International Journal for Research in Education

Volume 46
Issue 1 *Vol.(46), issue(1), January 2022*

Article 3

2022

The Effect of Feedback on Written Expression Skills among High School Deaf Students

Dr. Maryam Hafez Omar Turkestani
King saud University, Saudi Arabia, mturkestany@ksu.edu.sa

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Special Education and Teaching Commons

Recommended Citation

Turkestani, Dr. Maryam Hafez Omar (2022) "The Effect of Feedback on Written Expression Skills among High School Deaf Students," *International Journal for Research in Education*: Vol. 46 : Iss. 1 , Article 3.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss1/3

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (46) , issue (1) January 2022 - المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

Manuscript No.: 1676

The Effect of Feedback on Written Expression Skills among High School Deaf Students

أثر التغذية الراجعة على مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات الصم في المرحلة الثانوية

Received تاريخ الاستلام	Jul 2020	Accepted تاريخ القبول	Sep 2020	Published تاريخ النشر	Jan 2022

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.46.1.22-pp79-111

Dr. Maryam Hafez Omar Turkestani
King Saud University, Saudi Arabia
Mturkestany@ksu.edu.sa

د. مريم حافظ عمر تركستاني
جامعة الملك سعود- كلية التربية
المملكة العربية السعودية

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

The Effect of Feedback on Written Expression Skills among High School Deaf Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of feedback on written expression skills among high-school deaf students, by using quai-experimental design approach. The participants included 12 deaf female students in the 11th and 12th grades in the merged classes in Riyadh city. Participants were randomly divided equally into an experimental and a control group. A rubric was built to evaluate the following written expression skills (ideas, organization, word choice, syntactic, grammatical & spelling rules, and presentation) and 14 topics were chosen for this study. Feedback was provided for the participants' writings for seven weeks, in a total of 14 sessions. The results revealed significant differences between the pre- and post-testing in favor of the post-testing for both groups. The results also showed differences between both groups in the post-test in favor of the experimental group, indicating the improvement in written expression skills in that group.

Keywords: Written skills, hard of hearing, feedback.

أثر التغذية الراجعة على مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات الصم في المرحلة الثانوية

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة على مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات الصم في المرحلة الثانوية، باستخدام المنهج التجريبي، على 12 طالبة صماء في الصف الثاني والثالث الثانوي في مدينة الرياض، تم تقسيمهم عشوائيا بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، وللتحقق من هدف الدراسة تم بناء مقياس تقدير لتقييم مهارات التعبير الكتابي التالية(الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والإملائية، العرض) واختيار 14 موضوعا للتعبير الكتابي واستمر تقديم التغذية الراجعة على التعبير الكتابي للطالبات 7 أسابيع لمدة 14 جلسة، وكشفت النتائج عن فروق دالة احصائيا في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح القياس البعدي، كما كانت الفروق في القياس البعدي بين المجموعتين دالة لصالح المجموعة التجريبية، أي ان التحسن في مهارات التعبير الكتابي كان اعلى في المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الكتابة، المعوقين سمعيا، التغذية الراجعة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

مقدمة البحث

تعد الكتابة من المهارات الهامة للنجاح الأكاديمي والمهني لكل فرد، حيث يمكن استخدامها للتعبير عن الأفكار والتواصل الفاعل مع الآخرين، وهي من أكثر المهارات اللغوية تعقيدا (Easterbrooks & Stoner, 2006; Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019) ولذا فهي تعتبر أداة تواصلية وإدراكية، (Graham et al., 2018) حيث يعد التعبير الكتابي وسيلة للتواصل بين بني البشر فهماً وإفهاما، و يقوم بدور هام في حياة الإنسان اليومية، وفي عملية الاتصال وتسهيل عملية التفكير(الخالدي،2013) بل هو من أرقى مهارات الاتصال حيث يطور الأفراد مهارات الكتابة بعد تطويرهم لمهارات الاستماع والمحادثة والقراءة (رجب، 2011) و يعتبر التعبير الكتابي من أكثر أنواع الكتابة استخداماً من قبل الطلاب في المدارس والمعاهد والجامعات (الصوفي، 2007) وبذا تعد اللغة المكتوبة مهارة ضرورية للمشاركة الناجحة في المدارس الثانوية وما بعد الثانوية (Schleppegrell, 2001).

وتؤدي الكتابة لدى الصم وظائف مختلفة، فهي تساعدهم على التعبير عن أفكارهم وأداء الأنشطة اليومية وتدوين الملاحظات، كما يستخدمها الأصم كثيرا للتواصل مع مجتمع السامعين ومع مجتمع الصم (Bolen, 2019؛ العبداللات، 2015) ومع التقدم في التقنيات والتشخيص المبكر للفقدان السمعي، وزيادة فرص وصول الصم إلى مناهج التعليم العام على مدى العقود الماضية، إلا أنه لا يزال الطلاب الصم يحققون مستويات منخفضة في القراءة والكتابة (Wolbers et al., 2018).

وعلى الرغم من أن القراءة والكتابة تلعبان أدوارًا مهمة بنفس القدر لدى الأشخاص الصم، إلا أنه من الأمور المثيرة للقلق هو الاهتمام الكبير بالقراءة لدى الصم في البحث والممارسة أكثر من الاهتمام بالكتابة (Mayer & Trezek, 2019) مما يثير دهشة الباحثين، حيث تعتبر إحدى القدرات الضرورية التي يجب على الطلاب إتقانها للنجاح في المدرسة وفي العمل وفي الحياة (Graham et al., 2018) خاصة في العصر الحالي حيث أصبح التواصل عن طريق الكتابة ضرورة حتمية فرضته التقنية الحديثة مثل الرسائل النصية والبريد الإلكتروني والتدوين ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وبذا أصبح للكتابة دورًا حيويًا متزايدًا في التفاعل الاجتماعي بالنسبة للأفراد الصم والتواصل الفاعل مع المجتمع الأكبر(Mayer & Trezek, 2019). وعلى الرغم من أهمية الكتابة إلا أن معظم برامج تربية وتعليم الصم تركز فقط على تنمية المهارات اللغوية دون العناية بتطوير كتابات الصم (العبداللات، 2015).

كما يؤكد وايس (Wyse, 2003) على أنه لم يتم تخصيص وقت كافٍ في الفصل الدراسي لتعليم الكتابة واستخدامها كأداة للتعلم. بالإضافة إلى ذلك، يفيد المعلمون غالبًا أنهم يشعرون بأنهم غير مستعدين لتعليم الكتابة بطريقة فاعلة ودمجها في التعلم عبر المناهج الدراسية. Trezek,

(Mayer& 2019) وهذا ما أكدت عليه الهيئة الوطنية للكتابة من أن أحد الأسباب المحتملة لتدني مستوى الكتابة لدى الطلاب عدم قيام المدارس بإجراءات مناسبة لتدريسها. (National Commission on Writing, 2016) كما يوجد قلق كبير من عدم تطوير المراهقين لمهارات الكتابة اللازمة للنجاح في المدرسة أو العمل أو حياتهم الشخصية، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم اهتمام المدارس بتعليم هذه المهارة المعقدة(Graham & Perin, 2007) .

ومن هنا يشير جاد (2005) إلى ضرورة العناية بتعليم الكتابة في مناهج التعليم لأن الكتابة الواضحة تؤدي إلى التفكير الواضح والعكس صحيح. ويذكر(Luckner et al ., 2005)أن تعلم الكتابة للصم عملية بطيئة وتسير بمعدل بطيء، مما يحتم العناية بتطوير استراتيجيات وتقديم نماذج تسهل عملية تطوير مهارات الكتابة. وهذا ما أكد عليه (Mayer & Trezek, 2019) من أن البرامج المنظمة لتعليم الصم الكتابة تركز بالدرجة الأولى على التقليد المباشر والحفظ وهذا قد يكون سببا لعدم تحسن كتابة الطلاب الصم.

ويؤكد علي (2006) على التكامل بين مهارات الكتابة والمهارات السابقة لها كالاستماع والنطق والكلام والقراءة. حيث يسبق النطق بالكلمة كتابتها وبذا ينعكس القصور في اللغة المنطوقة لدى الطلاب الصم سلبا على اللغة المكتوبة وهو الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في تعليم الطلاب الصم القراءة والكتابة. كما أن إتقان اللغة مهم لكفاءة الكتابة مما يعكس العلاقة الظاهرة بين إتقان اللغة الأولى ومهارة الكتابة بشكل عام(Scott & Hoffmeister, 2018) .

ومن هنا فإن التحدي الذي يواجه الصم في تعلم الكتابة يعتمد على حقيقة أنهم لا يملكون اللغة المطلوبة جيدًا للاستفادة منها وذلك في غياب القدرات اللغوية المنطوقة التي تعتبر أساسية للكتابة(Graham et al., 2018) فالكفاءة اللغوية المنطوقة أمرًا محوريًا في الكتابة، لأنها توفر الأساس لفهم دلالات الكلمات، وتطوير الوعي الصوتي والقدرات الأخرى المتعلقة بالرموز اللازمة لصنع المعنى في الكتابة (Mayer & Trezek, 2019 ؛ وحيد وفياض، 2016).

حيث يمكن للطلاب السامعين تعلم الكتابة بتعميم قواعد اللغة المنطوقة التي تم تعلمها بالفعل، وذلك لوجود علاقة واضحة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة لديهم، فيطبق الأطفال معرفتهم السابقة بالقاعدة الصوتية للغة على القراءة والكتابة لأن جميع أنظمة الكتابة تستند إلى رمز اللغة المنطوقة، ولكن اكتساب مهارات الكتابة لدى الصم يختلف في غياب قواعد اللغة المنطوقة (Easterbrooks & Stoner, 2006) فالعلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة محدودة لديهم وغير واضحة، مما يؤدي إلى اكتساب لغة مكتوبة متأخرة وغير مكتملة (Everhart & Marschark, 1988). ويجعل الكتابة مهمة شاقة عليهم فتتأخر لديهم مهارات التعبير الكتابي مقارنة بأقرانهم السامعين (Teba et al., 2019). ويحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات المعيارية للكتابة(Antia et al., 2005) .

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

وبذا تمثل الكتابة عادةً تحديًا هائلاً للطلاب الصم، حيث يجب أن يكون الأفراد قادرين على معالجة الهياكل النحوية والصرفية للغة(Kilpatrick & ; Schirmer & Ingram, 2003) Wolbers, 2020 إضافة إلى كتابة الحروف وإنتاج الكلمات والإملاء الصحيح والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم مع تخطيط وتنظيم الأفكار(Antia et al., 2005) كما يتطلب الاتصال الواضح في الكتابة قدرًا أكبر من الدقة في استخدام اللغة، والمزيد من التوسع في التفكير أكثر مما هو مطلوب عند التحدث لجعل المعنى المقصود واضحًا قدر الإمكان(Mayer & Trezek, 2019).

وبمراجعة الأدب التربوي منذ أوائل القرن العشرين وحتى العصر الحاضر، نجد أن الأفراد الصم يعانون من مشكلات في جميع مجالات الكتابة (Mayer & Trezek, 2019). ويواجهون صعوبات في إنتاج النص والتشكيل، المعجم، القواعد اللغوية، التماسك المفاهيمي، كذلك مشكلات في إتقان عناصر مورفولوجيا اللغة (Yoshinaga-Itano et al., 1996) ولديهم نقص في عدد المفردات (Luckner & Cooke, 2010) كما أن نصوصهم المكتوبة أقل تماسكا من كتابات أقرانهم السامعين ولديهم صعوبة في الكتابة على السطر وصحة رسم الحروف والكتابة في صورة فقرات(الحايك والزريقات، 2013) واستخدام عددًا أكبر من الأسماء والأفعال، وعدد أقل من الظروف والأدوات المساعدة والعطف والضمائر والأفعال الشرطية. وتتسم كتاباتهم بجمل أقصر وأبسط تركيبا (Yoshinaga-Itano et al., 1996; Wolbers, 2008a) و إفراط في التعميم ووجود مشاكل فيما يتعلق بالصرف والصياغة (Mayer & Trezek, 2019) مع الاستخدام غير المناسب لحروف الجر وعدم استخدام علامات الترقيم واختصار الجمل في كلمة واحدة مما يؤثر على وضوح المعنى المكتوب (Negrete, 2015) كما تظهر في كتاباتهم الأخطاء النحوية ، وتكرار الكلمات مع محدوديتها، و الإفراط في استخدام الكلمات البسيطة مع عدم الاستخدام الصحيح للكلمات، والافتقار إلى الكلمات الوظيفية، وكتابة نصوص قصيرة مقارنة بالنصوص المكتوبة من السامعين وكتابة جمل أقل تعقيدا، مع عدم التطوير الكامل للأفكار مع أخطاء املائية واضحة، والفقر الشديد في مهارات ترتيب الاحداث (Albertini, & Schley, 2011; Cheng & Rose, 2009; Dostal & Wolbers, 2014; Karasu, 2017; Kilpatrick & Wolbers, 2020; Marschark et al., 2002; Volpato et al., 2018).

وفي المملكة العربية السعودية أجرى أبو شعيرة(2012) دراسة للتعرف على أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وكشفت النتائج عن وجود مشكلات في كتابات الطلاب تتمثل في الأخطاء الإملائية مثل: كتابة الهمزات، والتاء المفتوحة والمربوطة، إضافة إلى الأخطاء النحوية، وأخطاء تتعلق باللغة مثل كتابة الجمل وإضافة أو حذف كلمات، كما ازدادت أخطاء الكتابة بازدياد درجة القصور السمعي. وأجرى كلاً من المنيعي والريس (2014) دراسة للتعرف على مستويات مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف شديد لدى الطلاب الصم في

مهارات التعبير الكتابي خاصة في تناسق، وترتيب الكلمات، والجمل، والأفكار. وفي دراسة أجراها عويقب (2016) للكشف عن اكتساب القواعد النحوية لدى الطلاب الصم من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية، ظهرت لديهم مشكلات في تحديد الأسماء والأفعال وترتيب الجمل وخلو الجمل من أدوات الربط والحروف والضمائر، واتفقت مع هذه النتائج ماتوصل إليه بهاز(2017) في دراسته التي أجراها للكشف عن مستوى مهارات الكتابة لدى 35 طالبا من الطلاب الصم وكشف عن الضعف الشديد في مستوى مهارات الكتابة في أداء الطلاب الصم إضافة الى الضعف في تكوين الجمل والمهارات النحوية.

وقد أشارت نتائج مراجعة منهجية أجراها كلا من (Williams & Mayer, 2015) لمجموعة من الدراسات التي تناولت تعليم وتطوير الكتابة وتقييمها للأطفال الصم. إلى أن جزءًا كبيرًا من الدراسات ركز على التهجئة، واقتصرت التحليلات على مستوى الكلمة مع تجاهل تقييم الكتابة إلى حد كبير.

وفي مراجعة منهجية أجراها ستراسمان وسكرمر(Strassman & Schirmer, 2012) للدراسات التي أجريت للكشف عن الكتابة لدى الصم أشارت معظم الدراسات على أن النصوص التي يتم إنتاجها عادةً من قبل الطلاب الصم مفهومة ولكن تتميز بأنها تفتقر إلى التنظيم و التفاصيل وعدم النضج، و يرجع ذلك إلى صعوبات بناء الجملة لديهم وإلى قلة المفردات، كما أشارت الدراسات إلى أنه عندما تكون بيئة التعلم جذابة ومشجعة وعندما يتم تقييم الكتابة الحقيقية ومكافأتها فإنه يمكن تحسين مهارات الكتابة لديهم. وتشير الجهني (2007) إلى أن الطلاب الصم يواجهون مشكلات في مظاهر النمو اللغوي تنعكس على الكتابة لديهم، وتؤكد على التعليم الموجه الهادف لهم لتطوير مهاراتهم اللغوية ومن ثم تطوير الكتابة لديهم. ويلفت ولبرز وآخرون Wolbers (et al., 2018) النظر إلى الحاجة الماسة إلى التدخلات التي تعتمد على ممارسات تعليم الكتابة المستندة إلى الأدلة، مع التأكيد على تلبية الاحتياجات اللغوية المتنوعة لدى الطلاب الصم.

وتتنوع أساليب تعليم الكتابة مثل: استراتيجية التعليمات، التلخيص، مساعدة الأقران، الجمع بين الجمل، التغذية الراجعة ، دراسة النماذج، تعليمات قواعد اللغة (Graham et al., 2018).

كما توصل كل من ستراسمان وسكرمر (Strassman & Schirmer, 2012) إلى أن هناك أربعة مناهج تستخدم في تدريس الكتاب للسامعين وهي تدريس عملية الكتابة وخطواتها، وتعليم خصائص الكتابة عالية الجودة، والكتابة لتعلم المحتوى، والتغذية الراجعة، وعلى الرغم من أن جميع الدراسات الخاصة بتدريس الكتابة للطلاب الصم تندرج ضمن إحدى هذه الفئات، إلا أن نتائجها كانت غير واضحة وأكدا على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات تعليم

الكتابة للطلاب الصم.حيث يشير البرتيني وشلي (Albertini & Schley, 2011)إلى أن الأداء النحوي للطلاب الصم سوف يتحسن مع التدريس المباشر بمرور الوقت، وأن استخدام الأساليب الوظيفية لتدريس الكتابة سيسهم في تنظيم الكتابة لديهم .

وتعتبر التغذية الراجعة من الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم وتطوير الكتابة لدى الطلاب، وهي إخبار المتعلم ماذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة، مع تقديم معلومات إرشادية توضح للمتعلم سبب الإجابة الخاطئة وسبب الإجابة الصحيحة (Lemley, 2005). حيث تعطي للطالب معرفة بنتيجة عمله بعد تقديمه له وتتمثل أهميتها للطلاب من حاجتهم إلى معلومات إضافية لتقويم أدائهم، حيث أن المتعلم يحتاج إلى مساعدة الآخرين في ذلك، وتساعد التغذية الراجعة الطلاب في الكشف عن مواطن الضعف والقصور لديهم وتزيد من سرعة التعلم عن طريق زيادة الجهد مع تعزيز الاستجابات الصحيحة (الشعراوي، 2000) فتحسن مستوى الكتابة لديهم (Farid & Abdul Samad, 2012).

ولطالما كان تصحيح وتقديم التعليقات والتغذية الراجعة على العمل المكتوب للطلاب أحد المشكلات المثيرة للجدل على مدار العقود الماضية، ففي حين يرى البعض فعالية الملاحظات التصحيحية المكتوبة، يشكك الآخرون في فائدتها معللين ذلك بعدم تأثر محتوى وتنظيم كتابات الطلاب (Andarab, 2019). ويؤكد ترسكوت (Truscott, 2007). على أن تصحيح الخطأ للطلاب له تأثير سلبي منخفض على قدرتهم على الكتابة بدقة، إضافة الى محدودية الفوائد التي تنتج عنه.

وعلى الرغم من أن العديد من المعلمين ليسوا متأكدين من تأثير التغذية الراجعة حول أخطاء الكتابة للطلاب في تطوير وتحسين كتاباتهم (Ferris, 1999) إلا أن هناك من المعلمين من يعتقد بأنه مع الوقت والجهد المستثمر فيها، فإن ملاحظاتهم توفر معلومات مهمة للطلاب حول أداء كتابتهم (Zamel, 1985). إضافة إلى أن بعض الطلاب الآخرين الذين تتطور لغتهم، ينتظرون تغذية راجعة من معلميهم وردودا تصحيحية على كتاباتهم وهم على يقين بأن التغذية الراجعة تسهم في تحسين كتاباتهم(Ferris, 1999) . لأن الملاحظات التي تقدم من خلالها تعتبر مهمة للطلاب فتسمح لكل متعلم أن يدرس ويتأمل في تفاصيل أخطائه. (Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019) وبذا تبدو التغذية الراجعة بمثابة بنية بسيطة تقدم تقييمًا بناءًا للكتابة(Biber et al., 2011).

ويشير الشعراوي (2000) إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن التغذية الراجعة تقتصر على وضع تعليقات على إجابات الطلاب ولكن هذا غير كاف لحدوث عملية التعلم، حيث يجب أن يعرف الطلاب لماذا تعتبر إجاباتهم خاطئة ولماذا يعتبر تصحيح المعلم هو الصحيح. ويؤكد الشويرخ

(2009) على أن مفهوم التغذية الراجعة اقتصر سابقا على تصحيح الخطأ لكنه الآن أوسع من ذلك فهو يعني الاستراتيجيات التدريسية والنقاشية التي يستعملها المعلم للاستجابة لمشاركات المتعلمين، والاستجابة لأخطائهم بهدف مناقشة الجوانب المتعلقة بالمعنى أو الصيغ أو التراكيب اللغوية. مع التأكيد على عدم التركيز على أخطاء الطلاب فقط عند تقديم التغذية الراجعة والإشادة بمواطن القوة في كتاباتهم. (Hyland & Hyland, 2006) والعمل على تصحيح الأخطاء بصورة فورية ومباشرة، حتى لا يعتاد الطلاب على أخطائهم الكتابية. فتتكون لديهم عادات سيئة في الكتابة. كما يمكن تقديم التعليقات في التغذية الراجعة شفهيًا أو كتابيًا(Biber et al., 2011) .

ويؤكد الخالدي والتركي (2018) على مجموعة من المعايير التي يجب اتباعها عند تقديم التغذية الراجعة حتى تكون فعالة ومنها تقديم التغذية الراجعة حول جوانب معينة تكون مرتبطة بالأهداف التعليمية، والابتعاد عن تقديم كم كبير من المعلومات للطلاب حتى لا تؤدي إلى إرباكهم مع إعطاء الفرصة لهم لاستخدام التغذية الراجعة في عمليات التعلم اللاحقة.

ويذكر كل من فريد وعبد الصمد (Farid & Abdul Samad, 2012) أن من طرق التغذية الراجعة التعليق على محتوى التعبير الكتابي، أو التعليق على الشكل والأخطاء النحوية، ويؤكد على الحاجة إلى التركيز على الطريقتين في تعليم الكتابة، وفي المراجعة المنهجية التي أجراها بيبير وآخرون (Biber et al., 2011) توصلت إلى أن النتائج الإيجابية التي تحققها التغذية الراجعة على كتابات الطلاب تكون أكبر إذا قدمت لهم بصورة شفوية، كما تؤدي إلى مكاسب كبيرة في القواعد النحوية إذا قدمت مكتوبة .إضافة إلى أن التركيز المشترك على المحتوى مع الشكل يؤدي إلى تحقيق مكاسب أكبر في تطوير الكتابة مع تحسين الدقة النحوية.

ويعدد الشيخ وخليل (2012) أربع وظائف للتغذية الراجعة، توجيهية تساعد المتعلم في تثبيت الاستجابة الصحيحة وتجنب الاستجابة الخاطئة، ووظيفة إخبارية تزود الطالب بمعلومات عن استجابته، وتعزيزية تدعم الاستجابات الصحيحة وزيادة تكرارها وزيادة ثقته بنفسه، ووظيفة دافعية حيث إن إخبار الطالب بنتيجة استجاباته يزيد من دافعيته نحو انتقاء الاستجابات الصحيحة.

وفي مراجعة للدراسات التي استخدمت التغذية الراجعة في تطوير مهارات الكتابة أكدت معظمها على أن استخدام التعليقات للطلاب وتقديم التوجيه لهم لكيفية تحسين الكتابة؛ يبني على قدرات الكتابة الحالية للطالب؛ ويأخذ في الاعتبار المهارات اللغوية له، وللتعليقات المكتوبة فاعلية في توفير سجل للتعليقات التي يمكن للطالب الرجوع إليها، كما تعد المناقشات أكثر فاعلية في صياغة وتوضيح الأخطاء؛ حيث أن المناقشة تساعد في اتساع نطاق الحوار وجهاً لوجه مع استمرار التعليقات المكتوبة التي يمكن للطالب العودة إليها عند المراجعة (Strassman &

(Schirmer, 2012 ويؤكد (Kenney, 2018) على أنه يجب أن يعمل المعلمون مع الطلاب الصم في جو تفاعلي لمناقشة الأخطاء في كتابتهم وبالتالي يلعب المعلم أدوارا مرنة لدعم تعلم الطلاب الصم للكتابة، وتوصل (Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019)إلى أن الطلاب الصم يعتقدون أن تقديم التعليقات المكتوبة فقط ليست كافية، و أنهم يفهمون أخطاءهم بشكل أفضل إذا كان هناك لقاء ومناقشة مع المعلم حول التعليقات مما يساعد في تحسين مهارات الطلاب الكتابية.

كما وجد (Lang & Albertini, 2001)بعد تحليل عينة من كتابة الطلاب الصم بالإضافة إلى التعليقات التوضيحية لمعلميهم. أن محفزات الكتابة التي يستخدمها المعلمون عند تصحيح كتابات الطلاب الصم كان لها الأثر الفاعل في تطوير كتابات ذات معنى. كما استخدم (Wray et al., 1988) التغذية الراجعة لتطوير كتابة طالبين صم يطلب منهم كتابة موضوع معين، ثم تقدم لهم الملاحظات ويناقشهم المعلم للتركيز على الأفكار وطلاقة الجملة والتنظيم. وبعد إعادة الكتابة كشف التحليل الوصفي انخفاض عدد الأخطاء.

ويعتبر التعبير الكتابي مهارة معقدة ومهمة صعبة للطلاب الصم تتطلب الطلاقة في العديد من المجالات و الاستخدام المتزامن للعديد من المهارات مثل القراءة والإملاء والكتابة اليدوية وعلامات الترقيم والاستخدام المناسب للكلمات وتكوين الجمل وتركيبها بطريقة سليمة نحويا و تنظيم الأفكار (Dostal et al., 2015) ونظرًا لاستخدام العديد من المهارات قبل الكتابة وأثناءها وبعدها يواجه الطلاب الصم العديد من الصعوبات في تطوير مهارات التعبير الكتابي(Karasu, 2017).ويحتاج المعلمون إلى تحليل كتابات الطلاب الصم للكشف عن مستوياتهم وإعداد الخطط المناسبة بدلا من الاعتماد على الاختبارات المعيارية (Kilpatrick & Wolbers, 2020) حيث أن درجات الاختبارات المعيارية لا تأخذ في الاعتبار التجارب اللغوية الفريدة للطلاب الصم وبالتالي قد لا تمثل بدقة قدراتهم الكتابية (Scott & Hoffmeister, 2018).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم في المراحل التعليمية المختلفة، فقد أجرى (Mander et al., 1995) دراسة تناولت فعالية معالجة الكلمات كتدخل لغوي مكتوب على 14 طفل من الأطفال الصم في المدرسة الابتدائية وبعد جمع عينات من كتاباتهم أشارت التقييمات إلى أن التدخل أدى إلى تحسينات في مهارات اللغة المكتوبة لدى الأطفال. كما هدفت دراسة أجراها (Schirmer et al., 1999) بتطبيق بيئة كتابة عملية توضيحية للطلاب الصم وذلك بعرض 36 فيديو يحتوي على قصص بلغة الإشارة على 18 طالب أصم من عمر 8-12 عاما، ثم يقومون بترجمة القصص وكتابتها، وتلقى الطلاب ملاحظات فردية في جلسة ركز فيها المعلم على الأخطاء النحوية والمفردات وكشفت النتائج عن كتابة الطلاب لنصوص أطول وأصح نحويا.

وفي دراسة أجراها (Schirmer & Ingram, 2003) باستخدام تصحيح الكتابة في المحادثات والدردشة المكتوبة عبر الانترنت للطلاب الصم في المرحلة المتوسطة والثانوية وإعادة الصياغة، كشفت النتائج عن أن الاستراتيجية كانت فعالة في تعزيز الزيادات الكبيرة في استخدام بنية اللغة .

واستخدم (Easterbrooks & Stoner, 2006) الأدوات البصرية والخرائط المعرفية في تنمية اللغة المكتوبة لدى 3 من الصم في المرحلة الثانوية، وتم توجيههم أثناء الكتابة و كشفت النتائج عن دور الأدوات البصرية بالإضافة لدعم المعلم في زيادة الوصف الكتابي للطلاب ووجدوا أنه على الرغم من زيادة عدد الصفات، إلا أنه كانت هناك مشكلات في قواعد كتابة القصة واجراءاتها.

كما استخدمت العديد من الدراسات أسلوب الكتابة التفاعلية الذي يعتمد في تطوير الكتابة لدى الطلاب الصم على مهارات التواصل ومشاركة أفكار الآخرين في إطار تعاوني، حيث توصل (Wolbers, 2008b) في دراسته على طلاب صم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة إلى تحسن واضح في مهارات التحرير والصياغة وزيادة عدد الكلمات في الجمل.كما كشفت دراسة أخرى (Wolbers et al,. 2012) عن تحسن كتابة الطلاب في المرحلة المتوسطة في طول وتعقيد ودقة قواعدهم النحوية. كما ساعد استخدامها في دراسة (Wolbers et al., 2015) في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الصم مع زيادة حماسهم وزيادة الثقة في انتاجهم الكتابي، وفي دراسة أخرى (Wolbers et al., 2018) كشفت عن فاعليتها في تطوير أفكار الصم، وطلاقة الجمل لديهم، واختيارهم للكلمات وترتيبها. كما كشفت دراسة أجراها سلامة (2010) عن فاعلية برنامج قائم على المواقف التعليمية في تنمية المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة لدى 30 طالب أصم وضعيف سمع في المرحلة المتوسطة.

وعلى الرغم من أن الطلاب الصم يواجهون تحديات في كل من تعلم القراءة والكتابة، إلا أن البحث في القراءة تم منحه اهتمامًا أكبر من البحث في الكتابة، مع قلة الدراسات التي تهدف إلى تحليل الإنتاج الكتابي للصم (Guarinello et al., 2017) لهذا يلفت (Williams & Mayer, 2015) النظر إلى النقص الواضح في البحوث التي تناولت الكتابة لدى الطلاب الصم ويؤكدا على الحاجة الماسة إلى العناية بالبحوث التي تهتم بالكتابة لدى الطلاب الصم والأساليب التعليمية التي تعزز تطويرها لديهم. ويؤيد كل من (Scott& Hoffmeister, 2018) ضرورة إجراء المزيد من البحوث حول تطوير الكتابة بشكل عام لدى الطلاب الصم .

ويؤكد أبو شعيرة (2012) على أن الاهتمام بالبرامج الخاصة بتطوير قدرات الصم ومهاراتهم في الكتابة يجعل الصم يصلون إلى المرحلة الثانوية، وهم يدركون جيدًا أوجه القصور في الكتابة. مما ينعكس على اتجاههم نحو الكتابة وحاجتهم إلى تحسينها. ويشير الحايك والزريقات

(2013) إلى أن الضعف الشديد في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم في المراحل المختلفة يحتم البحث عن برامج تدريبية واستراتيجيات تساعد في تطوير هذه المهارات. كما وتذكر رجب (2011) أن تعليم التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية لا يوفر المناخ الملائم لمساعدة الطلاب على إتقان مهاراته. مع وجود القصور الواضح في الممارسات التدريسية وتؤكد على أهمية إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعبير الكتابي. ويعزز ذلك ما أشار إليه (Cheng & Rose, 2009) من حاجة معلمي الصم إلى أدوات واستراتيجيات صالحة وموثوقة لتحسين كتابات طلابهم.

ويشير (Schley & Albertini, 2005) أنه عند دخول الكلية، لا يزال العديد من الطلاب الصم بحاجة إلى تصحيح الكتابة ويتم وضعهم في فصول تصحيح الكتابة. ومن هنا أوصى (Guarinello et al., 2017) بضرورة العناية بتحسين وتدريس الكتابة للطلاب الصم في المراحل الدراسية المختلفة قبل المرحلة الجامعية، حتى يتمكنوا من تحقيق مستوى لغوي مناسب.

وعلى الرغم من أن التغذية الراجعة تعتبر من الأساليب الهامة التي تستخدم في تطوير مهارات التعبير الكتابي للطلاب بصورة عامة والطلاب الصم بصورة خاصة، إلا أن (Truscott, 2007). يشير إلى أن الدراسات التي تناولت دور التغذية الراجعة في تحسين الكتابة كانت نتائجها متضاربة وغير دقيقة، حيث تشير بعضها إلى عدم فعالية التغذية الراجعة بالاعتماد على تصحيح الأخطاء في دقة القواعد اللغوية .كما يعارض (Truscott, 1996)استخدام التغذية الراجعة والتركيز على الأخطاء في القواعد النحوية ويرى أنه يضر بتقدم الطالب في الكتابة.وهو محبط ومرهق لكل من الطلاب والمعلمين. وتوصل جاد (2005) في دراسته إلى أن الطلاب لم يصلوا إلى حد التمكن في الكتابة بعد التغذية الراجعة.

إضافة إلى تعارض الدراسات في تأثير التغذية الراجعة على كتابات الطلاب الصم، حيث لم تكشف بعض الدراسات عن تحسن في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم بعد استخدام التغذية الراجعة (Schirmer & Ingram,2003; Schirmer et al., 1999; El-Koumy , 2000) في حين أكدت بعض الدراسات على فعالية التغذية الراجعة في تصحيح الأخطاء النحوية. (Ferris, 1999; Lalande, 1982؛ شبيب، 2005).

ولما للعناية بتطوير التعبير الكتابي لدى الصم وذلك لأهميته في النجاح الأكاديمي وفي التواصل مع المجتمع (علي، 2006) يؤكد (Strassman & Schirmer, 2012) على إجراء المزيد من الدراسات التجريبية للوقوف على الاستراتيجيات المختلفة المساعدة في تطوير الكتابة لدى الصم، ونظرا لقلة الدراسات التي أجريت على البيئة السعودية لتحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب الصم جاءت الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

هل يوجد أثر للتغذية الراجعة في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات الصم في المرحلة الثانوية؟

وتتمثل فروض الدراسة بالتالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة الضابطة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسط رتب القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث واجراءاته

منهج البحث

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس القبلي والبعدي.

عينة البحث

شملت عينة الدراسة (12) طالبة صماء في الصف الثاني والثالث الثانوي، بمتوسط عمري 17 سنة وبلغت درجة القصور السمعي لديهن 70 ديسبل فأكثر، والملتحقات في إحدى المدارس الثانوية في مدينة الرياض وقد قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وعددها6 طالبات(3 طالبات من الصف الثاني ، 3 طالبات من الصف الثالث)، والمجموعة الضابطة وعددها 6 طالبات (3 طالبات من الصف الثاني ، 3 طالبات من الصف الثالث).

أدوات البحث

مقياس تقدير الكتابة(روبرك) من إعداد الباحثة.

لتصحيح مواضيع التعبير الكتابي تم بناء قائمة تقدير تحليلية، وذلك باتباع الخطوات التالية:

1. مراجعة الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مهارات التعبير الكتابي لدى السامعين والصم التي استخدمت قوائم تقدير لتقييم مهارات التعبير الكتابي.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

2. تحديد مهارات التعبير الكتابي والتي سيتم قياسها:

أ- الأفكار: وتقاس بوضوح الفكرة ودقتها وارتباطها الواضح بالموضوع، ووجود التفاصيل المناسبة لفهم الموضوع.

ب- التنظيم: ويقاس بالترابط والتسلسل المنطقي للنص المكتوب.

ج- اختيار الكلمات: وتقاس بمدى مناسبة الكلمات وتعبيرها عن الأفكار بدقة، والتنوع في اختيار الكلمات.

د-البناء التركيبي: ويقاس باستخدام جمل مكتملة الأركان، والتنويع في تركيب الجمل وطولها واستعمال أدوات الربط المناسبة، والتناسق في ترتيب مكونات الجملة.

هـ- القواعد النحوية والإملائية: وتقاس بالاستخدام الصحيح للقواعد النحوية والإملائية على مدار النص المكتوب.

و- العرض: وتقاس بالاستخدام المناسب لعلامات الترقيم والكتابة الصحيحة للحروف والكتابة بخط واضح.

3. تم صياغة معايير على مقياس متدرج لكل مهارة (ممتاز= 4، جيد جدا =3 ، جيد =2 ، ضعيف =1).

4. التحقق من صلاحية مقياس التقدير من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، بالإضافة الى معلمات متخصصات باللغة العربية وذلك بهدف التأكد من المهارات المقاسة ومدى مناسبتها، ومدى دقة صياغة المعايير لكل مهارة. وتم تعديل مقياس التقدير في ضوء آراء المحكمين.

5. التحقق من ثبات مقياس التقدير، حيث تم إعطاء 20 طالبة صماء في المرحلة الثانوية صورة وطلب منهم كتابة موضوع عنها، ومن ثم صحح التعبير الكتابي لكل طالبة باستخدام مقياس التقدير مرتين، مرة من قبل الباحثة ومرة من قبل معلمة لغة عربية في إحدى المدارس الثانوية، وتم حساب ثبات المصححين والجدول رقم (1) يوضح معاملات الاتفاق.

جدول 1

معامل اتفاق المصححين

البعد	معامل الاتفاق
الأفكار	0.92
التنظيم	0.97
اختيار الكلمات	0.95
البناء التركيبي	0.85
القواعد النحوية والاملائية	0.98
العرض	0.95
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي	0.97

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الاتفاق بين المصححين تراوحت بين 0.85-0.98 وهي معاملات اتفاق مقبولة لأغراض البحث الحالي.

مواضيع التعبير الكتابي

تم عمل استطلاع على مجموعة من الطالبات الصم في المرحلة الثانوية لتحديد المواضيع المفضلة لديهم للتعبير الكتابي. حيث أن طبيعة الموضوع الذي يتناوله الطالب بالتعبير يؤثر على مستوى الدافعية لديه (جاد، 2005) وتوصلت الباحثة الى 17 موضوعا، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تربية وتعليم الصم، طلب منهم ترتيب المواضيع حسب مناسبتها وأولويتها، وأخذ نسبة اتفاق 85% على 14 مواضيع هي : السيرة الذاتية، عمل المرأة، طموحي في المستقبل، ، الأم، لغة الإشارة، الوطن، الصداقة، المجتمع والصم، وسائل التواصل الاجتماعي، الحياة في المدرسة الثانوية، رحلة مع صديقة، رسالة إلى مسؤول، مشكلة اجتماعية، موقف تأثرت به.بالإضافة الى موضوع التعبير الكتابي للاختبار القبلي والبعدي والذي تم التحقق من فروض الدراسة بناء عليه وهو صورة يتم عرضها على الطالبات ويطلب منها التعبير عنها.

إجراءات الدراسة

- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي لتطبيق أدوات الدراسة.
- التحقق من ثبات المصححين لمقياس التقدير.
- اختيار إحدى المدارس الثانوية اختيارا مقصودا لاحتوائها على عدد مناسب من الطالبات الصم.
- أخذ موافقة الطالبات الصم على المشاركة التطوعية في الدراسة بعد شرح الأهداف لهن.
- اختبار جميع الطالبات الصم اختبارا قبليا ويتمثل في التعبير كتابيا عن صورة، مع حثهن على العناية بالجوانب الأساسية للتعبير الكتابي من مقدمة وعرض وخاتمة بما لا يقل عن 15 سطرا.
- التعاون مع معلمة متخصصة في اللغة العربية وذلك لتصحيح التعبير الكتابي للطالبات وفق مقياس التقدير والتصحيح من قبل الباحثة ومن ثم الحصول على متوسط الدرجات بين التصحيحين.
- التعيين العشوائي للطالبات بحيث أصبحت كل مجموعة تتكون من 3 طالبات في الصف الثاني الثانوي و3 طالبات من الصف الثالث ثانوي وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في مهارات التعبير الكتابي تم استخدام اختبار مان وتني(Mann-Whitney) وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي والجدول رقم(2) يوضح النتيجة:

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

جدول 2

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الطالبات الصم في المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار	التجريبية	6	6.75	40.50	16.50	0.8	غير دالة
	الضابطة	6	6.25	37.50			
التنظيم	التجريبية	6	7.58	45.50	11.50	0.31	غير دالة
	الضابطة	6	5.42	32.50			
اختيار الكلمات	التجريبية	6	7.17	43.00	14	0.5	غير دالة
	الضابطة	6	5.83	35.00			
البناء التركيبي	التجريبية	6	6.92	41.50	15.5	0.6	غير دالة
	الضابطة	6	6.08	36.50			
القواعد النحوية و الاملائية	التجريبية	6	6.92	41.50	15.5	0.6	غير دالة
	الضابطة	6	6.08	36.50			
العرض	التجريبية	6	6.08	36.50	15.50	0.6	غير دالة
	الضابطة	6	6.92	41.50			
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي	التجريبية	6	6.75	40.50	16.50	0.8	غير دالة
	الضابطة	6	6.25	37.50			

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم (U) غير دالة في الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التعبير الكتابي .

- استمر البرنامج 7 أسابيع لمدة 14جلسة، بواقع جلستين أسبوعيا تستمر كل جلسة 45 دقيقة، بحيث يتم إعطاء الطالبات موضوع التعبير ومناقشته معهم ويطلب منهم كتابته ثم يتم تصحيحه وكتابة التغذية الراجعة والتعليق على نقاط القوة ونقاط الضعف، مع كتابة أسباب الخطأ وتصحيحها. وفي الجلسة التي تليها يتم تسليم الطالبات التعبير الكتابي بعد كتابة التغذية الراجعة عليه ثم يناقش ذلك مع الطالبات شفويا مع بقاء التغذية الراجعة المكتوبة معهن.
- بعد انتهاء 7 أسابيع تم إعطاء جميع الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة الاختبار البعدي والمتمثل في الصورة التي يتم التعبير عنها كتابيا.
- تصحيح التعبير الكتابي في ضوء مقياس التقدير، من قبل معلمة متخصصة في اللغة العربية بالإضافة إلى تصحيح الباحثة وحساب متوسط الدرجات بين التصحيحين.
- تحليل النتائج باستخدام مان وتني واختبار ولكوكسن وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج البحث

الفرض الأول

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 3

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التطبيق القبلي و البعدي للطالبات الصم في المجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.22	0.02	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
التنظيم	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.23	0.02	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
اختيار الكلمات	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.26	0.02	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
البناء التركيبي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.22	0.02	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
القواعد النحوية و الاملائية	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.21	0.03	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
العرض	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.21	0.03	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.21	0.03	دالة عند مستوى 0.05
	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

يتضح من الجدول (3) أن قيم (Z) دالة عند مستوى 0.05 في الأبعاد الفرعية وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثاني:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة الضابطة." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 4

اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التطبيق القبلي و البعدي للطالبات الصم في المجموعة الضابطة

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار	البعدي أقل من القبلي	1	2.00	2.00	57.0	0.56	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	2	2.00	4.00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
التنظيم	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	1.73	0.08	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	3	2.00	6.00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
اختيار الكلمات	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	1.73	0.08	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	3	2.00	6.00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
البناء التركيبي	البعدي أقل من القبلي	1	1.00	1.00	1.46	0.14	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	3	3.00	9.00			
	البعدي يساوي القبلي	2					
القواعد النحوية و الاملائية	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	1.6	0.1	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	3	2.00	6.00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
العرض	البعدي أقل من القبلي	1	2.00	2.00	0.53	0.59	غير دالة
	البعدي أكبر من القبلي	2	2.00	4.00			
	البعدي يساوي القبلي	3					
	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	2.2	0.03	

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي	البعدي أكبر من القبلي	6	3.50	21.00			دالة عند مستوى 0.05
	البعدي يساوي القبلي	0					

يتضح من الجدول (4) أن قيم (Z) غير دالة في الأبعاد الفرعية مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في تلك الأبعاد لمقياس مهارات التعبير الكتابي، كما يتضح أن قيم (Z) دالة عند مستوى 0.05، في الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

الفرض الثالث

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط رتب القياس البعدي لمهارات التعبير الكتابي (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية: الأفكار، التنظيم، اختيار الكلمات، البناء التركيبي، القواعد النحوية والاملائية، العرض) لدى الطالبات الصم في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية." وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 5

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
الأفكار	التجريبية	6	9.50	57.00	0.00	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.50	21.00			
التنظيم	التجريبية	6	9.50	57.00	0.00	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.50	21.00			
اختيار الكلمات	التجريبية	6	9.08	54.50	2.50	0.01	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.92	23.50			
البناء التركيبي	التجريبية	6	9.50	57.00	0.00	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.50	21.00			

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
القواعد النحوية و الاملائية	التجريبية	6	9.25	55.50	1.50	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.75	22.50			
العرض	التجريبية	6	9.50	57.00	0.00	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي	التجريبية	6	9.50	57.00	0.00	0.00	دالة عند مستوى 0.01
	الضابطة	6	3.50	21.00			

يتضح من الجدول أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.00 ($\alpha \geq 0.01$) في الأبعاد الفرعية وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارات التعبير الكتابي.

مناقشة النتائج

يتضح من العرض السابق للنتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهارات التعبير الكتابي، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في الأبعاد الفرعية في حين ظهرت فروق في الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي. وكشفت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Wolbers, 2008a; Wolbers et al., 2018; Wolbers et al., 2012; الجهني 2007 & Yamalee (شبيب،2005؛ Tangkiengsirisin, 2019; التي كشفت عن مساهمة التدخلات المختلفة والتغذية الراجعة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم في المراحل التعليمية المختلفة.

في حين اختلفت مع نتيجة دراسة(Schirmer et al., 1999 ؛ Schirmer & Ingram, 2003; El-Koumy, 2000;.) التي لم تقدم دليلاً على تحسن كتابات الصم بعد استخدام التغذية الراجعة معهم. وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تعود إلى أن الطالبات الصم تعرفن من خلال التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على قواعد اللغة مما ساهم في تحسين كتاباتهن وتنمية مهارات التعبير الكتابي لديهن، خاصة مع وجودهن في الفصل مع الطالبات السامعات في جميع الحصص الدراسية، ولا تتوفر لهن مثل هذه الفرص، حيث أن التفاعل مع الطالبات ومناقشتهم بأخطائهن وشرح القواعد ومهارات الكتابة التي يخطئن بها ساهم في تحسين مهارات التعبير الكتابي لديهن كما ساهم في زيادة معرفتهن فتعرفن من خلال التغذية الراجعة على قواعد الكتابة الصحيحة. حيث

يشير عارف وبيروندي (Arfé & Perondi, 2008) أن مشكلات الطلاب الصم في الكتابة ليس فقط بسبب الافتقار إلى المعرفة النحوية، ولكن أيضًا إلى نقص عام في معرفة قواعد الكتابة. كما ويركز زامل (Zamel, 1985) على أهمية عقد لقاءات بين المعلم والطلاب ومناقشة التغذية الراجعة المكتوبة شفهيا لتسهيل مهمة فهم التغذية الراجعة المكتوبة. ويشير كاريتي وآخرون (Carretti et al.,2016) إلى أنه يمكن تحسين الكتابة من خلال التوجيه المستمر. كما يؤكد والبرز (Wolbers,2008 a) على دور المعلمين ويعتبرهم المشاركين في بناء المعرفة حيث إن البساطة في تقديم المعلومات للطلاب الصم يسهم في تطوير الكتابة لديهم.

وقد يعود التحسن في المجموعة التجريبية إلى التفاعل والمشاركة التي كانت تصاحب التغذية الراجعة وتبادل المعلومات والآراء بين الطالبات والباحثة مما ساعد في تزويد الطالبات بالمعرفة اللازمة للتعبير الكتابي وساهم في تطوير المهارات، ولعل تصحيح كتابة كل طالبة ووضع الملاحظات عليها ومن ثم مناقشتها معهن مع بقائها لديهن ومراجعتها عند الحاجة ساهم في تطوير مهارات التعبير الكتابي لديهن، مما ساهم في تعزيز الكتابة الصحيحة وتصويب الخاطئة. ويشير الشعراوي (2000) إلى أن التغذية الراجعة تلعب دورا هاما في التعلم، حيث توفر قدرا من المعلومات التي تعدل من استجابة المتعلم وتوجهها في الاتجاه الصحيح، كما أنها تقلل من قلق الطالب وتزيد من ثقته بنفسه، مما يزيد من التفاعل بين المعلم والطلاب ويعزز النمو بمظاهره المختلفة.

كما حرصت الباحثة عند تقديم التغذية الراجعة على التفصيل في الكتابة وتصحيح الخطأ المكتوب وإيضاح السبب في ذلك، وعدم التركيز في مناقشة الطالبات فقط على التراكيب النحوية، وإنما شمل التعديل جوانب مختلفة في التعبير الكتابي، حيث أن الطالبات الصم تنقصهن القدرة أيضا على التعبير عن أفكارهن، فهن بحاجة إلى استكشاف الأخطاء ودعمهن في تنظيم الأفكار حيث يدعم (Berent et al., 2007)أهمية التركيز على الشكل والمحتوى عند تصحيح كتابات الصم ، ويرى الشويرخ(2009) أن التغذية الراجعة ليست فقط تصحيح الخطأ وإنما لفت انتباه المتعلم إلى بعض التراكيب اللغوية لمساعدة المتعلم على اكتسابها.و إدراك الفجوة بين التراكيب اللغوية التي يجيدها والتراكيب المستهدفة الصحيحة.

ويشير ليملي (Lemley, 2005) إلى أن الملاحظات التي تكتب للطلاب تلعب دورا مهما في تصحيح الأخطاء ويرى أن تقديم التعليقات التفصيلية للطلاب تقدم كمية أكبر من المعلومات التي تساعد في دعم تعلم الطالب وفهمه وتطور كتابته. ويؤكد كنعان (2011) على أن التغذية الراجعة من أهم المبادئ التي تنقل العملية التعليمية من العشوائية إلى التنظيم، حيث تيسر فهم الموقف التعليمي وانتقاء الاستجابات الصحيحة وتثبيتها.

وقد يعود هذا التحسن إلى أن تعليق الباحثة بالعبارات التشجيعية على أوراق الطالبات وبقاء هذه الأوراق لديهن ساهم في رفع الدافعية لديهن، ومن ثم الاستمرار في الكتابة مع تجنب الأخطاء. حيث يؤكد الخالدي(2013) على أهمية الدافعية في سرعة تعلم المهارة اللغوية ، كما

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (46) العدد (1) يناير 2022

يشير (Lang & Albertini, 2001) إلى أن محفزات الكتابة التي يستخدمها المعلمون عند تصحيح كتابات الطلاب الصم كان لها الأثر الفاعل في تطوير هذه الكتابات وتحسينها وجعلها ذات معنى. ويؤكد الشيخ وخليل (2012) على أن التغذية الراجعة تقدم المعلومات التصحيحية للطالب فتزيد من دافعيته، بتعرفه على نقاط القوة والضعف لديه. ويرى الخالدي والتركي(2018) أنها تساعد الطلاب من خلال تزويدهم بمعلومات واضحة حول استجاباتهم بشكل منتظم وبالتالي فهي تزيد من مستوى الدافعية لديهم. ويرى كل من ستيوارت وكلوين (Stewart, & Kluwin, 2001) أن تفاعل الطلاب الصم مع المعلم ومناقشته يزيل الغموض لديهم ويعزز الدافع نحو الكتابة مع التأكيد على أهمية عدم التركيز على الأخطاء فقط أثناء عملية التقييم.

وترى الباحثة أن تقديم التغذية الراجعة للطالبات الصم وتحسنهن في الكتابة من موضوع إلى آخر خلق لديهن الشعور بالسعادة والرضا والسرور، وربما تعزى الفروق ذاتها بين المجموعة التجريبية والضابطة إلى أن في التغذية الراجعة دافعا إلى التعلم والارتياح الأمر الذي أدى إلى ميلهن إلى جلسات التغذية الراجعة فتكون المتابعة والحرص من قبلهن أكثر، وبالتالي تحسن في مهارات التعبير الكتابي. حيث ساهم تقديم التغذية الراجعة في رفع الشعور بالرضا لدى الطالبات وزيادة التشويق وزيادة الجهد المبذول منهم فعندما تعرف الطالبة نتيجة عملها أولا بأول تضاعف جهدها وتزداد دافعيتها. كما اتضح للباحثة من إقبال الطالبات وحماسهن لحضور جلسات المناقشة، ومن إعراب جميع الطالبات الصم المشاركات عن أن تقديم التغذية الراجعة المكتوبة والشفهية كان مفيد جدا لهن في تطوير مهاراتهن وأصبحت لديهن قدرة على التعبير عن أفكارهن ورغباتهن، إضافة إلى عدم اكتفائهن بقراءة التعليقات فالتواصل مع الباحثة ومناقشتها في التعليقات والتصحيحات أتاح لهن فهمها. حيث يشير (Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019) أن الطلاب الصم يعتقدون أنهم راضون عن التغذية الراجعة ويقدرون أيضًا تعليقات الخطأ، وينشأ تحفيز الطلاب أو تثبيطهم من طبيعة ومقدار التغذية الراجعة.

كما أن ما حصلت عليه الطالبات من تغذية راجعة يمثل معززا لهن لدعم الكتابة الصحيحة وتصحيح الخطأ فما قدم للطالبات من التغذية الراجعة يعتبر نوع من التعزيز، حيث يؤكد الشرقاوي(2012) أن أداء الفرد لا يتحسن إلا إذا عرف نتيجة عمله ومدى صحته والأخطاء التي وقع فيها حيث إنها بمثابة المعززات للتعلم، ويشير الخالدي (2013) إلى أن تعزيز المعلم لكتابات طلابه يؤدي إلى سرعة تعلمهم للمهارات اللغوية ويرى أن إثابة الطالب على كتابته وتعزيزه يزيد من احتمال تكراره للكتابة الصحيحة بل لا يقف ذلك التأثير عند سلوك الطالب وحده بل يتعداه إلى رفاقه وتنافسهم في أدائها.

وكشفت النتائج عن عدم تحسن الطالبات الصم في المجموعة الضابطة في الأبعاد الفرعية في حين ظهرت فروق في الدرجة الكلية، وقد يعود ذلك لما تمر به الطالبات الصم من خبرات تعليمية في المدرسة، وحصص تدعم اللغة العربية لديهن واعتمادهن في التواصل على الكتابة مما عزز مهاراتهن الكتابية، في حين لم يصل هذا التحسن لما حققته الطالبات الصم في المجموعة التجريبية

وترى الباحثة أن تحسن مهارات الكتابة لدى الطالبات الصم في المجموعة التجريبية بدرجة أكبر من طالبات المجموعة الضابطة قد يعود إلى التدريب المستمر والموزع على الجلسات خلال السبعة أسابيع حيث أن التدريب الموزع يؤدي إلى تثبيت المعلومة كما يشير أبو شعيرة (2012) إلى أن مهارات التعبير الكتابي لاتكتسب إلا بالممارسة والتدريب المستمرالذي يقلل من أخطاء الكتابة لدى الطلاب الصم. ويؤكد كنعان (2011) على أن التغذية الراجعة من أهم عوامل التعلم لأنها تؤدي إلى الاتقان ويذكر صالح (1992) إلى أن معلومات التغذية الراجعة المقدمة للطلاب تلعب دورا هاما في تقوية الاستجابات المتعلمة وأن التغير في كمية وتوقيت التغذية الراجعة يساعد في التغير في كفاية التعلم وسرعته.

إضافة الى أن تحسن الطالبات في الكتابة عزز ثقتهن في أنفسهن، سيما بأنهن جميعا يشتركن في نفس المشكلة وهي القصور في مهارات التعبير الكتابي، مما زاد من مثابرتهن وزيادة اهتمامهن لتطوير مهاراتهن في الكتابة.

فالتعبير الجيد يساعد الطالبة على تحقيق ذاتها وشخصيتها، فالطالبة التي تستطيع أن تكتب بصورة واضحة وتنقل أفكارها للآخرين وتستخدم عبارات سليمة ودقيقة تزداد ثقتها بنفسها وقدراتها حيث يشير الشعراوي (2000) إلى أن التغذية الراجعة تؤدي إلى زيادة الدافعية والمثابرة و تؤدي إلى زيادة شعور الطلاب بالمسؤولية عن أداء أعمالهم، وبذا يصبح أداء الطالب بكفاءة نوع من المكافئة الداخلية له من ثم يحاول أن يكون متميزا بين زملائه.

وهذا ماتوصلت إليه حسونة (2005) حيث ساهم البرنامج التدريبي الخاص بتحسين مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم في تحسين مفهوم الذات إضافة إلى تطوير مهارات الكتابة لديهم. كما يؤكد نيجرت (Negrete, 2015) على غرس الإحساس بالثقة والبيئة الآمنة للطلاب الصم الكبار حتى يكونوا قادرين على الاستكشاف من خلال الكتابة دون الشعور بما أسماه بالقلق اللغوي ويشير دوزتال وآخرون(Dostal et al., 2015) إلى أن تقديم الدعم للطلاب الصم في شكل تعليمات موجهة، يؤدي إلى زيادة وعي الطلاب بعملية الكتابة ومتطلباتها. والزيادة في الرغبة في المشاركة والانخراط في الكتابة وانخفاض في عدد السلوكيات التي تعكس تجنب الكتابة أو الإحباط.

كما أن تقديم التعليقات المكتوبة وشرحها للطالبات الصم وبقاءها معهن واحتفاظهن بها كسجلات يمكنهن من العودة لها عند الكتابة مرة أخرى، ساهم في تطوير الكتابة لديهن وساهمت المناقشات الشفهية التي تمت معهن خلال تقديم التغذية الراجعة في صياغة وتوضيح الأخطاء لهن؛ فيتسع نطاق المناقشة وجهاً لوجه مع استمرار التعليقات المكتوبة التي يمكن للطالبة العودة إليها عند المراجعة. ويرى (Strassman & Schirmer, 2012) أن التعليقات المكتوبة أكثر فاعلية في توفير سجل للتعليقات التي يمكن للطالب الرجوع إليها عند الحاجة ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Biber et al., 2011) من فاعلية الملاحظات المحددة المقدمة على الأوراق في تحسين جودة الكتابة والدقة النحوية. ويشير (Yamalee & Tangkiengsirisin, 2019) إلى أن تقديم

التعليقات المكتوبة فقط ليست كافية في تحسين مهارات الصم في الكتابة وأن مناقشة المعلم في الأخطاء تساعد الطلاب الصم في فهمها.

كما قد تفسر هذه النتيجة باستفادة الطالبات الصم في المجموعة التجريبية من مناقشة أخطاء زميلاتهن والعمل على عدم تكرارها حيث أكد (Guarinello et al., 2017) في دراستهم على فاعلية العلاج الجماعي لأخطاء الكتابة لدى الطلاب الصم في تعديل كتابات المشاركين. وهذا ما أكد عليه (Volpato et al, 2018) من أن التنافس الإيجابي بين الطلاب الصم وتبادل الملاحظات يعزز لديهم كفاءة اللغة المكتوبة ويحسنها.

وقد يعود تحسن مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات الصم إلى إتاحة الفرصة لهن في التفكير بأخطائهن ومناقشتها معهن والتعرف على البديل الصحيح لها، حيث يشير (Kim & Schatschneider, 2017) إلى أن المهارات اللغوية والمعرفية المتعددة تقدم مساهمات مباشرة وغير مباشرة في كتابة الطلاب، ومن المهم التأثير في التفكير في المهارات المهمة للكتابة. كما يؤكد (Wolbers, 2008b) بأن على المعلم العمل على تعزيز مهارات الكتابة أثناء توجيه الطالب الأصم خلال أنشطة الكتابة الموجهة، بما يساعدهم على التفكير في كتاباتهم وبالتدريج يتعلم الطالب الأصم المراقبة الذاتية لكتاباته فيتجنب الخطأ.

وتوصي الدراسة الحالية بأهمية مراجعة معلمي الصم استراتيجيات تدريس الكتابة والعناية بها حيث يؤكد (Teba et al., 2019)على أنه يجب مراجعة مناهج تعليم الصم وتكييفها مع هذه الفئة من المتعلمين لتحسين إتقان الكتابة لديهم كما يرون أن هناك نقص وخلل في طريقة وظروف التدريس وأن أساليب التعلم غير الملائمة هي من أسباب تدني كتابات الطلاب الصم، كما يجب أن يدرك المعلمون أنه من الضروري العناية بصورة أكبر بتعلم الكتابة ومهاراتها ويوصي (Mayer & Trezek, 2019) ببذل الوقت والجهد لتعليم الصم الكتابة وإعطائها وقتا متزامنا مع تعليم القراءة. كما توصي الدراسة بأهمية العناية بعقد دورات تدريبية لمعلمي الصم بالاستراتيجيات الحديثة لتطوير مهارات التعبير الكتابي.

المراجع

أبو شعيرة، محمد. (2012). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة(دراسة تشخيصية). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس،27*(2)13-30.

بهاز، عائشة. (2017). *تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعوقون سمعيا بسكرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

جاد، محمد. (2005). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. *مجلة العلوم التربوية، 2*، 27-74.

الجهني، ريم. (2007). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية.

الخالدي، أحمد. (2013). *فاعلية استخدام ملفات الإنجاز في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطايف.

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

حسونة، نائلة، (2005) *اثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات، التعبير الكتابي والتحصيل الدارسي ومفهوم الذا ت لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الخالدي، حصة، والتركي، عثمان. (2018). أثر تقديم التغذية الراجعة الفعالة في نظم إدارة التعلم على تعزيز نواتج تعلم الطلبة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 7*(7)115-129.

رجب، ثناء. (2011). استراتيجية متعددة المسارات لتنمية مهارات التعبير الكتابي في مجالاته المفضلة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس. 167*، 90-136.

الزريقات، إبراهيم. (2007). تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهاارت التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3*(4)335-448.

سلامة، عبدالبديع. (2010). *فاعلية برنامج قائم على المواقف التعليمية في تنمية المهارات الوظيفية للقراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعيا*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة.

شبيب، ختام. (2005). *أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية.

الشرقاوي، أنور (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. ط5. القاهرة: الانجلو المصرية.

الشعراوي، علاء. (2000). أثر التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للانجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 34*، 203- 249.

الشويرخ، صالح. (2009). أنواع التغذية الراجعة وأثرها في التعلم اللغوي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 198،9*-251.

الشيخ، هاني. وخليل، زياد. (2012). أثر التفاعل بين نوع محتوى التغذية الراجعة ونمط عدد محاولات الإجابة بالاختبارات البنائية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وإتقان التعلم. *تكنولوجيا التعليم*، *22*(3)101-152.

صالح، أحمد. (1992) *علم النفس التربوي*. ط14: النهضة المصرية.

الصوفي، عبد اللطيف. (2007). *فن الكتابة، أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة*: دار الفكر.

العبداللات، هناء. (2015). *بناء برنامج قائم على مبادئ التعلم باللعب وقياس أثره في تحسين مهارات اللغة الشفهية والكتابية والتفكير البصري لدى ذوي الإعاقة السمعية في رياض الأطفال في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية.

علي، إبراهيم. (2006). برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة للتلاميذ المعوقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، *35*، 338-282.

عويقب، فتيحة. (2016). المستوى التركيبي عند ذوى الإعاقة السمعية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *18*(17)235-245.

كنعان، غازي. (2011). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثامن للتعليم الأساسي بسوريا. *رسالة التربية وعلم النفس*،*37*، 137-165.

لحياني، سماح. (2014). الأخطاء اللغوية عند الأفراد المعاقين سمعيا في مدينة المحمدية بالمغرب. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*،*3*(6)48-62.

المنيعي، عثمان.، الريس، طارق. (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*1*(3)،83-112.

وحيد، حافظ وفياض، حنان. (2016). برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة أدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*،*216*(1)15-132.

Abdallat, H. (2015). *Building program based on the concepts of learning through playing and evaluating its effect in improving verbal and written language skills and visual thinking of those people with hearing impairment aming children on kindergartens in Jordan*. (in Arabic). A unpublished doctoral thesis. University of Islamic Sciences.

Abu Shaira, M. (2012). Writing mistakes among deaf and hard of hearing at Jeddah City. (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 27(2), 13-30.

Al-Hayek, F., & El-Zraigat, E. (2013). The Effectiveness of a training program in treating the difficulties of written expression among hearing impaired students in Jordan. (in Arabic) *Studies-Educational Sciences,* 40(3), 904-926.

Albertini, J., & Schley, S. (2011). *Writing: Characteristics, instruction, and assessment*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language, and education* (pp. 123–135). New York: Oxford University Press.

Andarab, M. (2019). The Effect of spatial intelligence-based metalinguistic written corrective feedback on efl learners' development in writing. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(1), 40-45. https://doi.org/10.5430/jct.v8n1p40

Antia, S., Reed, S., & Kreimeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies Deaf Education*, *10*(3), 244-255. https://doi.org/10.1093/deafed/eni026

Arfé, B., & Perondi, I. (2008) Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language, 28*(4) 355–374. https://doi.org/10.1177/0142723708091043

Berent, G., Kelly, R., Aldersley, S., Schmitz, K., Khalsa, B., Panara, J., & Keenan, S. (2007). Focus-onform instructional methods promote deaf college students' improvement in English grammar. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12,* 8–24. *https://doi.org/10.1093/deafed/enl009*

Bhaz, A.(2017*). Diagnosing the reading and writing level of a deaf child (a field study in a school for young children with hearing disabilities in Biskra.* (in Arabic).Unpublished Dissertation. University of Mohamed Khider, Algeria.

Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). The Effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x

Bolen, A. (2019*). The deaf lens: Making meaning through photoliteracy*. (PhD Dissertation) University of Hartford. Retrieved from.https://search.proquest.com/openview/833ac2a763f1a4d334280965f4565f95

Carretti, B., Motta, E., & Re, M. (2016). Oral and written expression in children with reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 49*(1) 65 –76. https://doi.org/10.1177%2F0022219414528539

Cheng, S. Rose S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies Deaf Education, 14*(4) 503-515. https://doi.org/10.1093/deafed/enp013

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 (SIWI). *Review of Disability Studies International*, *11*(2), 1-19.

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*, 245–268. https://doi.org/10.1080/19388071.2014.907382

Easterbrooks, S., & Stoner, M. (2006). Using a visual tool to increase adjectives in the written language of students who are deaf or hard of hearing. *Communication Disorders Quarterly, 27,* 95–109. https://doi.org/10.1177%2F15257401060270020701

El-Koumy, A. (2000). Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL students' writing. *Education Resources Information Center (ERIC), USA*.

Everhart, V., & Marschark, M. (1988). Linguistic flexibility in the written and signed/oral language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology, 46*,174–193.

Farid, S., & Abdul Samad, A. (2012). Effects of Different Kind of Direct Feedback on Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,66*, 232 – 239. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.265

Ferris. D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, *8*(1)1-11. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6

Gad, M. (2005). A proposed program for developing written expression skills and the attitude towards it among first year middle school students. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 2, 27-74.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K., Aitken, A., Barkel,A . Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, *88*(2), 243-284. https://doi.org/10.3102%2F0034654317746927

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.445

Guarinello, A., Massi. G., Berberian, A., Tonocchi, R., Mendonça, S., & Valentin, L. (2017). Speech language group therapy in the context of written language for deaf subjects in Southern Brazil. *Deafnsss & Education International, 19* (3-4) 171–181. https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1402549

Hassouna, N. (2005) *The influence of a suggested practical program on the developent of expressive writing skills, academic achievement, and academic self-conept of deaf students in the middle elementary stage in Jordan.* (in Arabic. Unpublished Dissertation Amman Arab University.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 206–224). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Al-Juhani, R. (2007). *The effectiveness of a training program in improving written Language skills of deaf students and their attitudes toward Writing.* (in Arabic).Unpublished Dissertation. University of Jordan.

Kanaan, G. (2011). The effect of some patterns of feedback on raising the level of academic achievement of the eighth graders of basic education in Syria. (in Arabic) Education *and Psychology Letter*, 37, 137-165.

Karasu, H. (2017). The Written Expression Performance of Students with Hearing Loss: Results from an Implementation of the Auditory-Oral Approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology,16*(4)145-160.

Kenney, P. (2018). *Deaf peer tutors and deaf tutees as pairs in a college writing center*. Unpublished PhD Dissertation: University of Rochester.

Al-Khalidi, A. (2013). The effectiveness of using portfolios on developing the functional written composition skills among primary stage pupils (in Arabic) Unpublished Dissertation. Taif University.

Al-Khalidi, A.& Alturki, U. (2018). The Impact of Providing Effective Feedback in Learning Management Systems to Enhance Student Learning Outcomes. (in Arabic) *Specialized International Educational Journal,* 7(7)115-129.

Kilpatrick, J., & Wolbers, K. (2020). Beyond the red pen: A functional grammar approach to evaluating the written language of deaf students. *Psychology in Schools. 57* (459–474). https://doi.org/10.1002/pits.22289

Kim, Y., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of educational psychology*, *109*(1), 35. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000129

Lahyany, S. (2014). Lingustic Mistakes Done By Children Of Being Deaf

Mohammedia Morocoo. (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 3(6) 48-62.

Lalande J. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment*. Modem Language Journal*, 66. 140-149.

Lang, H., & Albertini, J. (2001). Construction of meaning in the authentic science writing of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *6*, 258–284. https://doi.org/10.1093/deafed/6.4.258

Lemley, D. (2005). *Delayed versus immediate feedback in an independent study high school setting*. Unpublished PhD Dissertation. Brigham Young University.

Luckner, J., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *155*(1), 38-67.

Luckner, J., Sebald, A., Cooney, J., Young III, J., & Muir, S. (2005). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, *150*(5), 443-456.

Mander, R., Wilton, K. M., Townsend, M. A. R., & Thomson, P. (1995). Personal computers and process writing: A written language intervention for deaf children. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 441–453.

Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002*). Educating deaf students: From research to practice*. New York: Oxford University Press, Inc.

Mayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, *9*(3), 185. https://doi.org/10.3390/educsci9030185

Al-Munai'i, O. & Al-Rayes, T. (2014). Reading comprehension and writing composition for deaf students matriculated at technical colleges at the Technical and Vocational Training Corporation in Saudi Arabia "Field Study" (in Arabic) *Journal of Special Education and Rehabilitation.1(3)80-112*

Moores, D. (2001). *Education the Deaf: Psychology, Principles, and Practice* (5th ed). Houghton Mifflin Company.

National Commission on Writing. (2016). The neglected R: The need for a writing revolution. http://www.vantagelearning.com/docs/myaccess/neglectedr.pdf

Negrete, M. (2015). *Understanding the Writing Conventions of Deaf Urban Latino Youth.* Unpublished Master Thesis. University of California, San Diego.

Uwaqib, F. (2016). The structural level for those with hearing disabilities. (in Arabic) Jill *Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(17) 235-245.

Rajab, T. (2011). A multi-track strategy for developing written expression skills in its preferred fields for first-year secondary school students. (in Arabic) *Studies in curricula and teaching methods*. 167, 90-136.

Salama, A. (2010). The effectiveness of a program based on educational situations in developing the functional skills of reading and writing for preparatory stage students with hearing disabilities. (in Arabic). *Unpublished PhD thesis, Mansoura University.*

Saleh A. (1992) Educational Psychology. (in Arabic) *14.: The Egyptian Renaissance.*

Shabib, K. (2005). The effect of a program based on feedback of developing the written composition skills for Basic Education Stage Students in Jordan. (in Arabic). Unpublished PhD thesis. Amman Arab University.

Al-Sharqawi, A. (2012). *Learning theories and applications*. (in Arabic) I 5.: Anglo-Egyptian.

Al Shaarawy, A. (2000). The effect of oral and written feedback on the motivation to achieve among first-year secondary students. (in Arabic) *Mansoura College of Education Journal*, 34, 203-249.

Schirmer, B. & Ingram, A. (2003). Using a graphical online chat environment to foster the written language development of students who are deaf. *Reading Online, 7*(3). https://www.researchgate.net/publication/289943558_Using_online_chat_to_foster_the_written_language_development_of_students_who_are_deaf

Schirmer, B.., Bailey, J., & Fitzgerald, S. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65, 383–397. https://doi.org/10.1177%2F001440299906500308

Scott, J., & Hoffmeister, R. (2018). Superordinate precision: An examination of academic writing among bilingual deaf and hard of hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23, 173–182. https://doi.org/10.1093/deafed/enx052

Schley, S., & Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: Reevaluating a direct assessment of writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*, 96–105. https://doi.org/10.1093/deafed/eni006

Schleppegrell, M. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education*, *12*(4), 431-459. https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0

Sheikh, H. & Khalil, Z. (2012). The effect of the interaction between the type of feedback content and the pattern of the number of response attempts in electronic constructivist tests on academic achievement and learning proficiency. (in Arabic). *Educational Technology*. 22(3)101-152.

Al-Shuwaikh, S. (2009). Types of feedback and its impact on language learning. (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*. 9,198-251.

Al-Sufi, A. (2007). *The art of writing, its types, skills, the principles of teaching it to young people*(in Arabic): Dar Al-Fikr.

Stewart, D. A., & Kluwin, T. N. (2001). Teaching deaf and hard of hearing students: Content ,strategies, and curriculum. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Strassman, B., Schirmer, B. (2012). Teaching Writing to Deaf Students: Does Research Offer Evidence for Practice? *Remedial and Special Education, 34*(3) 166 –179. https://doi.org/10.1177%2F0741932512452013

Teba, S., Zinsouvi, S. & Mensah, M. (2019). Exploring The strategies and tips used by teachers to teach writing skill to auditory challenged learners In Benin: Case study of Cseb. *Revue Internationale de Linguistique Appliquée, de Littérature et d'Education*, *2*(1)81-104.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*(2) 327-369. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255–272. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003

Volpato, L., Hilzensauer, M., Krammer, K., & Chan, M. (2018, July). *Teaching the national written language to deaf students: A new approach*. (pp. 163-171). Springer, Cham.

Waheed, H, & Fayad, H. (2016). A program based on the introduction of computer-aided education to develop reading and writing skills led by deaf students in the primary stage. (in Arabic). *Studies in Curricula and Teaching Methods,* 216(1) 15-132.

Williams, C. & Mayer, C. (2015*).* Writing in Young Deaf Children*. Review of Educational Research, 85* (4) 630 –666*. https://doi.org/10.3102%2F0034654314564882*

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) 99-117.

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. https://doi.org/10.1093/deafed/env022

Wolbers, K. (2008 a). Strategic and interactive writing instruction (SIWI): apprenticing deaf students in the construction of informative texts. *International Journal of Applied Linguistics, 156*, 299–326. https://doi.org/10.2143/ITL.156.0.2034441

Wolbers, K. A. (2008 b). Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students. J*ournal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(2), 257-277. https://doi.org/10.1093/deafed/enm052

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, 19–38. https://doi.org/10.1093/deafed/enr018

Wray, D., Hazlett, J., & Flexer, C. (1988). Strategies for teaching writing skills to hearing-impaired students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *19*, 182–190. https://doi.org/10.1044/0161-1461.1902.190

Wyse, D. (2003). The National Literacy Strategy: a critical review of empirical evidence. *British Educational Research Journal*, *29*(6), 903-916. https://doi.org/10.1080/0141192032000137376

Yoshinaga-Itano, C.; Snyder, L..; Mayberry, R. (1996). How deaf and normally hearing students convey meaning within and between sentences. *Volta Review*, 98, 9–38.

Yamalee, E. & Tangkiengsirisin, S. (2019). Effects of Integrated Feedback on Academic Writing Achievement. *Arab World English Journal (AWEJ), 10*(3), 250-270.

El-Zraigat., E. (2007) Assessing performance level of deaf and hard of hearing students in expressive writing skills in Jordan and its relation to some variables. (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 3(4) 335-448.

Zamel, V. (1985). Responding to students' writing. *Teachers of English to Speakers of Other Languages TESOL Quarterly, 1*9(1), 79-101.