

أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية (SIWI) على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية

فاطمة بنت فهد العنزي ومريم بنت حافظ تركستاني¹

جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

قُبِل بتاريخ: 2023/10/07

عُدِل بتاريخ: 2023/10/04

اُسْتُلِم بتاريخ: 2022/11/05

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية. استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي. وبلغ عدد أفراد العينة في كل من المجموعة التجريبية والضابطة على ثمان طالبات لكل مجموعة. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في إجمالي درجات مهارات التعبير الكتابي للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وأكدت النتائج أن للإستراتيجية أبعاداً متبادلة التأثير فلها دور أساس يمنحها الفاعلية لنمذجة سلوك المتعلم، ونقل مسؤوليات الكتابة تدريجياً إلى الاستقلالية. وأكدت أهم التوصيات على أهمية استخدام المعلمين للإستراتيجيات التفاعلية، والموازنة بين الأنشطة الفردية والجماعية في تعليم الكتابة، وتحفيز الطلبة على المشاركة في المهام الكتابية بمجموعات، ثم الاستقلال بالإنتاج الفردي.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية، التعبير الكتابي، ضعف السمع، الممارسات المستندة على الأدلة.

The Effect of the Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI) on Developing Composition Writing Skills among Hard of Hearing High School Students and their Tendencies towards Writing

Fatimah. F. Al- Enazi & Meryam. H. Turkestani¹

King Saud University, Saudi Arabia

Received: 05/11/2022

Modified: 04/10/2023

Accepted: 07/10/2023

Abstract: This study aimed to identify the effect of the Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI) on the development of composition skills among hard of hearing students at high school level. 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 results revealed that there were statistically significant differences at the level (0.01) between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement in the degrees of total composition Writing skills in favor of the post-measurement in the experimental group. The most prominent results came confirming that the strategy consists of mutually influential dimensions that play a key role in giving this strategy the effectiveness of modeling the behavior of the learner and gradually transferring the responsibilities of writing to reach independence. The most prominent recommendations emphasized the importance of teachers' use of interactive strategies, balancing individual activities and group activities in teaching writing, motivating students to participate in written tasks as groups, and then independence through individual production.

Keywords: Strategic Interactive Writing, Composition Writing, Hard of Hearing, Evidence Based Practice.

Email: ¹ kmjory3@hotmail.com

مقدمة

يعد التعبير الكتابي من أكثر أشكال التواصل فاعلية للمتعلمين من ذوي الفقد السمعي؛ فله دور مهم في تعليمهم، وله أهمية متنامية في المناخ الحالي لتكنولوجيا الاتصالات ووسائل التواصل الاجتماعي؛ غير أنه من أصعب أنشطتهم التعليمية؛ لأن بناء الكاتب القادر مهمة شاقة، يفرض عليها الفقدان السمعي تحديات كبرى، كصعوبة البناء التركيبي للغة بطريقة لغوية سليمة وفصيحة، والتشكيل، والقواعد، والتماسك المفاهيمي، وهياكل النص والخطاب (Hannah & Kimberly, 2014). كما أن فاقد السمع يعانون من أجل كتابة لغة لا يتقنونها، مقارنة بالطلبة السامعين الذي يعتمدون اللغة المنطوقة التي يعرفونها على أنها طريق الكتابة؛ فمعرفتهم بها هي التي توجههم لمعرفة الكلمات الواجب استعمالها بترتيب معين (Diakogiorgi et al., 2015).

ويؤكد ألبرتيني وآخرون (Albertini et al., 2016) على أن تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي الفقد السمعي لن يحدث دون تدريس مباشر، ودون استخدام إستراتيجيات مناسبة لتعليمهم. والمتابع لتعليم الصم وضعاف السمع يجد في السنوات الماضية بروز إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية (Strategic and Interactive Writing Instruction, SIWI) التي جمعت 20 عامًا من البحث المعتمد على الأدلة والتعليم الإستراتيجي في الكتابة، وتعد هذه الإستراتيجية نشاطاً تعليمياً متوازناً ومتفاعلاً، ما يجعل العملية التعليمية معتمدة على الطالب؛ لأنها تعتمد على مبادئ النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vygotsky) حيث المشاركة الاجتماعية والتعاون والتفاعل مع الآخرين هو حجر الأساس فيها (Williams, 2017).

وتمتد جذور الإستراتيجية في منحنى الخبرات اللغوية المطورة بواسطة أشتون وارنر Ashton Warner عام 1963م، إذ يقوم المعلم بإملاء نصوص على الطلبة؛ فيصير النص مادة قرائية (Button, 1996). ويرى أرشيبولد وهول Archibald (Hall, 2012 ; 2010) أن الإستراتيجية طُوِّرت في عام 1991م بجهود عدد من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في جامعة أوهايو، وهذا جزء من برنامج القراءة والكتابة المبكرة الذي سُمِّي البرنامج المتوازن في التدريس، معتمدين على أبحاث مكينزي MacKenzie في إستراتيجية الكتابة المشتركة في عام 1985م، وذلك بالسماح لمشاركة الطلبة بمدخل مشاركة القلم الذي يسمح لهم بالمشاركة في الكتابة مع زملائهم ومعلمهم بشكل تعاوني وتفاعلي.

وتشير دراسة روث وجيني (Roth & Guinne, 2011) إلى أنها إستراتيجية مبنية على نظرية التفاعل الاجتماعي؛ فالفرد كائن اجتماعي يكتسب المعرفة بملاحظة عالمه الاجتماعي والتفسير المعرفي لهذا العالم؛ وتُعلم الاستجابات المختلفة، فالأفعال الاجتماعية المتبادلة بين البشر تمكنهم من تطوير أفكار متقدمة من خلال التفاعل مع أفراد أكثر خبرة. كما تقوم الإستراتيجية على منهج تربوي يشمل بيئة تعليمية يشارك فيها المعلم القلم - بالمعنى الحرفي والمجازي - مع مجموعة من الطلبة، فيؤلفون المادة المكتوبة ويقرؤونها أكثر من مرة في العملية الواحدة بشكل تعاوني، وهذا يساعد على أن يصبحوا كتابًا مستقلين. ويُذكر أن عددًا من الأعمال التي تُكتب باستخدام هذه الإستراتيجية تتحول إلى مصادر تعليمية لها قيمة نفعية مستمرة داخل الفصول المدرسية، تساعد الطلبة على استكمال تعلمهم لمزيد من المهارات في الكتابة والقراءة (Gabriel & Dostal, 2015; Williams, 2017).

وقد وردت عدة تعريفات لإستراتيجية الكتابة التفاعلية، منها تعريف ماكربير وآخرين (McCarrier et al., 2000) الذي يشير لإستراتيجية الكتابة التفاعلية على أنها نهج تعليمي، وحدث ديناميكي وتفاعلي لتعليم القراءة والكتابة، يهدف إلى تقديم عروض توضيحية قوية للكتابة، يشارك فيها المتعلمون بنشاط مع المعلم في اختيار الكلمات والعبارات المناسبة، والتنظيم والتخطيط، إضافة إلى مشاركة القرارات والمهام لإضفاء قيمة تعليمية للنص المكتوب، ولمساعدة المتعلمين على أن يكونوا كتابًا مستقلين. وتسمح هذه الإستراتيجية للمعلمين بتدريس عدة مهارات كتابية مجتمعة، ففيها يقوم المعلم بإرشاد الطلبة إلى طريقة استخدام آليات الكتابة المتمثلة في الاتجاهات، وعلامات الترقيم، والمسافات وغيرها من آليات الكتابة الأساسية، كما تتعدى إلى تدريس المهارات الأساسية للكتابة لتصل إلى تطوير قدراتهم على الكتابة المستقلة (الرويلي وخضير، 2020).

وتشير دراسة قامت بها كلًا من دوزتال والبرز (Dostal & Wolbers, 2014) إلى أن الاعتبارات الخاصة بالاحتياجات اللغوية للطلبة الصم وضعاف السمع تقتضي أن تسعى برامج تعليم الكتابة إلى تحقيق ثلاثة أهداف: أولها أن يكون تفاعليًا يعتمد على الحوار في المحادثات والتواصل الطبيعي مع الأقران، وخلق فرص لتعلم اللغة عن طريق تصحيح الأخطاء بالمحادثات؛ لتعريض الطلبة للغة يمكن الوصول إليها، وثانيها أن يهدف إلى تطوير الكفاءة اللغوية بالقراءات

المتكررة في النحو والهيكل الضمنية من اللغة المطبوعة، وثالثها أن تهدف إلى زيادة الوعي اللغوي.

وأكدت دراسة قامت بها والبرز (Wolbers, 2010) أن تطوير اللغة التعبيرية عامل مهم؛ لأن عملية التعلم تتأثر بعدم توظيف اللغة كأداة للتوسط في فهم الأحداث، والاستفادة من الخبرات السابقة، وإشراك الطلبة في التفكير النقدي والمنطق. كما أن التعليم الجيد للكتابة أمر منهجي وصرح وتعليمي مكثف، حيث يتضمن الدرس أهدافاً متعددة، مع فرص للكتابة لمجموعة متنوعة من الأغراض؛ وتوفير خبرات تعليمية متباينة تستند إلى التقييم المستمر (العززي، 2021).

لذا فإن دروس الكتابة التفاعلية تمثل مبادئ تعليم الكتابة الفعالة، حيث توفر الدروس فرصاً للتعليم المباشر حول اتفاقيات اللغة ومفاهيم الطباعة وأنواع الكتابة وسماتها في سياق حقيقي ذي معنى؛ إذ أن لحظات التدريس هذه تنشأ من فهم المعلم لاحتياجات طلابه بدلاً من اتباع تسلسل محدد، وبالتالي السماح لجميع الطلبة بالمشاركة في محادثة حول كيفية عمل اللغة المكتوبة، وعلاوة على ذلك يشارك الطلبة في الدرس كأعضاء من مجتمع الكتاب، حيث يسمح لهم بممارسة الكتابة على مدار السنة حول الموضوعات المتعلقة بما يدرسونه في المنهج (Dostal & Wolbers, 2014).

وتدعم الكتابة التفاعلية إشراك الطلبة في مراحل عملية الكتابة، وذلك بربط تقنية "مشاركة القلم" في التدريس، فالتمييز بين التدريس، وتلبية احتياجات الطلبة الفردية في فصل كامل يعد فرصة غير عادية، غير أنه لا يُقصد بالكتابة التفاعلية أنها الشكل الوحيد لتعليم الكتابة، ولكنها صممت لتكون جزءاً مهماً من التعليم المتوازن الذي يوفر فرصاً للتعليم وحل المشكلات، ويتمثل الهدف الواسع منها في تعليم الطلبة مهارات الكتابة والإستراتيجيات التي يحتاجون إليها ليصبحوا كُتّاباً مؤهلين ومستقلين (Wolbers, 2010; Wolbers et al., 2015; Wolbers et al., 2018).

وتعكس الكتابة التفاعلية خصائص التوجه المتكامل والمتزن المتعلق بالتوجه التربوي الفعال، لأنه في الوقت الذي تعمل فيه على تعزيز جوانب الكتابة وتطوير اللغة لدى المتعلمين الصم وضعاف السمع من خلال هيكل نظري للكتابة داخل الفصل المدرسي؛ فإنه توجد جوانب تتأصل في عملية الكتابة التفاعلية مثل الوعي الصوتي والهجائي، ومفاهيم حول الطباعة، وتعلم الحروف، وتعلم الكلمات،

وإستراتيجيات النطق؛ وقد يتمكنوا من تعلم تلك العناصر المعلوماتية أثناء تعلمهم عملية الكتابة، ويشمل ذلك تكوين وبناء النصوص (Wolbers, 2010; Wolbers et al., 2018).

ولأن الكتاب ذوي الفقد السمعي يميلون لمواجهة تحديات كتابية؛ فإن لديهم طريقين منفصلين لتطوير قدرتهم في اللغة عن طريق اكتساب المعرفة حول البنية الأساسية (التعلم الضمني)، ثم صنع اختبار الفرضيات في عملية البحث عن البنية (التعلم الصريح)، ومن غير المرجح أن يتعلم المرء من خلال التعلم الضمني وحده؛ فأنظمة اللغة معقدة للغاية ولا يمكن تعلمها بوعي في الوقت نفسه، ففي حالة اكتساب اللغة توجد حاجة إلى تعليمات واضحة وصريحة (Wolbers, 2008, 2010; Wolbers et al., 2011).

وتعتمد إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الممارسات التي أثبتت فاعليتها مع جميع الطلبة، ولكن لديها مكونات متخصصة تلي الاحتياجات اللغوية للطلبة الصم وضعاف السمع، وبما أنها كما وردت في دراسة هانا وكيمبرلي (Hannah & kimberly, 2014) من أن التعليم إستراتيجي؛ حيث يتعلم الطلبة بشكل صريح متابعة عمليات الكتاب الخبراء. والتعليم تفاعلي؛ أي مشاركة الطلبة والمعلم الأفكار والبناء على مساهمات بعضهم، وتحديد إجراءات الكتابة التعاونية. واللغويات والتحليل اللغوي؛ للأشخاص طريقان منفصلان لتطوير القدرة في اللغة الثانية كالاكتساب الضمني والتعلم بشكل صريح. ومتوازن؛ أثناء الكتابة كمجموعة حيث يحدد المعلم أهدافاً متوازنة لطلابه تتجاوز قليلاً ما يمكنهم القيام به بشكل مستقل. والسقالات المرئية؛ إذ تُقدم السقالات المرئية طريقة أخرى للوصول إلى معرفة أكثر دراية بالآخرين إذ يستخدم الطلبة السقالات المرئية فيها للتعرف على إستراتيجيات أو مهارات الكتابة الجديدة وتطبيقها خلال عملية التعلم.

وتطرق بعض الدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية؛ حيث اهتمت دراسة الصريصري والبخيت (2020) بدراسة أثر الإستراتيجية على تنمية مهارات سلوك كتابة المقال ضمن مهارات التعبير الكتابي المقرر في السنة التأهيلية لجامعة الملك سعود، واستخدمت الباحثان المنهج شبه التجريبي المتمثل في تصميم التقصي المتعدد عبر الطالبات -أحد تصاميم الحالة الواحدة- وتكونت عينة الدراسة من (4) طالبات ضعيفات سمع في السنة التأهيلية ببرنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية الإستراتيجية في تحسين سلوك كتابة

المقال ضمن مهارات التعبير الكتابي للطلالبات ضعيفات السمع في برنامج السنة التأهيلية في التعليم العالي؛ ولهذا دافع كبير للالتحاق بالمرحلة الجامعية.

ودرسست والبرز وآخرون (Wolbers et al., 2018) تأثير إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية في تنمية اللغة المكتوبة على عينة من (41) طالب وطالبة من الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الخامس في المدارس الحضرية الأمريكية، وأشارت إلى مساهمة الإستراتيجية كتوجه تربوي على تطوير أفكار الطلبة، وطلاقة تعابيرهم واختيارهم للكلمات وترتيبها، وأبلغ المعلمون أن الطلبة أصبحوا أكثر قدرة على دمج ممارسة قواعد اللغة أثناء عملية الكتابة، وأكثر قدرة على الاستجابة مع ممارسات المعلم لإشراكهم في عملية الكتابة. وتقصت دراسة دوزتال ووالبرز & (Dostal, 2016) أنماط النمو في كل من أنواع الكتابة التي تُدرّس والتي لم تُدرّس على عينة من (23) طالبًا وطالبة من الطلبة الصم وضعاف السمع، في الصفوف (4-6) في المدارس الحضرية الأمريكية، باستخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية، وتوصلت إلى أنه بعد (5) أسابيع من التركيز على التعليم الموجه نقل الطلبة تلقائياً الكفاءات المتعلقة بالميزات المحددة لهذا النوع وهي التي لم تُدرّس مباشرة، وأن الطلبة ذوي الكفاءة اللغوية الأكبر فعلوا ذلك بفاعلية أكثر.

وقاست دراسة والبرز وآخرين (Wolbers et al., 2015) أثر استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على تنمية مهارات التعبير الكتابي، في الوقت المخصص للقراءة والكتابة، على عينة تكونت من (31) طالبًا وطالبة من الطلبة الصم وضعاف السمع في الصف الثالث والخامس الابتدائي في المدارس الحضرية الأمريكية، وتوصلت إلى فاعليتها في تطوير مهارات القراءة وتنمية مهارات التعبير الكتابي، وأصبح يُنظر إلى الكتابة على أنها تمرين لحل المشكلات، وأن الطلبة صاروا يشعرون بثقة في إنتاجهم الكتابي، وبادروا بمشاركة زملائهم، وعلقت إحدى المعلمات بأن العمل الجماعي كمجموعة للمشاركة في بناء الكتابة وتعليم الطلبة كيفية الكتابة بدلاً من التركيز على المنتج النهائي المكتوب أجدى أثراً.

وحاولت دراسة نوعية لدوزتال وآخرين (Dostal et al., 2015) الإجابة على تساؤل رئيس، وهو "كيف تطور الطلبة إلى كُتّاب من خلال إستراتيجية الكتابة التفاعلية؟" على عينة تكونت من (29) طالبًا وطالبة من الطلبة الصم

وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة في المدارس الحضرية الأمريكية، وبُيّنت نتائجها أن الطلبة دخلوا في عملية الكتابة، وأظهروا رغبة في قضاء مزيد من الوقت المستقل في الكتابة الموجهة، إضافة إلى أنه أصبح لديهم وعي بعملية الكتابة ومتطلباتها، كما أظهروا قدرة على الاستقلال ككتاب.

وهدف دراسة حالة قديمها دوزتال ووالبرز & (Dostal, 2014) إلى التحقق في تأثير إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على اللغة التعبيرية في لغة الإشارة واللغة الإنجليزية المكتوبة على عينة تكونت من (6) طالب وطالبة من الطلبة من الصم وضعاف السمع في الفصول ما بين (4-6) في المدارس الحضرية الأمريكية، وبُيّنت نتائجها أن البيئة التفاعلية تتيح فهمًا فريدًا لكل منهم لدعم الفهم الجماعي للفكرة، كما أن التفاعل عبر اللغات يبني وعي الطلبة باللغة، واستخدامات اللغة للتواصل. وفي دراسة لروث وجيني (Roth & Guinne, 2011) درست فيها أثر تعليمات الكتابة التفاعلية على الكتابة المستقلة، على عينة تكونت من (49) طالبًا وطالبة من الطلبة الصم في الصفوف الأولى في المدارس الحضرية الأمريكية. أشارت النتائج أن الطلبة الصم لم يتحسنوا في كتابتهم المستقلة الشاملة فقط، بل حققوا أيضًا مكاسب أكبر في تسعة من أصل عشرة من العناصر الفرعية الفردية للكتابة، كما أكدت نتائجها أن الإستراتيجيات المرتبطة بهذه الإستراتيجية لها دور في أن يعمل الطلبة في بيئة تحتمل المخاطر، وشجعهم على تكرار المحاولة، وشجعت الملكية المشتركة في عملية الكتابة ونواتجها، وتعلم الطلبة قيمة التعاون والمشاركة؛ فتطور لديهم حس الانتماء من خلال التعلم المشترك.

وهدف دراسة طولية لوالبرز وآخرين (Wolbers et al., 2011) امتدت لعام لدراسة نمو اللغة المكتوبة المتمثلة باستخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على عينة تكونت من (29) طالبًا وطالبة من الطلبة الصم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحضرية الأمريكية. أظهر الطلبة الذين حققوا إنجازات عالية أو منخفضة مكاسب لها دلالة إحصائية بطول الكتابة، وتعقيد الجملة، والوعي بعملية الكتابة، وكانت الجملة الجديدة من المجالات الصعبة عليهم. كما بيّنت أن للإستراتيجية "مستقبلاً واعداً" في تعليم القراءة والكتابة للطلاب الصم؛ لأنها زادت من أرصدة التعليمات المتعلقة بالمهارات العليا والدنيا في إطار نشاط الكتابة التفاعلية.

يتضح من العرض السابق اهتمام الدراسات السابقة (الصريصري والبخت، 2020؛ Dostal et al., 2015; Dostal & Wolbers, 2014, 2016; Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018) التعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع، وبحث عن أفضل الإجراءات والتدخلات العلاجية والإستراتيجيات التعليمية لتنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم، وحددت الدراسات السابقة أدوات الدراسة بما يتناسب مع الأهداف، واختيار العينة، ومنهج الدراسة الحالية وأساليبها الإحصائية. كما يلاحظ تركيز الدراسات السابقة (الصريصري والبخت، 2020؛ Dostal et al., 2015; Dostal & Wolbers, 2014, 2016; Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018) العمرية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والمرحلة التأهيلية، وتفردت هذه الدراسة بقياس أثر هذه الإستراتيجية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية، لأنها مرحلة انتقالية من التعليم الأساسي إلى التعليم الجامعي، وهذا يؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث. إلى جانب أن الدراسة الحالية هدفت لقياس أثر استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على مهارات التلخيص، الإقناع، المقارنة، ترابط المفردات وتحرير نص مكتوب على عكس الدراسات السابقة التي ركزت في أغلبها على الكتابة السردية الحرة.

مشكلة الدراسة

هناك اختلاف وتأخر ملحوظ في كتابات الطلبة ضعاف السمع؛ إذ يظهر تعثر واضح في تركيبة الهياكل الأساسية للجملة الذي يتضمن ضعف توظيف الروابط اللغوية؛ ما يجعل نصوصهم تفتقر للتماسك والتجانس، إضافة إلى الاستخدام المحدود للجمال الثانوية بسبب ضعف رصيدهم اللغوي والمعجمي (Karasu, 2017; Wolbers et al., 2018). وتتمثل أحد أكبر التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ضعاف السمع في كيفية تدريسهم وتدريبهم على الكتابة بفاعلية، بحيث يخططون وينظمون وينقلون المعنى بطريقة متماسكة، مع توقعات بتطوير شعور بالسيطرة على اصطلاحات وميكانيكا الكتاب (Bowers et al., 2018). كما تستدعي الحاجة من الطلبة ضعاف السمع تطوير مهارات الكتابة الرئيسية (كعرض واقتراح موضوع، والتخطيط، وتنظيم الأفكار، ومخاطبة الجمهور)، وهذا يتطلب معرفتهم بأساليب الكتابة أو بنية النصوص المختلفة كالنصوص السردية، أو التفسيرية أو الوصفية، وقدرتهم على تطبيق السمات الأساسية أثناء عملية الكتابة، كما توجد حاجة

للترباط والتجانس في كتاباتهم، كما أن عملية مراجعة النص بمنزلة تحدٍ لهم (Wolbers, 2010; Wolbers et al., 2015).

ويشير المعلمون إلى ضرورة الاهتمام بمهارات الكتابة الرئيسية والثانوية؛ لكنهم يواجهون صعوبة في تحقيق التوازن بين المحتوى والشكل؛ لذا فإن وجود نموذج يضم أنشطة الكتابة الشمولية والتعليم القائم على المهارة؛ سيبي معرفة الطلبة بمهارات الكتابة الرئيسية والثانوية وذلك بتعليم مهارات الكتابة في سياق تطبيقي بوجود جمهور (Olinghouse & Wilson, 2013; Wolbers et al., 2015). وبالرغم من اتفاق المعلمين على نطاق واسع على أهمية تعليم الكتابة، إلا أنهم لا يتفوقون على أفضل الطرق والوسائل المستخدمة في هذه العملية، بسبب تقييم عدد قليل من الأساليب بشكل تجريبي (Dostal et al., 2015).

وقلت الدراسات العربية في- حدود علم الباحثين- التي تناولت أثر هذه الإستراتيجية في تحسين مهارات التعبير الكتابي للطلبة ضعاف السمع بشكل تجريبي عدا دراسة الصريصري والبخت (2020) والتي استهدفت كتابة المقالة في السنة التأهيلية؛ واقتصرت الدراسات الأجنبية على قياس أثر هذه الإستراتيجية على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (Dostal et al., 2015; Giddens, 2009; Roth, 2011; Wolbers et al., 2011; 2015; 2018).

ومن الخبرة الميدانية للباحثين أثناء عملهم في التعليم العام والتعليم الجامعي اتضح وجود قصور شديد في التعبير الكتابي لدى الطالبات، ولأهمية المرحلة الثانوية التي هي مرحلة انتقالية للتعليم الجامعي، واشترط بعض الجامعات نسباً محددة للقبول خاصة بمستوى الأداء الكتابي لخريجي المرحلة الثانوية، ومنها جامعة الملك سعود التي جعلت اجتياز اختبار التعبير الكتابي أحد معايير القبول للطلبة الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية؛ حيث يركز هذا البرنامج على تطوير مهاراتهم في اللغة والتعبير الكتابي؛ ليتمكنوا من الالتحاق بالتخصصات الجامعية. وتأسساً على ما سبق تتضح مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة الكشف عن أثر استخدام هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية.

فروض الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة بسؤال رئيس هو: ما أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية في تنمية

مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية؟

وتسعى هذه الدراسة للتحقق من صحة الفروض التالية:

1-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.

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

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

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الإسهام في توفير إطار نظري حول التعبير الكتابي لدى الطلبة ضعاف السمع والممارسات والإستراتيجيات التدريسية التي أثبتت فاعليتها في تنميته وتطويره. وتوجيه أنظار المسؤولين والمهتمين بتعليم الطلبة ضعاف السمع في ميدان التربية الخاصة إلى ضرورة حصر المداخل الحديثة والإستراتيجيات المبنية على الأدلة والبراهين في تعليمهم والاستفادة منها في الميدان، كما أنها تتناول المرحلة الثانوية؛ وهي مرحلة انتقالية نحو التعليم الجامعي، وقلة الدراسات العربية- حسب علم الباحثين- التي اهتمت بإستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية لدى الطلبة ضعاف السمع، وهذا يسهم في إثراء المجال التربوي، وقد يستفيد مصممو ومشرفو المناهج من نتائج هذه الدراسة في تبني مبادئ توجيهية جديدة لتطوير مهارات التعبير الكتابي في مجال تعليم الطلبة ضعاف السمع. إلى جانب فتح المجال البحثي أمام الباحثين والمهتمين بتعليم الطلبة ضعاف السمع من إجراء البحوث عن إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية ودورها في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية Strategic Interactive writing Instruction: وتعرف بأنها نهج تعليمي، وحدث ديناميكي وتفاعلي لتعليم الكتابة، يقدم عروضاً توضيحية للكتابة، يشارك فيها المتعلمون بنشاط مع المعلم في اختيار الكلمات والعبارات المناسبة

وتنظيمها، ومشاركة القرارات والمهام لإضفاء قيمة تعليمية للنص المكتوب ولمساعدة المتعلمين على إحراز تقدم ككتاب مستقلين (McCarrier et al., 2000). وتعرف إجرائياً بأنها عملية وإجراءات تستخدمها المعلمة والطالبات ضعيفات السمع في برامج الدمج الكلي في اختيار وكتابة النص وإنتاجه وتمثل في نقاش المعلمة والطالبات حول النص وبنائه ومراجعته (مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة الكتابة المبدئية، مرحلة التحرير، والتقويم والنشر أمام جمهور الطالبات أو جمهور خارجي).

التعبير الكتاب Writing Composition : ويعرف بأنه عملية تعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء، ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد الرسم الإملائي، وصحة التراكيب، وترابط الأفكار ووضوحها (Ghasemi & Hashemi, 2010). ويُعرف إجرائياً بأنه الأداء الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية المتمثل في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن واتصالهن بالآخرين، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مهارات الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، تركيب الجملة وتعقيدها، القواعد والهجاء، والعرض.

ضعيف السمع Hard of Hearing: ويعرف بأنه الفرد الذي يتراوح فقدان السمع لديه ما بين (35 – 65) ديسيبل، ما يسبب له صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال السماعات الطبية أو بدونها (Moore, 2001). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنهن مجموعة الطالبات ضعيفات السمع الملتحقات في برامج الدمج الكلي بالمرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام.

محددات الدراسة

المحددات البشرية: عينة ميسرة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية (8) طالبات. حيث طبق البرنامج التدريبي عبر برنامج التيمز (Teams)؛ بسبب الجائحة وما رافقها من احترازات وقائية كان من ضمنها إجراءات التعليم عن بعد.

المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 1441-1442هـ

المحددات المكانية: برنامج العوق السمعي في فصول الدمج الكلي بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة "استُخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي "Quasi Experimental Design" ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس القبلي والبعدي، ويتضمن هذا التصميم عينة تجريبية مع عينة ضابطة. وتعطى كلتا العينتين اختباراً قبلياً وبعدياً، تتعرض العينة التجريبية فقط للمتغير المستقل" (كريسويل، 2014، ص. 298).

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في فصول الدمج الكلي ببرامج العوق السمعي بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني 1441-1442هـ، وعددهن (89) طالبة (إحصائية العوق السمعي ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام، 2020). وتكونت عينة الدراسة من (16)

طالبة من ضعيفات السمع اللواتي لا يعانين من أي إعاقة مصاحبة، واللواتي لم يلتحقن بأي برنامج تدريبي خاص بالتعبير الكتابي، مقسمة إلى (8) طالبات مجموعة تجريبية "في الثانوية (110)" حيث كانت إحدى الباحثتين "الباحثة الأولى" تعمل معلمة مع الطالبات اللواتي أبدين رغبة في الانضمام لعينة البحث نظراً لظروف الجائحة والتعليم عن بعد، و(8) طالبات مجموعة ضابطة. وقد راعت الباحثتان تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، وجدول 1 يوضح المتغيرات التي ضُبِطت وحُققت التكافؤ فيها من حيث: (الصف، التخصص، العمر، الدرجة في مادة اللغة العربية).

جدول 1: توزيع الطالبات على المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الصف الدراسي والتخصص

المجموعة	الصف الدراسي	
	الثاني أدبي	الثاني علمي
الضابطة	3	3
التجريبية	3	2

جدول 2: استخدام اختبار "مان - ويتني" Mann-Whitney Test (U) لمعرفة مدى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمتغير العمر والدرجة في مادة اللغة العربية

المتغير	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
العمر	الضابطة	8.0	8.50	68.0	صفر	1.0	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8.0	8.50	68.0			
الدرجة في مادة اللغة العربية	الضابطة	8.0	7.81	62.50	0.59	0.57	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8.0	9.19	73.50			

يتضح من جدول 2 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر والدرجة في مادة اللغة العربية في المجموعتين: التجريبية والضابطة، بسبب تكافؤ المجموعتين؛ لذا يمكن التطبيق والمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

أدوات الدراسة

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولاً: اختبار مهارات التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية "من إعداد الباحثتين": أُعد الاختبار بعد الاستفادة من الأطر والدراسات السابقة ذات العلاقة (Alamargot, et al., 2018; Diakogiorg et al., 2015; Karasu, 2017; Jin & Liu, 2016). واستطلاع آراء عينة من المعلمات والطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية بالمقابلات الشخصية غير الرسمية لاختيار الموضوعات الكتابية. واختارت الباحثتان موضوعات كانت

نسبة الاتفاق عليها 85% تقريباً، ثم قدمت صورة أولية لاختبار مهارات التعبير الكتابي عرضت على (21) محكماً مختصاً في التربية الخاصة واللغة العربية من حملة الدكتوراه والماجستير ممن يعملون في المجال الأكاديمي والتربوي وعمل التعديلات بعد ملحوظاتهم.

ثبات اختبار مهارات التعبير الكتابي: طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية من (38) طالبة، ولحساب ثباته فقد استخدمت الدراسة ثبات المصححين وذلك من خلال تصحيح الاختبار من قبل مصححين متخصصين في اللغة العربية لا تقل خبرتهم في تدريس الطالبات ضعيفات السمع في برامج الدمج عن خمس سنوات، حيث صُحِّح الاختبار بالاعتماد على مقياس التقدير (الروبك)، وحُسب معامل الثبات باستخدام طريقة اتفاق المصححين بحساب مدى الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة كوبر Copper (Cooper, 1979) كما يلي وجدول 3 يوضح ذلك:

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق X ١٠٠ / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

جدول 3: نتائج حساب ثبات المصححين

عناصر التحليل	عدد مرات التحليل	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
الأفكار	38	4	34	89.5%
التنظيم	38	7	31	81.6%
اختيار الكلمات	38	3	35	92.1%
تركيب الجملة وتعقيدها	38	2	36	94.7%
القواعد والهجاء	38	3	35	92.1%
العرض	38	3	35	92.1%
الدرجة الكلية	228	22	206	90.6%

يتضح من جدول 3 أن معاملات ثبات التصحيح تراوحت بين (81.6% - 94.7%)، حيث بلغت لبُعد الأفكار (89.5%) في حين كان بُعد التنظيم (81.6%)، وبُعد اختيار الكلمات (92.1%) وبلغت معاملات ثبات التصحيح لبُعد تركيب الجملة وتعقيدها (94.7%)، ولبُعد القواعد والهجاء (92.1%) في حين بلغت لبُعد العرض (92.1%)، كما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (90.6%) وهي نسبة مناسبة يمكن الوثوق فيها وتدل على ملائمة الاختبار للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً: مقياس تقدير (روبرك) لتصحيح الاختبار: لتصحيح الاختبار قامت الباحثتان بإعداد قائمة تقدير تحليلية بالرجوع إلى الأطر النظرية (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011) التي استخدمت قوائم تقدير للتعبير الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص، واشتقاق مهارات في قائمة مبدئية بلغ عددها (24) مهارة مقسمة على ستة أبعاد متسلسلة (بُعد الأفكار/بُعد التنظيم/بُعد اختيار الكلمات/بُعد تركيب الجملة وتعقيدها/بُعد الهجاء والقواعد/بُعد العرض). وُزعت الاستجابة لكل مهارة وفق (ممتاز، جيد جداً، جيد، يحتاج إلى تحسين)، بحيث تعكس الدرجات التالية (1، 2، 3، 4) وتم عرضه على (5) محكمين مختصين باللغة العربية وعُدِل ما يلزم.

البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية: صممت الباحثتان برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية، بعد البحث في الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Roth & Guinne, 2011, 2015, 2018; Wolbers et al., 2011). وللتحقق من صدق البرنامج التدريبي وصلاحيته للتطبيق عُرض على (19) خبيراً في التربية الخاصة واللغة العربية ومناهج وطرق تدريس، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تقييم البرنامج

بشكل عام. وتكون البرنامج التدريبي (انظر جدول 4) المخطط له لتطبيق إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية من (21) جلسة تدريبية في فصل دراسي كامل بواقع (3) أيام في الأسبوع، (45) دقيقة لكل جلسة، (4) جلسات لكل مجال من مجالات التعبير الكتابي المُختارة (الاقناع، التلخيص، تحرير نص مكتوب، ترابط المفردات، المقارنة)، ثلاث جلسات لكتابة موضوع بشكل جماعي وذلك بإعطاء الطالبات (3) مهام كتابية متنوعة لكل مجال من المجالات المطروحة؛ وجلسة لمتابعة الكتابة المستقلة كواجب ومتابعته. الجلسة الأولى كانت جلسة تعريفية بالبرنامج والتعرف على الطالبات. أول (3) جلسات كانت حضورياً في المدرسة (4) طالبات في كل جلسة نظراً لظروف الجائحة.

الأنشطة الخاصة بالبرنامج التدريبي: قامت الباحثتان بتطوير مجموعة من الأنشطة التدريبية الخاصة بالتعبير الكتابي بمهارات محددة مسبقة للتدريب عليها باستخدام الإستراتيجية، واشتملت على:

أ- (الإلقاء، الحوار، المناقشة، العصف الذهني، التفاوض، تقديم التغذية الراجعة التصحيحية التفسيرية المباشرة). وتقديم أنشطة إثرائية.

ب- تقديم المفردات والمصطلحات ذات العلاقة المباشرة بما سيعرض في كل جلسة تدريبية على الإستراتيجية.

د- الخرائط الدلالية والجدول التخطيطية التي قد تكون وسيلة مناسبة جداً لتعليم المفردات اللغوية للطلبة ضعاف السمع حيث تساعد الخرائط في التوضيح البصري لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة ببعضها، وتصنف العلاقات بين الكلمات وتعمق معنى المفردات اللغوية، وتوضح المعاني المتعددة المرتبطة بالكلمة.

هـ- تزويد الطالبات ببطاقة مهام الطالب التي 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 بكيفية تطوير أفكارهن وتسجيلها في صيغة مكتوبة وتشتمل 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 الخريطة الذهنية المفاهيمية المناسبة للموضوع؟)، تصنيف الأفكار (كيف أجمع أفكاري؟)، تنظيم الأفكار (كيف أنظم 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 خططت له؟ هل هو مثير للإعجاب؟ قم بإجراء التعديلات اللازمة (حذف وإضافة).

جدول 4: البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية

مجال التعبير الكتابي	الهدف العام من الجلسة	الزمن المحدد	عدد الجلسات	الموارد والأدوات
الاقناع	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة في الكتابة الإقناعية ومحدداتها ودوافعها وجمهورها وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	45 دقيقة	4 جلسات	- ملفات الكتابة. - استمارة القياس والتقييم الذاتي في الكتابة.
التلخيص	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة للتلخيص في التعبير الكتابي، ومحدداته، ودوافعه، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	45 دقيقة	4 جلسات	- قائمة مراجعة وتحرير الرسالة المقنعة.
تحرير نص مكتوب	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة للتعبير الكتابي ومحدداته، ودوافعه، وممارسة أنشطة كتابية حول مواضيع ذات العلاقة.	45 دقيقة	4 جلسات	- مخطط عمل الكتابة الإقناعية وجدول الكلمات وخرائط المفاهيم.
ترابط المفردات	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة بترابط المفردات في التعبير الكتابي ومحدداته ودوافعه وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	45 دقيقة	4 جلسات	- بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر).
المقارنة	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة في مجال المقارنة في التعبير الكتابي، ومحدداتها، ودوافعها، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	45 دقيقة	4 جلسات	- اللوح الكتابي الورقي المحمول. - شريط الإصلاح والأقلام الملونة.

التحقق من تكافؤ المجموعات: بعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها أجرت الباحثتان اختبار تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤهما وإمكانية المقارنة بينهما في المتغير التابع، ثم استخدمتا الاختبار اللامعلمي مان – ويتني U Mann Whitney للكشف

عن الفروق بين متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي وجدول 5 الآتي يوضح النتيجة.

جدول 5: اختبار مان – ويتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لتوضيح الفروق في درجات الطالبات في اختبار مهارات التعبير الكتابي في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الأفكار	الضابطة	8	8.00	64.00	0.62	0.72	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	9.00	72.00			
التنظيم	الضابطة	8	9.81	78.50	1.35	0.28	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	7.19	57.50			
اختيار الكلمات	الضابطة	8	10.00	80.00	1.86	0.23	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	7.00	56.00			
تركيب الجملة وتعقيدها	الضابطة	8	7.00	56.00	1.34	0.23	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	10.00	80.00			
القواعد والهجاء	الضابطة	8	9.13	73.00	0.65	0.64	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	7.88	63.00			
العرض	الضابطة	8	7.75	62.00	0.74	0.57	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	9.25	74.00			
جميع المهارات	الضابطة	8	8.25	66.00	0.21	0.87	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	8	8.75	70.00			

1989) حيث تُذكر الطالبات بكيفية تطوير أفكارهن وتسجيلها في صيغة مكتوبة وتشتمل 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 الخريطة الذهنية المفاهيمية المناسبة للموضوع؟)، تصنيف الأفكار (كيف أجمع أفكاري؟)، تنظيم الأفكار (كيف أنظم أفكاري؟).

- الكتابة: انقل ما كتبته من خرائط المفاهيم والجداول 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 خططت له؟ هل هو مثير للإعجاب؟ قم بإجراء التعديلات اللازمة (حذف وإضافة).

- النشر: اكتب نسخة نظيفة، نشر الورقة.

- نقل مسؤوليات الكتابة بالتدرج للطالبات ضعيفات السمع حيث بسط 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 لهذا النشاط بأن المعلمة 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،

يتضح من جدول 5 أن قيمة مستوى الدلالة (0.87) وهي أعلى من (0.05) 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.

الأنشطة الخاصة بالبرنامج التدريبي: قامت الباحثتان بتطوير مجموعة من الأنشطة التدريبية الخاصة بالتعبير الكتابي بمهارات محددة مسبقة للتدريب عليها باستخدام الإستراتيجية، واشتملت على:

أ- (الإلقاء، الحوار، المناقشة، العصف الذهني، التفاوض، تقديم التغذية الراجعة التصحيحية التفسيرية المباشرة). وتقديم أنشطة إثرائية.

ب- تقديم المفردات والمصطلحات ذات العلاقة المباشرة بما سيعرض في كل جلسة تدريبية على الإستراتيجية.

د- الخرائط الدلالية والجداول التخطيطية التي قد تكون وسيلة مناسبة جداً لتعليم المفردات اللغوية للطلبة ضعاف السمع حيث تساعد الخرائط في توضيح البصري لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة ببعضها، وتصنف العلاقات بين الكلمات وتعمق معنى المفردات اللغوية، وتوضح المعاني المتعددة المرتبطة بالكلمة.

هـ- تزويد الطالبات ببطاقة مهام الطالب التي 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.,

ليتسنى لهن الكتابة المستقلة في واجبات تعطى لهن حول نفس المجال الكتابي.

- تدريب الطالبات على تقييم نماذجهن الكتابية تقييماً ذاتياً من خلال تقديم نموذج التقييم الذاتي المستند على مجموعة من المعايير تشرح للطالبة وبها يُتأكد من مدى فهم الطالبة للنموذج واستيعابها له.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها "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 والبعدى".

للتحقق من صحة الفرض السابق استخدم اختبار

ويلكسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test لدلالة

الفرق بين القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية وجدول 6 يوضح النتيجة.

يتضح من جدول 6 وجود 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 (2.63)، وبلغت (2.56) في بُعد (التنظيم)، وبلغت (2.55) في بُعد (اختيار الكلمات)، بينما في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (2.54)، في حين بلغت (2.56) في بُعد (القواعد والهجاء)، وبلغت (2.59) في بُعد (العرض)، وبلغت قيمة (Z) في الدرجة الكلية (2.53) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدى.

جدول 6: نتائج اختبار ويلكسون (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي في القياسين القبلي والبعدى

المهارات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الأفكار	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.63	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
التنظيم	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.56	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
اختيار الكلمات	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.55	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
التركيب والتعقيد	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.54	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
القواعد والهجاء	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.56	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
العرض	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.59	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		
الدرجة الكلية	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	2.53	0.01
	(الرتب الموجبة)	4.50	36.00		

استُخدم معامل مربع إيتا لحساب حجم الأثر وجدول (7) يوضح ذلك.

يُبين جدول 7 أن قيمة η^2 المحسوبة لإجمالي درجات اختبار مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات (0.76)؛ مما يشير إلى أن (المتغير المستقل) وهو استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية يؤثر بنسبة تأثير (76%) في (المتغير التابع)، وهو تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية، وهي نسبة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير وفقاً لتصنيف كوهن (Cohen,1988).

جدول 7: قيمة "Z"، η^2 ، وحجم التأثير

المقاييس	قيمة "Z"	قيمة "Z2"	قيمة η^2	حجم التأثير
مهارات التعبير الكتابي	3.38	11.42	0.76	كبير

ولحساب حجم الأثر لإستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية

يتضح من نتيجة الفرض الأول تحسن مستوى التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد الخضوع للبرنامج التدريبي، بمعنى وجود اختلاف في مستوى التعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تؤكد على مساهمة إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية كتوجه تربوي على تحسين مستوى التعبير الكتابي للطلبة الصم وضعاف السمع، وتطوير أفكارهم، وطلاقة الجمل لديهم، واختيارهم للكلمات وترتيبها، وتطوير قدرة الطلبة على دمج ممارسة قواعد اللغة أثناء عملية الكتابة، كما أنهم أصبحوا أكثر قدرة على الاستجابة مع ممارسات المعلم الهادفة لإشراكهم في عملية الكتابة (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل من أبرزها أن إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية زودت الطالبات بفرص منها: نمذجة المعلم لعملية الكتابة، ومشاركة القلم، والتركيز على المنتج النهائي، والسرعة في فحص النص، وقراءة النص المكتوب مراراً وتكراراً للتفكير والتركيز في مدى ملاءمة الجمل وصحتها ومنطقيتها وحاجتها إلى تعديل، وهذا الدور الحيوي لمبادئ التعلم النشط جعل الطالبات يشعرون بمسؤولية واهتمام بما يسند إليهن من أعمال وواجبات حيث تؤكد دراسة ولبرز وآخرون (Wolbers et al., 2018) على أن مبادئ التعلم

النشط تتيح زيادة مشاركة الطلبة الفاعلة في الدرس ونمو القدرة على الكتابة المستقلة مستقبلاً.

ومن العوامل التي ساهمت في هذه النتيجة هو أن الإستراتيجية تسمح للمعلمين باستخدام أسلوب التعليم المتميز أثناء التدريس، مع طلبة متنوعي القدرات؛ فهي ترسم الارتباط بين اللغة المنطوقة والمكتوبة في السياق، وهو ما أشارت إليه روث وجيني (Roth & Guinne, 2011). وبهذا يتضح تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى عينة المجموعة التجريبية بعد استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية، وبالتالي رفض الفرضية الصفريّة 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 الثانوية في القياسين القبلي والبعدي".

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي". للتحقق من صحة الفرض السابق استُخدم اختبار ويلكسون للترتيب (Wilcoxon Signed Ranks Test) لدلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وجدول 8 يوضح النتيجة.

جدول 8: 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)	0.00	0.00	0	1.0
	(الرتب الموجبة)	0.00	0.00		
التنظيم	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	0	1.0
	(الرتب الموجبة)	0.00	0.00		
اختيار الكلمات	(الرتب السالبة)	2.00	6.00	1.73	0.08
	(الرتب الموجبة)	0.00	0.00		
التركيب والتعقيد	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	1.34	0.18
	(الرتب الموجبة)	1.50	3.00		
القواعد والهجاء	(الرتب السالبة)	1.50	1.50	0	1.0
	(الرتب الموجبة)	1.50	1.50		
العرض	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	1.41	0.16
	(الرتب الموجبة)	1.50	3.00		
جميع المهارات	(الرتب السالبة)	0.00	0.00	1.41	0.16
	(الرتب الموجبة)	1.50	3.00		

يتضح من جدول 8 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 (1.41)، وكانت قيمة (Z) في بُعد (الأفكار) بلغت (0)، أيضاً بلغت (0) في بُعد (التنظيم)، في حين بلغت (1.73) في بُعد (اختيار الكلمات) بينما في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (1.34)، في حين بلغت (0) في بُعد (القواعد والهجاء) وقد بلغت (1.41) في بُعد (العرض)، وهي جميعها قيم غير دالة وهي أكبر من (0.05)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق في إجمالي مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة. ويتضح من العرض السابق لنتيجة الفرض الثاني عدم تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

حيث أن أفراد المجموعة الضابطة لم يتلقوا أي تدريب خاص مرتبط بمهارات التعبير الكتابي في المدة التي استغرقتها تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية؛ وتعزى هذه النتيجة إلى نقص الممارسات التدريسية الخاصة بتعليم التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع لدى معلمات المجموعة الضابطة وعدم الإلمام بالإستراتيجيات الخاصة بتدريس مهارات التعبير الكتابي من جهة، ومن جهة لتركزهن على التعبير الكتابي كمنتج نهائي دون الاهتمام

بالتعبير الكتابي كعملية تتضمن مهارات ما قبل الكتابة وأثناءها، وبعدها. إضافة إلى ضعف الموارد المتاحة لدى المعلمات الخاصة بالأدوات التي تجعل من عملية تعليم التعبير الكتابي عملية ممتعة وخبرة سارة للطالبات ضعيفات السمع وبالتالي تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد على حاجة معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع إلى التطوير المهني القائم على التدريب على الإستراتيجيات التعليمية. (Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018)

ومن خلال النتائج السابقة نقبل الفرضية الصفرية وتحقق صحة الفرضية الصفرية التي نصها "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي".

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: "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 استُخدم اختبار مان – ويتني (U) Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وجدول 9 يوضح النتيجة.

جدول 9: 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	8	4.50	36.00	3.61	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
التنظيم	الضابطة	8	4.50	36.00	3.57	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
اختيار الكلمات	الضابطة	8	4.50	36.00	3.52	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
التركيب والتعقيد	الضابطة	8	4.50	36.00	3.52	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
القواعد والهجاء	الضابطة	8	4.50	36.00	3.51	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
العرض	الضابطة	8	4.50	36.00	3.45	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		
الدرجة الكلية	الضابطة	8	4.50	36.00	3.38	0.01
	التجريبية	8	12.50	100.00		

يظهر جدول 9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات إجمالي مهارات التعبير الكتابي لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية (التي دُرست باستخدام الإستراتيجية)، حيث بلغت قيمة Z في بُعد (الأفكار) بلغت (3.61)، بينما بلغت (3.57) في بُعد (التنظيم)، في حين بلغت (3.52) في بُعد (اختيار الكلمات)، أيضاً في بُعد (تركيب الجملة وتعقيدها) كانت (3.52)، في حين بلغت (3.51) في بُعد (القواعد والهجاء) وقد بلغت (3.45) في بُعد (العرض)، وبلغ مجموع الرتب (100.0) ومتوسط الرتب بلغ (12.50) في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، في حين مجموع الرتب بلغ (36.0) ومتوسط الرتب بلغ (4.50) للقياس البعدي للمجموعة الضابطة وبلغت قيمة Z المحسوبة (3.38) وأن مستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من (0.05) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01) لصالح 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، وفي الدرجة الكلية وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية. مما يدعم نتيجة الفرض الأول نظراً لاستفادة المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي القائم على الإستراتيجية التي دُرِنَ عليها؛ أما طالبات المجموعة الضابطة فلم يتلقين أي تدريب مرتبط بتنمية مهارات التعبير الكتابي خلال المدة التي استغرقها تطبيق البرنامج التدريبي 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 إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية كما في (Dostal & Wolbers, 2014; Dostal et al., 2015; Roth & Guinne, 2011; Wolbers et al., 2011, 2015, 2018).

وتعزو الباحثان ذلك إلى أسباب تتمثل في ارتباط الموضوعات والأنشطة المقدمة للطالبات بحاجتهن وميولهن، ولهذا أثر في مساعدة الطالبات على اكتساب مهارات التعبير الكتابي، إلى جانب أن تكوين النصوص بالاعتماد على الخبرات السابقة للطالبات، وكيف تعمل الكلمات من أجل تكوين عمل كتابي ذو معنى، وأن تكون أحد

وسائل التعليم التي تصقل عوامل التشارك الصفي، وقيام الجميع في الفصل باستخدام الكتابة، بغض النظر عن مستوياتهم وقدراتهم، وذلك بتطوير قدراتهم اللغوية ومخططاتهم العقلية، كان له أثر في تحسن مستوياتهم في المهارات الكتابية، وقد يكون التفاعل الذي هو أساس الإستراتيجية ساعد الطالبات على عدم الشعور بالخوف من الفشل والاستفادة من الدعم المقدم من المعلمة والطالبات في جو خال من الضغوط، وهذا يؤكد ما أشارت له كلاً من ريتزل وجونز (Ruetzel & Jones, 2015) من أن التقدم الذي يحققه الطلبة قد يعود جزئياً إلى الاستفادة من دعم المعلم والأقران عند مواجهة صعوبات أثناء عملية الكتابة، والتركيز على مفهوم منطقة النمو المحتمل. ويقصد به المفهوم الذي طوره فيجوتسكي، والذي يقوم فيه المعلم بالعمل مع الطالب في منطقة مناسبة لاحتياجاته في تلك اللحظة، ودفعه للعمل بأقصى قدرة يستطيعها، وفي هذه اللحظة يتحقق التعلم، وتتحقق القدرة على الكتابة بفاعلية (Kroneberg, 2014).

ويضاف إلى ما سبق أن الإستراتيجية تتكون من أبعاد متبادلة التأثير تؤدي دوراً أساسياً في إعطاء هذه الإستراتيجية الفعالية لنمذجة سلوك المتعلم ونقل مسؤوليات الكتابة بالتدرج للأفراد كما بسط كامبيل راش (Campbell-Rush, 2008) هذه الأشكال المختلفة لتعليم الكتابة عن طريق تصنيفها في ثلاث مجموعات: "أنا أفعلها"، و"نحن نفعلها"، و"أنت تفعلها" حيث عملت الباحثتان على النقل التدريجي لمهام الكتابة بوصفها نشاطاً جماعياً يقوم الجميع بالمشاركة فيه وأنها نشاط فردي يكون كل شخص فيه مسؤول عما يكتبه، ليتسنى لهن الكتابة المستقلة في واجبات تعطى لهن حول نفس المجال الكتابي حيث شعرت الطالبات بضعفات السمع في المجموعة التجريبية بنمذجة عملية التعلم من خلال وجود نموذج حقيقي يتضمن المهارة والممارسة، والتدريب.

كما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الإستراتيجية التفاعلية تتيح للطالبات مراجعة الإملاء الصحيح وعلامات الترقيم وقواعد اللغة بالإضافة إلى أن المراجعة الشاملة والمستمرة للعمل المكتوب وإعادة قراءته عدة مرات تعطي الطالبات فرصة أكبر في مراجعة ما تمت كتابته وهذا لم يتحقق للطالبات بضعفات السمع في المجموعة الضابطة. وأخيراً فإن عدم تلقي المجموعة الضابطة لبرامج موجهة لتعزيز وتطوير مهارات التعبير الكتابي كان له دور في عدم تحسن

توصيات الدراسة ومقترحاتها

بناءً على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، توصي الدراسة بالآتي:

- إعداد دورات تدريبية للمعلمين في استخدام الإستراتيجيات التفاعلية في تعليم التعبير الكتابي للطلبة ضعاف السمع.

- تضمين برامج خاصة بالإستراتيجيات التفاعلية في تعليم التعبير الكتابي في برامج إعداد معلمي للطلبة الصم وضعاف السمع.

- العمل على تبني برامج تدريبية قائمة على إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية للطلبة ضعاف السمع في المراحل الدراسية من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية.

-حث المعلمين على أهمية تزويد الطلبة بنماذج تقييم ذاتية يساعدهم على مراقبة أدائهم والعمل على تجويد عملهم الكتابي.

- تنمية المهارات اللغوية للطلاب ضعاف السمع بما يلي:

1. تزويدهم بقوائم من المفردات الشائعة للاستخدام في كل مجال من مجالات الكتابة.
2. التبادل المعرفي للمفردات بين الطلبة في الأنشطة الجماعية.
3. توظيف المفردات المكتسبة في سياقات لغوية جديدة.

4. تدريس الخطوط العريضة للجملة، والعبارة،

والفقرة لتنظيم الموضوع.

- الموازنة بين الأنشطة الفردية والأنشطة الجماعية في تعليم الكتابة، وتحفيز الطلبة على المشاركة في المهام الكتابية كمجموعات، ومن ثم الاستقلال بالإنتاج الفردي.

- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التفسيرية المباشرة، مع مناقشة مقترحات التحسين معهم.

- العمل على تدريب الطلبة ضعاف السمع على الكتابة في مختلف المواضيع وعدم التركيز فقط على السرد أو كتابة قصة.

- التأكيد على خلق مجال مفتوح بالنسبة للطلبة في اختيار الموضوعات الكتابية التي تناسب ميولهم، وعدم إلزامهم بموضوع واحد للجميع.

وبناءً على ما ظهر من نتائج الدراسة؛ تقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسات عن أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ضعاف السمع في المراحل التعليمية المختلفة.

درجة الطالبات في هذه المجموعة في القياس البعدي، في حين تعرضت طالبات المجموعة التجريبية لنفس الخبرات المختلفة في التدريس لمحتوى المناهج الدراسية التي تعرضت لها الطالبات في المجموعة الضابطة إضافة إلى الأنشطة المختلفة في البرنامج التدريبي القائم على الإستراتيجية، وهذا يؤيد ما أشارت له دراسات (Wolbers et al., 2011, 2015)، من أهمية التدخل الموجه وعمل برامج تدريبية لمعالجة الضعف الذي يواجهه الطلبة ضعاف السمع في التعبير الكتابي. ومن هنا يتضح تحسن مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة التجريبية بعد استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية وبالتالي رفضت الفرضية الصفرية وقُبلت الفرضية البديلة التي تنص على "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس البعدي".

وهكذا يتبين من خلال مناقشة النتائج أن إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية لها أثر في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة وتحسين ميولهن تجاه عملية الكتابة تمثل في إقبالهن على تعلم التعبير الكتابي والرغبة فيه، وهذا لم يتحقق للطالبات ضعيفات السمع في المجموعة الضابطة.

جوانب القصور

تم إجراء الدراسة الحالية للوقوف على "أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكأي دراسة أخرى هذه الدراسة لديها حدود بحثية لا يمكن تجاهلها قد تحد من إمكانية تعميم النتائج. منها طريقة اختيار العينة واقتصارها على الطالبات فقط في مدينة الرياض؛ حيث إن التطبيق كان على عينة ميسرة مكونة من (8) طالبات من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض والتي توفرت لديهن فرصة الانضمام في البرنامج التدريبي، وقد تختلف نتائج البحث فيما لو تم تطبيقها على عينة عشوائية وبوجود كلا الجنسين وفي مدينة أخرى.

من الحدود الأخرى أنه تم تطبيق البرنامج التدريبي عن بُعد باستخدام برنامج التيمز (TEAMS) التزاماً بأنظمة وإجراءات السلامة المتبعة من قبل إدارة التعليم لسلامة الطالبات بحيث لا تجتمع أكثر من (6) طالبات في الفصل الدراسي الواحد بسبب ظروف الجائحة. وقد تكون هناك احتمالية أن تكون النتيجة مختلفة فيما لو تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي حضورياً.

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

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.

Al-enazi, F. (2021). Interactive writing strategy for deaf and hard of hearing students: a descriptive analytical study. *Journal of the College of Education in Damiyat*, (78), 2-41. (In Arabic).

Al-Ruwaili, M., & Khudair, R. (2020). The impact of the interactive writing strategy on improving the performance of fourth grade students in story writing skills in the kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(3), 514-534. (In Arabic).

Al-Suraisri, N., & Al-Bakhit, H. (2020). The effectiveness of using the strategy of teaching strategic and interactive writing in improving the written expression skills of hearing-impaired students in higher education. *Educational Journal*, 79 (79), 1347-1374. (In Arabic).

Button, K. (1996). Interactive writing in a primary classroom. *The Reading teacher*, 49(6), 446-454.

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 language abilities, *Education Research International*, On: <https://doi.org/10.1155/2018/2139626>.

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.

Campbell-Rush, P. (2008). 10 strategies to improve writing instruction in the primary grades. *Essential Readings Condensed*, 74(1) 35-39

Dostal, H., & Wolbers, K. (2016). 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.

- اجراء دراسات مقارنة عن أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية في تنمية مهارات الكتابة المستقلة لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

- اجراء دراسات وصفية للتعرف على الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها معلمو الطلبة ضعاف السمع في تدريس التعبير الكتابي.

- دراسة تأثير التدريس بأثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية باختلاف المتغيرات مثل درجة فقدان السمع، طريقة التواصل، والمرحلة الدراسية.

- إجراء دراسات طولية تتبعية لنمو اللغة المكتوبة المتمثلة في طول الكتابة، وتعقيد الجملة، والوعي بالجملة والكلمات الوظيفية، باستخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية.

- دراسة أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على تطوير النمو اللغوي للطلبة الصم وضعاف السمع.

- دراسة التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية مع أنماط من المتعلمين كالصم وضعاف السمع.

- دراسة الكفاءة الكتابية للطلبة الصم وضعاف السمع باستخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية للتعريف بأنماط النمو في كل من أنواع الكتابة التي تم تدريسها والتي لم يتم تدريسها.

المراجع References

إدارة التربية الخاصة في مدينة الرياض (2020). *إحصائية العوق السمعي ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام*.

كريسويل، جون (2018). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المرجعية* (ترجمة عبد المحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام 2014).

الرويلي، محمد؛ وخضير، راند (2020). أثر إستراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(3)، 514-534.

الصربصري، نسيم؛ البخيت، هبة (2020). فاعلية استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي، *المجلة التربوية*، 79(79)، 1374-1347

العنزي، فاطمة (2021). *إستراتيجية الكتابة التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع: دراسة وصفية تحليلية*. مجلة كلية التربية بدمياط، (78)، 41-2

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first grade learners of the writing instruction and growth as writers* (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden State University.

- 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., & Saulsbury, R. (2018). Strategic and interactive writing instruction: an efficacy study in grades 3-5. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 8(1).
- Williams, C. (2017). Learning to Write with Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher*, 71(5), 523-532.
- Diakogiorgi, K., Lampropoulou, V., & Logotheti, F. (2015). An evaluation of spelling errors of deaf and hard of hearing students. On: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02463>
- Englert, C., Raphael, T. & L. Anderson. (1989). *Cognitive strategy instruction in writing project*, East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching.
- Gabriel, R., & Dostal, H. (2015). A common approach to disciplinary writing in middle and high school. *The Clearing House*, 88(1), 66-71.
- Ghasemi, B., & Hashemi, M. (2010). E-mail as an educational tool for improving university students writing skill. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 95-302.
- 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.
- 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.
- 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.
- Moores, D. (2001). *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
- Olinghouse, N., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45-65.
- 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.
- Ruetzel, R., & Jones, c. (2015). Investigating the reading writing relationship of code level early literacy skills, *Reading and Writing Quarterly*, (31), 297- 315.
- 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., Dostal, H., & Bowers, L. (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