A Program based on the Project learning Approach in Light of the Standards of Egypt's Vision for Education (2030)for Developing Expressive Writing Skills and Self-Esteem for Hearing-Impaired Students at Al-Amal Schools for the Deaf and Dumb

Dr. Khamis A. Al-Drouqi
Lecturer of Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language and Islamic Education
Faculty of Education, Minia University, Egypt
khameseldrokey@gmail.com

Received: 22-11-2024 Revised: 11-12-2024 Accepted: 12-12-2024
Published: 30-12-2024

DOI: https://doi.org/10.21608/jsre.2024.338553.1749
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_400911.html

Abstract

The current research aimed to measure the effectiveness of a program based on the project learning approach in light of the standards of Egypt's Vision for Education (2030)in developing expressive writing skills and self-esteem for hearing-impaired students at Al-Amal Schools for the Deaf and Dumb. To achieve the research objectives, the researcher adopted an experimental approach based on a true experimental design, which relied on the random assignment of the control and experimental research groups. Then, the program based on project-based learning was designed considering psychological, philosophical, cultural, and linguistic foundations. It was then classified into a student's book and a teacher's guide for the Arabic language for deaf students. Additionally, a list of expressive writing skills and a list of self- esteem dimensions were prepared. Based on these two lists, a test for measuring expressive writing skills and a scale for self- esteem were developed. The research sample consisted of thirty male and female students from Al-Amal Schools for the Deaf and Hearing Impaired in Mallawi City, affiliated with the Mallawi Educational Administration in Minia Governorate. Among them are ten)10(students, who were randomly assigned to the piloting sample of deaf students in the first year of vocational secondary school, and twenty)20 (male and female students (the research group) are deaf students, including) 10(ten students for the control group, and)10 (ten students for the experimental group.

Keywords: *Hearing-Impaired, Project-Based Learning Approach, Expressive Writing Skills, Self-Esteem.*

بَرَنَامِجٌ قَائِمٌ عَلَى مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رُؤيَّةِ مِصْرَ للتعْلِيْمِ (٢٠٣٠) لِتَنْمِيَّةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعبِيرِيَّةِ وَتَقْدِيرِ الذَّاتِ للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ

د. خميس عبد الهادي هدية عطية الدُّرُوقِيّ
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية
khameseldrokey@gmail.com

المستخلص:

هدفَ البحثُ الحالي قياسَ فاعليةِ بَرَنَامِجٍ قَائِمٍ عَلَى مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رُؤيَّةِ مِصْرَ للتعْلِيْمِ (٢٠٣٠) لِتَنْمِيَّةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعبِيرِيَّةِ وَتَقْدِيرِ الذَّاتِ للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ، ولتحقيقِ أهدافِ البحثِ، فقد اعتمدَ الباحثُ على المنهجِ التَّجريبيِّ القَائِمِ عَلَى التَّصميمِ شبه التَّجريبي، الذي يرتكزُ على التَّعيينِ العشوائِيِّ لمجموعتي البحثِ الضَّابطةِ والتَّجريبيَّةِ، ثُم تمَّ بناءُ البرنامج القائِم على مدخل التعلُّم بالمشروعات في ضوءِ الأُسسِ النَّفسيَّةِ والفَلسفيَّةِ والثَّقافيَّةِ واللُّغويَّةِ، ثُمَّ تَمَّ تصنيفه إلى كتابٍ للطالبِ، ودليلٍ لمُعلم اللغة العربية للطلاب الصم، كما تمَّ إعدادُ قائمةٍ بمهاراتِ الكتابةِ التعبيريَّةِ، وقائمةٍ لأبعادِ تقديرِ الذَّاتِ، وَفِي ضَوءِ القَائمتينِ، تَمَّ إعدادُ اختبارٍ لقياسِ مهاراتِ الكتابةِ التعبيريَّةِ، وَمقياسِ تقديرِ الذَّاتِ، وتكوَّنتْ عينةُ البحثِ مِنْ ثلاثين (٣٠) طالبًا وطالبةً مِنْ طُلابِ مَدْرسةِ الأملِ للصُّمِ وَضِعافِ السَّمْعِ بمدينةِ ملوي التَّابِعَةِ لإدارةِ ملوي التَّعليميَّةِ – مُحافظةِ المنيا، منهم عشرة (١٠) طلاب، تمَّ تعيينُهم تَعيينًا عَشْوائيًّا للعينةِ الاستطلاعيَّةِ مِنْ طلبةِ الصُّم بالصف الأول الثانوي المهني، وعشرون (٢٠) طالبًا وطالبةً (مجموعة البحث) مِنَ الطُّلابِ الصُّمِ، منهم (١٠) عشرةُ طلابٍ للمجموعةِ الضَّابطةِ، و(١٠) عشرةُ طلابٍ للمجموعةِ التَّجريبيَّةِ، وبعدَ تطبيقِ أدواتِ القياسِ تطبيقًا قبليًّا على مجموعةِ البحثِ، تمَّ تعيينُهم تعيينًا عشوائيًّا إلى مجموعتينِ، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، درستِ المجموعةُ التجريبيَّةُ مشروعات اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ فِي ضَوْءِ البرنامجِ القائِمِ عَلَى مدخلِ التَّعلُّمِ بِالمشروعاتِ، وتَمَّ تطبيقُ القياسِ البعديِّ على المَجموعتينِ، وَمِنْ ثَمَّ رصدُ النتائجِ، وتحليلُها، وتفسيرُها، وقد توصَّلَ البحثُ إلى فاعليةِ استخدامِ البرنامجِ القائِمِ على مدخلِ التَّعلُّمِ بِالمشروعاتِ فِي ضوءِ معايير رؤيَّةِ مِصْرَ للتَّعلِيمِ (٢٠٣٠) فِي تنميةِ مهاراتِ الكتابةِ التعبيريةِ وتقديرِ الذاتِ للطُّلابِ الصُّمِ بالصفِ الأوَّلِ الثَّانَويِّ المهنيِّ.

الكلمات المفتاحية: التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ - الكِتَابَةِ التَّعبِيرِيَّةِ – تَقْدِيرُ الذَّاتِ - المُعَاقُونَ سَمْعِيًّا.

بَرَنَامِجٌ قَائِمٌ عَلَى مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رُؤيَّةِ مِصْرَ للتَعْلِيْمِ (٢٠٣٠) لِتَنْمِيَّةِ مَهَارَاتِ الكِتَابَةِ التَّعبِيرِيَّةِ وَتَقْدِيرِ الذَّاتِ للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ

المقدمة:

إنَّ أهم هدف وراء تعلِّيم ذوي الاحتياجات الخَاصَّة بفئاتهم المختلفة كافة، هو مُساعدتهم على التكيف في الحياة؛ ليُصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع بقدر الإمكان، وهذا يُخلِّصهم من بعض المشكلات النَّفسية التي تنتج عن غفلة المجتمع عن تحقيق هذا الهدف الأسمَّى، ومنها الغضب، وسرعة الانفعال، والعُزلة، والإحساس بالتنمر من قبل فاقدي الوعي الإنساني.

ويُعد ذوو الاحتياجات الخاصة جزءًا من نسيج المجتمع، وتعليمهم يمثل مَطلبًا تربويًّا مُلِّحًا، يترتب عليه الانخراط في المجتمع، يعيشون حياتهم، ويمارسون أنشطتهم باحترام وتقدير، خاصة أنه إذا كان لديهم قصور في ناحية معينة، فإن لديهم قوة وطاقة في جوانب أخرى ربما أكثر من العاديين، ومن ثم يجب استثمارها، وتوظيفها بالشكل الصَّحيح (أمين، ٢٠٢١، ١٢٤).

وتمثل الحاسة السمعية إحدى أهم الحواس التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، والتي تُعَدُّ قناة أساسية في اكتساب الفرد السامع للخبرات من حوله، ومن خلالها يكتسب الفرد حصيلته اللغوية، وفي حال تعطلها، فهذا يعني التأثير السلبي على كل من حصيلة الفرد اللغوية والخبرات الحياتية (الشهري، ٢٠٢٠، ١٤).

وقد نادت صيحات كثيرة بضرورة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات البسيطة مع أقرانهم العاديين، ومما يؤكد دور الدولة المصرية في ذلك، الاطلاع على (القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧)) بشأن دمج الطلاب ذوي الإعاقة البسيطة مع أقرانهم العاديين بمدارس التعليم العام.

ويُؤيد الباحث المنهجية التربوية المطالبة بالدمج؛ بشرط توافر الإمكانات المادية والمعنوية اللازمة لذلك، على اعتبار القاسم المُشترك بينهما، وهو عامل الخبرة المرئية بينهما، فالخبرة المرئية تشكل (٨٠) % من نواتج التَّعلُّم، والخبرة المَرئية والمَسموعة تُشكلانِ كُلَّ نواتجِ التَّعلُّم، فالمُعاق سمعيًّا كأحد أهم ذوي الهمم شيوعًا وانتشارًا في العالم، يستعيض عن فقدانه للسمع بحاسة البصر، والتي تُساعده بشكل كبير في عمليتي التعلِّيم والتَّعلُّم.

ويتواصل الطلاب الصُّم فيما بينهم بعدة طرق، والتي تتمثل في ثلاث طرائق أساسية، طريقة قراءة حركة الشفتين Lip Reading، والطرائق اليدوية Manual Methods: والتي تنقسم إلى : لغة الإشارة Sign Language، وهجاء الأصابع Finger Spelling، وطريقة التواصل الكلي Total Communication.

وتمثل لغة الإشارة هي العين التي يسمع بها الأصم، واللسان الذي ينطق ويتحدث به، واليد التي تبصره بعملية الكتابة، وبالتالي صار إتقان لغة الإشارة ييسر التعليم لدى الطلاب الصم بنسبة مئة في المئة.

ولمَّا طبق الباحث تجربة البحث على الطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني، شعر أنَّ هناك لغةً إشاريةً خاصةً (الإشارات غير الوصفية) مُتداولة بين الصم، لا يعرف ترجمتها إلا الطلاب أنفسهم، ومن ثم يمثل هذا تحديًّا لمُعَلِّمي الصُّم – اليوم – فِي دراسة وُمتابعة مَا يُستجد من لُغات الصُّم فِي عَالَم الصُّم.

يُمثل الاتجاه نحو التعلم القائم على المشروعات Project Based Learning (PBL) من الاتجاهات الحديثة التي نادت بها منظومة التعليم الجديدة (O.2) بمصر، فلقد طورت وزارة التربية والتعليم مناهجها مع مطلع عام (٢٠٢٠)؛ لتتوافق مع رؤيتها لعام (٢٠٣٠)، ومن ذلك اعتمادها على فكرة أن يرتبط أداء المُتعلم بمنهج النَّشاط، والذي ينفذ بإحدى طريقتين، الأولى: التَّعلُّم القائم على المشروعات، والثانية: التَّعلُّم القائم على حل المشكلات.

وَتُعَدُّ رؤية مصر (٢٠٣٠) أجندة وطنية أُطلقت في فبراير ٢٠١٦ تعكس الخطة الاستراتيجية طويلة المدى للدولة لتحقيق مبادئ وأهداف التنمية المستدامة في كل المجالات، وعلى رأسها مجال التعليم (الموقع الرسمي لرئاسة الجمهورية، ٢٠١٦، ١).

وتعمل الرؤية الاستراتيجية للتعليم بمصر حتَّى عام (٢٠٣٠) على إتاحة التَّعليم والتَّدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مُؤسسي، وكفء، وعادل، ومُستدام، ومرن، وأن يكون مُرتكزًا على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير، والمُتمكن فنيًّا وتقنيًّا، وتكنولوجيًّا، وأن يساهم في بناء الشخصية المُتكاملة، وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن مُعتز بذاته، ومُستنير، ومُبدع (دهشان، ٢٠١٧، ٢٠٧).

ويعكس مدخل التعلم بالمشروعات ما نادت به الخطة الاستراتيجية للتعليم (٢٠٣٠) من الاهتمام بتكوين وإعداد متعلم يفكر، ويطبق المعرفة، وينقدها، ويبدع في حل المشكلات؛ لأجل تقديم تعليم جديد لمواطن جديد قادر على الاستقلالية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات.

ويدخل التَّعلُّم بالمشروعات في منهج النشاط، والذي نادى به ثلاثة من العُلماء، وهم: جان جاك روسو، ووليام هيرد كيلباتريك، وجون ديوي، وذلك في الربع الأول من القرن العشرين، والذي اعتمدوه منهجًا للتعليم يقوم على احتياجات المتعلمين الخَاصَّة، ويراعي اهتماماتهم وميولهم، ولا يتم تنفيذ محتوى منهج النشاط إلا بطريقة التعلم بالمشروع.

ويستمد التَّعلُّم القائم على المشروعات فلسفته التربوية من النظرية البنائية لجان بياجيه Jean Piaget، حيث يكون التعليم عبر المشروع، هو " منظور شامل يركز على التدريس من خلال إشراك الطلاب في التحقيق. وفي هذا الإطار، يواصل الطلاب البحث عن حلول للمشكلات عن طريق طرح الأسئلة والتكرار، ويناقشون الأفكار، ويتنبؤون بالتوقعات، ويصممون الخطط أو التجارب، ويقومون بجمع وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ويوصلون أفكارهم والنتائج إلى الآخرين، ويعاودون طرح

أسئلة جديدة؛ لإيجاد منتجات جديدة من ابتكارهم، وتكمن قوة التعلم القائم على المشروع في الأصالة وتطبيق البحوث في واقع الحياة (بهجات، ٢٠٢١، ٣١٩).

وتأتي أهمية توظيف مدخل التُّعلُّم القَائِم على المشروعات في التعليم بما يحويه من الأساليب والمهارات التي تركز على المتعلمين واهتماماتهم، وتلبي احتياجاتهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، بما يُساهم في مشاركتهم في الأنشطة التعليمية والمجتمعية، وبالتالي فإنه يساعد في تنمية اتجاهات الطلاب نحو مقرراتهم الدراسية، واستشعارهم أهميتها، وتحسين نظرتهم تجاهها (الشمراني، ٢٠٢٠، ١٥٥).

فضلًا عن أنَّ التُّعلُّمَ القَائِم على المشروعات يزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم، وينمي قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم داخل وخارد أسوار المدرسة، ويجعلهم أكثر نشاطًا، ويعزز التعاون الجماعي، ويشجعهم على تطوير مهارات التواصل وممارساتها، ويُرَقِّي مهارة إدارة مصادر التعلم لدى المتعلمين (مُرسي، وحناوي، ويُونس، ٢٠٢٣، ٢٣٨ – ٢٣٩).

ويُعدُّ التُّعلُّمُ القَائِمُ على المشروعات مدخل من مداخل التعليم المنبثقة من فلسفة النظرية البنائية، والتي تساير متطلبات الحياة في القرن الواحد والعشرين، وقد انبثق من فلسفته التربوية مجموعة من الاستراتيجيات، كاستراتيجية التَّعلُّم التَّعاوني، واستراتيجية العُرُوض العملية، واستراتيجية التَّعلم الذاتي، واستراتيجية التَّساؤل الذاتي، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية فكر زاوج شارك، واستراتيجية التَّعلم التوليدي.

ومن الدراسات الحديثة التي اهتمت بتوظيف التعلُّم القائم على المشروعات، وبيان أثره في توظيف المهارات اللغويَّة وغير اللُّغويَّة، ونقلها حيز التطبيق، دراسة بهجات (٢٠٢١)، ودراسة السيد (٢٠٢٢)، ودراسة بكير (٢٠٢٢)، ودراسة العتيبي، والوادعي (٢٠٢٢)، ودراسة الخضير (٢٠٢٢)، ودراسة محمد (٢٠٢٣)، ودراسة مُرسي، وحناوي، ويُونس (٢٠٢٣).

وتمثل مهارة الكتابة أظهر مهارات اللغة العربية استخدامًا في عالم الصُّم؛ لأنه يستعيض من خلالها عن التعبير عن حاجاته، واهتماماته، وميوله، ورغباته، واتجاهاته التي يعجز التعبير عنها عن طريق الاستماع، أو القِراءة، أو التَّحدث.

ويجد التلميذ المُعاق سَمْعِيًّا بعض الصُّعوبات التي تخص الكتابة العربية مقارنة بمدلولاتها في لغته الأمِّ، وهي اللُّغة الإشاريَّة، والتي تتجلى على مستوى: رسم الحروف العربية، وبعض قواعد الهجاء وعلامات الترقيم، واستخدام النظام النحوي في إيصال المعنى المراد، وتنظيم المحتوى على مستوى الفقرة والنص الكامل، ونقط بعض الحروف، والحركات الإعرابية.

والكتابة التعبيرية Expressive writing هي مرحلة وسط بين الكتابة الإبداعية Creative Writing، والكتابة الوظيفية Functional Writing، وفيها يستطيع التلميذ أن يعبر فيها عن مكنون نفسه بلغة سليمة من خلال حياته ومشاهداته اليومية التي يراها ويحسها بنفسه.

ويُعَدُّ التعبير الكتابي من أكثر أشكال التَّواصل فاعلية للمتعلمين من ذوي الفقد السَّمعي، فله دور مهم في تعليمهم، وله أهمية متنامية في المُناخ الحالي لتكنولوجيا الاتصالات ووسائل التواصل الاجتماعي،

غير أنه من أصعب أنشطتهم التعليمية؛ لأن بناء الكاتب القادر مُهِمَّة شَاقة، 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 أنَّ فاقدي السمع يعانون من أجل كتابة لغة لا يتقنونها، مقارنة بالطلبة السامعين الذين يعتمدون اللغة المنطوقة التي يعرفونها على أنها طريق الكتابة؛ فمعرفتهم بها هي التي توجههم لمعرفة الكلمات الواجب استعمالها بترتيب معين (Diakogiorgi et al., 2015).

ويرى القحطاني، والمُحياوي (٢٠٢١، ٨٧) أن التعبير الكتابي يساعد على التعبير عن الأفكار والمشاعر مع الآخرين، ويساعدهم على قوة الملاحظة، ويدفعهم إلى انتقاء الألفاظ التي تتناسب مع المعاني، وتنسيق الأفكار وربطها ببعضها البعض.

وتعد الكتابة بالنسبة للعاديين، وذوي الإعاقة وخاصة المعاقين سمعيًّا من المهارات الضرورية في جميع مراحل التعليم، حيثُ تؤثر عليهم في عدة جوانب من أهمها : التعبير، والتواصل مع الآخرين، والحصيلة اللغوية، وإنتاج عمل كتابي جيد، وتحقيق الذات، والثقة بالنفس (محمود، وسيد، وعبد الرحمن، ٢٠٢٣، ٢١٥).

كما تبرز أهمية الكتابة للتلاميذ في أنها تجعل التلميذ قادرًا على إعمال العقل والخيال، وتنمية القدرة لديه على الملاحظة، والتمييز، والتتابع، والربط، ومن ثم التعبير عن الاتجاهات، والمشاعر، وتحقيق الذات، وتحقيق التواصل مع الآخرين بشكل فعال وسليم (إبراهيم، ومرغني، ومحمد، ٢٠٢٢، ٢٩٤).

وتتصف لغة الطلاب الصُّم بأنها لغة محدودة؛ نظرًا لما تفرضه ظروف إعاقته السمعية عليه، ومن الدراسات العربية التي اهتمت بتنمية المهارات اللغوية بعامة، ومهارات الكتابة التعبيرية بخاصة للطلاب ذوي الإعاقة السمعيَّة، دراسة الصريصري، والبخيت (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي (٢٠٢١)، ودراسة محمود، وسيد، وعبد الرحمن (٢٠٢٣)، ودراسة العنزي، وتركستاني (٢٠٢٤).

أمَّا عن الدراسات الأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى المعاقين سمعيًّا، دراسة وولبرز وآخرين (Wolbers et al,2015)، وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة وظيفية بين تطبيق استراتيجية (SIWI)، والتحسن في الأداء الكتابي، وأن هذه الاستراتيجية أدت إلى تحسين مُخرجات الكتابة للطلاب الصُّم وضعاف السمع في تلك المرحلة.

ويتصف المُعاقون سمعيًّا – كما يرى الباحث – بسمات نفسية تميزهم عن غيرهم من ذوي الإعاقات، مثل: الشعور بتقدير الذات المُنخفض كونه يشعر بالنقص والدونية، والتجاهل من فاقدي الوعي الإنساني، وانخفاض الثقة بالنفس، والميل للانسحاب، والخجل، والعدوانية، والاندفاعية، والشعور باليأس في كثير من المواقف، والجنوح للأشياء التي تعزله عن الناس، ويشكو إليها حاله.

ويمثل تقدير الذات **Self-esteem** أعلى جوانب المجال الوجداني على الإطلاق؛ لأنَّ تحقيقه يضمن مرور الفرد بجميع مراحل الجانب الوجداني بدءًا بوعيه بذاته، ثم قبوله لها، ثم احترام الذات، ثم إدارتها، ثم تحقيق الكفاءة الذاتية وصولًا إلى الرضا الذاتي.

ومِمَّا يؤكد ذلك، أنه لا يوجد أثمن من نفس الإنسان التي بين جنبيه، وبالتالي إذا استطاع الإنسان أن يقدرها حقَّ قَدْرِها، ويضعها في المكان المناسب الذي يحقق النفع، ويدفع الضر، فقد استطاع أن يحقق كل شيء في الحياة.

وحينما قَسَّمَ ماسلو الاحتياجات البشرية، فيما يعرف **بهرم ماسلو للاحتياجات البشرية**، جعل الحاجة لتحقيق الذات في قمة هرمه؛ ليظهر لنا بجلاء قدر هذا المُتغير النَّوعِي في دعم عمليتي التَّعلِّيم والتَّعلُّم.

ويؤيد هذا التصور للباحث، ما ذهب إليه ماسلو (Maslow)، حيثُ اعتبر الحاجة إلى تقدير الذات من الحاجات الأساسية للإنسان، وأيَّده في ذلك روجرز (Rogers)، حيثُ أشار إلى أهمية تقدير الذات في كل مرحلة من مراحل العمر، ويشير مفهوم تقدير الذات إلى تقدير الفرد لذاته، وشعوره بالكفاءة والإنجاز، وهو عاطفة رئيسة تمثل موقعًا في النظام الهرمي لشخصية الفرد، ويتأثر باختلاطه بالآخرين، وهو المنظم الأساسي للسلوك، ومانح القوة للشخصية (Cer & Sahin, 2017).

ويُعَدُّ تقدير الذات من الحاجات الإنسانية التي تتطلب رعاية مستمرة، تبدأ في التطور منذ الطفولة، وتستمر مدى الحياة، ولبناء تقدير الذات وتنميته لدى الطفل، لابد من احترام ذاته وتقديرها، ومدحه وتشجيعه والثناء عليه، مِمَّا يُشعره بقيمة نفسه ومكانتها، وبالتالي يرتفع مُعدل تقدير الذات والصحة النفسية والتكيف الاجتماعي الإيجابي (Krishnan & Liji, 2018).

ومن أهم النظريات المفسِّرة لتقدير الذَّات، نظريَّة الذَّات لدى روجرز، حيثُ تُعَدُّ هذه النَّظريَّة من أحدث وأشمل نظريات الذات، حيثُ تتمركز حول الشَّخص ذاته، وتقوم فلسفتها على الإيمان بأهمية الفرد مهما كانت أحواله ومشكلاته، إذ يوجد في كل إنسان عناصر طيبة، تساعده على حل مشكلاته، وتقرر مصيره بنفسه، ويفترض روجرز أنَّ نمو الإنسان مشروط ببيئة تُوفِّر له القَبُول (أي يُنظر إليه باحترامٍ وإيجابيَّةٍ غير مشروطتينِ)، والتَّعاطف (أي أن يتم الاستماع إليه وفهمه وتفهُمه) (العجلان، ٢٠٢٣، ١٢١).

ويتراوح تقدير الذات بين مُرتفعي تقدير الذات، ومتوسطي تقدير الذات، ومنخفضي تقدير الذات؛ شأنه شأن الوعي كأول درجات المجال الوجداني، ولكن الفارق بينهما كبير، وهو العمق في الزمن، فالوعي لحظي، بينما تقدير الذات يتسع مداه الزمني ليصل استمراره طيلة العمر، ولذلك يَعُدُّ علماء النفس تقدير الذات سمة شخصية مُستمرة.

وحصول تقدير الذات لدى الفرد يضمن استمراره لديه لمدى زمني كبير جدًا يظل مع الإنسان طيلة عمره، فهو معناه أن تتحول القيمة لدى الفرد من قناعات، ومبادئ راسخة لا تتغير ولا تتبدل، إلى سلوكيات وأفعال، أو مَا يُعْرَفُ بالسُّلوكِ القِيمِيّ.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية تقدير الذات للطلاب ذوي الإعاقة السمعيَّة، دراسة مطاوع (٢٠٢٠)، ودراسة عويقب (٢٠٢١)، ودراسة عليوش، وبن ساعد (٢٠٢١)، والمسمار (٢٠٢٣)، ودراسة العجلان (٢٠٢٣).

- **الإحساس بمشكلة البحث:**

يمثل واقع تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية بمدارس الأمل للصم والبكم، في عدم وجود منهج للغة العربية معد خصيصًا للطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية بمدارس الأمل للصم والبكم في جمهورية مصر العربية في جميع مراحل التعليم بدءًا بالمرحلة الابتدائية، والإعدادي المهني، وحتَّى مرحلة التعليم الثانوي المهني، وإنما يدرسون وحدتين أو ثلاثة من منهج اللغة العربية الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم للطلاب العَاديين بالمدارس النظامية؛ أي أنهم يدرسون نفس مقررات اللغة العربية على الطلاب العاديين بمراحل التعليم، وبالتالي انعكس ذلك على عدم وجود أهداف نوعية محددة، ومحتوى، وأنشطة نوعية خاصة بالصم، واستراتيجيات تدريس، وأساليب تقويم تختص بتلك الفئة المهمة من فئات ذوي الهِمم (الاحتياجات الخَاصَّة).

ومن أجل التثبت من مشكلة البحث، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

(**١**) مقابلة بعض معلمي اللغة العربية بمدارس الأمل للصم والبكم: وهدفت المقابلة الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية بمدارس الصم، وطرح بعض الأسئلة الخاصة بتعليم اللغة العربية للطلاب الصم، ومقارنتها بلغتهم الإشارية الأم، وأسفرت نتيجة المقابلة عن عدم وجود مناهج مُخصصة لتعليم اللغة العربية وغيرها من العلوم المختلفة للطلاب الصم، وما يدرس بالفعل، هي المناهج الخَاصَّة بالطلاب العاديين في مراحل التعليم العام، والتعليم الفني.

(**٢**) أجرى الباحث مقابلة مع مدير إدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا بخصوص عدم وجود مناهج مُخصصة للطلاب الصم: وذكر أن الطلاب الصم يعاملون معاملة الطلاب العاديين، فتقدم لهم نفس مناهج العاديين؛ لأنَّ نسبة ذكاء المُعاقين سمعيًّا (iQ) قد تتساوى مع العاديين أو تزيد في بعض الحالات، وقد ارتأى الباحث أنه حتَّى وإن تساوى الطلاب الصم مع العاديين في نسبة الذكاء، وهذا ليس على إطلاقه صحيح؛ لأن إعاقته السمعية تعوقه عن التعلُّم مقارنة بغيره من العاديين، إلا أنه يجب أن تكون لهم مناهج نوعية خاصة بهم، تشمل : محتوى، وطريقة عرض، وأنشطة، واستراتيجيات وأساليب تدريس، وأنماط تقويم تتمشى مع طبيعة إعاقتهم السمعية.

(**٣**) أجرى الباحث دراسة استطلاعية على الطلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني بمدرسة الأمل بمدينة ملوي – محافظة المنيا، وكانت مُكوَّنة من اختبار في مهارات الكتابة التعبيرية، ومقياس لتقدير الذات، وجاءت النتائج مُعبرةً عن الضعف الواضح في مهارات الكتابة التعبيرية، وكانت نتيجة الطلاب في الاختبار دون ألـ (٥٠) %، بينما جاءت استجاباتهم لعبارات مقياس تقدير الذات، تعبر عن انخفاض شديد في تقديرهم لذواتهم.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تدني مستوى الطلاب المُعاقين سمعيًّا في امتلاكهم لمهارات الكتابة التعبيرية مقارنةً بلغتهم الأم الإشارية، وعدم شعورهم بذاتهم الشعور الكافي الذي يجعلهم ينخرطون مع المجتمع، ويتكيفون معه بالشكل الذي يسمح بإظهار دورهم فيه.

ثالثًا – أسئلة البحث:

- ما فاعلية برنامج قائم على مدخل التعلم بالمشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية؟
- ما فاعلية برنامج قائم على مدخل التعلم بالمشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ في تنمية تقدير الذات؟

رابعًا – أهداف البحث:

(١)تحديد فاعلية برنامج قائم على مدخل التعلم بالمشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية.

(٢)تحديد فاعلية برنامج قائم على مدخل التعلم بالمشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بِمَدَارِسِ الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ في تنمية تقدير الذات.

خامسًا – حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

(**١**) من حيثُ العينة: قد اختار الباحث عينة عشوائية من الطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بمدرسة الأملِ للصُّمِ وضعاف السمع في مركز ومدينة ملوي التابعة لمُحافظة المنيا – جمهورية مصر العربية؛ وذلك لأنهم يمثلون المجتمع الأصلي تمثيلًا صادقًا، وقد تم اختيار تلك المدرسة بالذات؛ بسبب كثرة أعداد الطلاب فيها، وهذا ما ميَّزها عن غيرها من المدارس في محافظة المنيا.

(**٢**) من حيثُ الموضوعات: اقتصر البحث على **عشرة مشاريع كتابية** للطُّلابِ المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا بمدرسة الأملِ للصُّمِ والبُكْمِ، والتي تم مراعاة اختيار مفرداتها بشكل يسمح بترجمتها بقدر الإمكان إلى لغة الأصم الإشارية.

(**٣**) من حيثُ استراتيجيات التدريس: تمَّ استخدام استراتيجيتي قِراءة الصُّورة، والتَّعلُّم التَّعاوني؛ لأنهما تتناغمان مع طبيعة البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات وفق معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) وفلسفته.

سادسًا – مصطلحات البحث:

[١] مدخل التعلم القائم على المشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠):

يعرف التَّعلُّم القَائِم على المَشروعات بأنه : " فلسفة ديناميكية للتعلم يكتشف فيها الأطفال المشكلات، والتحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم، وفي نفس الوقت يكتسب الأطفال المهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، كما يعد خبرة إثرائية تدمج المتعلم في أنشطة ممتعة بالنسبة له ومرتبطة بالأنشطة " (Rismawati, et al., 2019,).

ويعرِّف **الباحث مدخل التعلم القائم على المشروعات إجرائيًّا** بأنَّه: " مجموعة من الإجراءات المُتسلسلة المُتتابعة، والتي تسير وفق خمس مراحل رئيسة، تبدأ بالتهيئة، ثم عرض المشروع، وتخطيطه، وتنفيذه، ومتابعته من قبل المعلم، وتقويمه، وتسير تلك المراحل في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم

(٢٠٣٠) مدعومة بإجراءات استرتيجيتي قراءة الصُّورة والتعلم التعاوني؛ من أجل إعداد متعلم إيجابي، ومُشارك، ومنتج لعملية تعليمه وتعلُّمِهِ ".

[٢] مهارات الكتابة التعبيرية:

يُعرِّفها العنزي، وتركستاني (٢٠٢٤، ٥٦) بأنها : " القدرة على التعبير عن الأفكار، والمشاعر، والتواصل، ويقاس بما ينتجه الطلاب في مهارات الأفكار، والتنظيم، واختيار الكلمات، وتركيب الجملة وتعقيدها، والقواعد والهجاء، والعرض ".

ويعرفها الباحث مهارات الكتابة التعبيرية إجرائيًّا بأنَّها: " قدرة الطالب الأصم على التعبير عن مكنون نفسه بلغة سليمة من خلال حياته وممارساته اليومية التي يراها ويحسها بنفسه، والمواقف الاجتماعية التي يعيشها، والتي يوظفها طبقًا لدرجة ونوع إعاقته السمعيَّة، والتي تظهر في اختياره للبديل المُعبر عن الكتابة، والتي تتمثل في أربع مهارات رئيسة، هي: المهارات الشكلية، والتركيبية، والاجتماعية، والدلالية، وتقاس باختبار مهارات الكتابة التعبيرية المُعدِّ لهذا الغرض ".

[٣] تقدير الذات:

عرف كوبر سميث Cooper Smith تقدير الذات **Self-esteem** بأنه : " تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، حيثُ يتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية، أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء (العجلان، ٢٠٢٣، ١١٩).

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنَّه: " تقييم الطُّلاب المعاقين سمعيًّا تجاه ذاتهم، من خلال شعورهم بالاحترام، والقيمة، والكفاءة، والرِّضا عن الذات، ويظهر ذلك في تفاعلهم الشعوري مع مواقف مقياس تقدير الذات السُّلوكيَّة المُعبرة عن تقديرهم لذاتهم، وتقدير المُجتمع لهم، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المُعدِّ لهذا الغرض ".

[٤] المعاقون سمعيًّا (الأصم):

يُعرَّف الأصم أو المعاق سمعيًّا (Hearing Impaired) بأنه : " الطفل الذي يعاني من فقدان سمعي ما بين (٥٦ - ٧٠ ديسبل) من مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الأمل، والتي تجعله يواجه صعوبة مع الآخرين، ولكنه يستفيد من حاسة السمع سواء باستخدام مُعينات سمعية، أو بدونها في تعلُّم الكلام واللغة، فحاسة السمع لديه تؤدي دورًا في حياته " (جبريل، وإسماعيل، وإبراهيم، ٢٠٢٠، ٣٢٦).

ويُعَرِّفُ الباحث المُعاقين سمعيًّا (عينة البحث) إجرائيًّا بأنَّهم: " طلاب مدرسة الأمل للصم والبكم الملتحقين بالتعليم بالصف الأول الثانوي المهني للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤)، والذين يشتركون في سمات سمعية، ولغوية، وجسمية، ونفسية، وعصبية شبه مُتقاربة، ويكاد يتقاربون في درجة الاستيعاب والتوظيف اللُّغوي، ويستخدمون لغة الإشارة، أو قِراءة الشفاه، أو هجاء الأصابع، أو التواصل الكلي، أو

أنهم يستخدمون المُعينات السَّمعيَّة، وتتراوح درجة الإعاقة السَّمعيَّة لديهم مُقاسة بِالديسبل (٣٥ – ٩٠ dB) طبقًا لقياس المدرسة المُلتحقين بها ".

سابعًا – منهج البحث:

استند البحث الحالي على المنهج التَّجريبي القائم على التَّصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد تمَّ تطبيق أداتي القياس على مجموعة البحث قبليًّا، ثُمَّ التعيين العشوائي لمجموعة البحث إلى مجموعتين، أحدهما ضابطة درست في ضوء المنهج النظامي المقرر للغة العربية المُقدَّم من وزارة التربية والتعليم، والأخرى تجريبية درست في ضوء المشروعات الكتابية العشرة المُعدِّة خصيصًا للطلاب المُعاقين سمعيًّا بمدارس الأمل للصم والبكم في ضوء البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، ثُمَّ تطبيق أداتي القياس بعديًّا، وتمَّ بعدها مقارنة نتائج المجموعتين في القياس البعدي.

ثامنًا – أدوات البحث ومادة التَّعلُّم:

أدوات القياس:

- استبانتي مهارات الكتابة التعبيرية، وأبعاد تقدير الذات اللازمتين للطلاب المعاقين سمعيًّا (من إعداد الباحث).
- اختبار مهارات الكتابة التعبيرية ومقياس تقدير الذات اللازمين للطلاب المعاقين سمعيًّا (من إعداد الباحث).

مادة التَّعلُّم:

- بناء البرنامج القائم على مدخل التعلُّم بالمشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) للطلاب المُعاقين سمعيًّا في ضوء الأُسس اللازمة له.

تاسعًا – أهمية البحث: تحددت أهمية البحث في إفادة كل من:

(**١**) <u>الطلاب المعاقين سمعيًّا:</u>

- قيام الطلاب الصُّم بإجراء أنشطة المشاريع المُقدَّمة في البرنامج بأنفسهم، وتوظيفها ببيئة الصف اللغوية، وخارجه.
- ممارسة الطلاب الصُّم لمهارات الكتابة التعبيرية بشكل يزيد من حصيلتهم اللُّغويَّة، وربطها بلغتهم الأم الإشارية؛ ليشعر بجدوى وأهمية تعلُّم العربية في حياته، وتدريبهم على مواقف لغوية من شأنها أن تدعم تواصلهم واندماجهم في المجتمع.

(**٢**) <u>معلمي اللُّغة العَرَبيَّة للصُّم:</u>

- استخدام معلمي اللُّغَةِ للطلاب الصم للخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على مَدخل التعلم بالمشروعات، والإفادة منه في تنفيذ دروس اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ المختلفةِ، وذلك باستخدام استراتيجياته لتلاميذهم في مدارس الأمل للصم والبكم.
- تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للطلاب الصم، من خلال الاهتمام بتوظيف مهارات الكتابة التعبيرية، وكذلك مُراعاة تصميم مواقف اجتماعية من شأنها أن تزيد من تقديرهم لذاتهم في أثناء مواقف وخبرات التدريس المُربيَّة.

(**٣**) مخططي مناهج اللغة العربية للطلاب الصم ومؤلفي كتب التربية الخاصة:

- تأليف مناهج للغة العربية المُخصصة للطلاب الصُّم في ضوء التعلِّيم باستخدام البرنامج القائم على مَدخل التعلم القائم على المشروعات في ضوء رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)، وتطبيقها بشكل لزومي بمدارس الأمل في أقرب وقت ممكن.
- تصميم مناهج تتضمن مواقف لغوية تعزز من انخراط الطلبة المعاقين سمعيًّا في المجتمع، وتنمي اعتزازهم بذاتهم، وتحقق رغباتهم وميولهم، واتجاهاتهم.

(**٤**) البحث العلمي: فتح المجال أمام الباحثين لإعداد دراسات، وبحوث تتناول تنفيذ برامج لغوية للطلاب الصم بمدارس الأمل تقوم على توظيف: نظريات، ونماذج، ومداخل، واستراتيجيات حديثة تُلائم تعليم ذوي الإعاقة السمعية.

الخلفية النظريَّة للبحث:

المحور الأول: توظيف البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) في تعليم اللغة العربية للطلاب المُعَاقِينَ سَمْعِيًّا.

[١] مفهوم مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات:

التعلم القائم على المشروع هو نموذج تعليمي (منهج مطور وطريقة تعلم) يستخدم استراتيجية التعلم المتمركز على الطفل، من خلال القيام بمهام إنجاز الأنشطة والمشاريع، حيثُ إن الطفل يبني معرفته بنفسه في مواقف واقعية ليحصل على منتج نهائي (Zancul, etal., 2017) .

عرَّفه كُلٌّ مِن (Bock Institute for Education, 2014)، و(Akhand, 2018) بأنه : " طريقة فعَّالة للتدريس تتيح للطلاب استكشاف المشكلات والتحديات في العالم الحقيقي، وتسمح لي باكتساب المعرفة، والمهارات، وممارسة الكثير من عمليات العلم؛ من أجل فهم الموضوع محل التنفيذ ".

ووصف (Shanta & Wells, 2020) التعلم القائم على المشروعات (PBL) على النحو الآتي : هو التعلم الذي يدمج ما بين المعرفة والفعل، حيثُ يتلقى المتعلمون المعارف، وعناصر النشاط الأساسية، ولكنهم أيضًا يطبقون ما يعرفونه من أجل حل مشكلات واقعية بطرق إبداعية، والحصول على نتائج قابلة للتطبيق، كما أن التعلم القائم على المشروعات يعيد توجيه التعلم نحو الطفل، وليس المنهج – وهو تحول

عالمي شامل يحرك العاطفة، والإبداع، والمرونة، وهذه لا يمكن أن تطبق من خلال أنشطة تقليدية، ولكنها عناصر يتم تنشيطها من خلال التجربة.

والواضح مِمَّا سبق أن التَّعلُّم القَائِم على المَشروعات، إنما هو فلسفة تعليمية منبثقة من فلسفة النظرية البنائية لجان بياجية تجمع ما بين المعرفة، وتطبيقها، والإبداع فيها، وكل ذلك تحت توجيه وإدارة المعلم الواعي الذي يضفي على أنشطة واستراتيجيات ووسائل التعلم بالمشروعات الإيجابية والتعزيز الداعمينِ لبيئة الصف التعليمية.

[٢] أسس البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات:

قَسَّمَ البَاحِثُ الأُسسَ التي ارتكز عليها بناء البرنامج إلى أربعة أسس، هي الأسس الفلسفية، والنفسية، والثقافية، واللغوية، وقد ساعد عرض تلك الأُسس الباحث على بناء البرنامج من وضع أهدافه النوعية التي تتمشى مع الطلاب المعاقين سمعيًا بالثانوي المهني، ومُحتواه، وأنشطته اللُّغويَّة، واستخدام استراتيجيات ملائِمة للطلاب، ولطبيعة البرنامج، واختيار أساليب تقويمه، ويتمثل عرض تلك الأسس في الآتي:

الأسس الفلسفيَّة:

- تحديد طرق ضبط السلوك في أثناء شرح دروس البرنامج والإفادة منها في إدارة المُناخ الصفي بشكل سليم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الصم؛ لأن في عالم الأصماء يتأثرون كثيرًا بتجاهل الناس لهم، وبخاصة إذا كانوا معلميهم.
- التخطيط لتوفير المُناخ الاجتماعي، والنفسي، والصَّحي اللازم لتعلُّم الطلاب الصم بشكل فعال.
- التدرج في عرض المعرفة اللغوية من البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، ومن العام إلى الخاص، ومن اللا مثال إلى المثال.
- عرض المشاريع اللغوية التي تتمشى مع طبيعة تعلم الصم، والذي يميل في الغالب إلى الجانب الإشاري، واستخدام لغة الوجه والجسد.

الأسس النَّفسيَّة:

- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات بدقة وعناية، بما يتناسب مع خصائص ومعايير تعليم اللغة العربية للصم.
- تهيئة المُناخ الصفي المريح بما يناسب خصائص الطلاب الصم، بما يساعد على جذب انتباههم لعملية تعليمهم وتعلُّمهم.
- التخطيط لاستخدام مصادر التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية بما يخدم تعليم الصم للغة العربية.
- التخطيط لإعداد المشاريع اللغوية الخاصة بالبرنامج، ومساعدة الطلاب على تنفيذها، ومتابعتها من قبل المعلم، وتقويمها.

- اختيار المشاريع اللغوية التي تتمشى مع حاجات، ورغبات، وميول، واهتمامات، وحاجات، وقضايا الطلاب الصم.
- تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لطبيعة مدخل التعلم مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات، وخصائص الصم.
- تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية بشكل يراعي اهتمامات، وميول، وحاجات، ورغبات، واتجاهات الطلاب الصم.
- التنويع في أنماط وأساليب التقويم المناسبة لبيئة الصف للطلاب الصم بما يساعد على تحقيق أهداف البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات فِي ضَوْءِ مَعَايِيرِ رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠).
- تحقيق التغذية الراجعة لعملية تعلم الطلاب الصم، وذلك من خلال توظيف المصطلحات الإشارية، وربطها باللغة العربية.

الأسس الثقافيَّة:

- استخدام المعلم للغة الإشارة بشكل يتناسب مع لغة الطلاب الصم، وهذا من شأنه أن يزيد من عملية الاتصال بين المعلم وطلابه بشكل فعال.
- تطوير المعلم لمهارات التواصل مع طلابه الصم، مثل: استخدام الإشارات والإيماءات بشكل صحيح – قراءة الكلام بسرعة – التدريب على الصوت لمن لديهم بقايا سمع – استخدام تعبيرات التعزيز والتشجيع بشكل دائم.
- المعرفة بالإيماءات الوجهية بمختلف أشكالها، واتجاهات الجسم واليد، وطرق التواصل، وطرق الترجمة المختلفة.
- اتباع المعلم للعادات اليومية، والسُّلوكيات التي يصنعها الصم مع بعضهم البعض، واندماج المعلم فيها، بحيثُ يصير المعلم وطلابه الصم نسيجًا واحدًا.
- الاطلاع على أحدث الأساليب والتقنيات العالمية المعينة على تهيئة بيئة تعلم فعالة للطلاب الصم، مثل: استخدام الأجهزة الزكية، واللاب توب، والميني لاب توب، والتابلت في تعليم اللغة العربية للصم.
- الاطلاع على بعض النماذج والتجارب لمعلمين عرب، أو أجانب على حد سواء عملوا مع الصم، ونجحوا معهم، وأنهو المرحلة التعليمية؛ حتى يكون هذا النموذج بمثابة إثارة ودافعية للمعلم في داخل البيئة الصفية.

الأسس اللُّغويَّة:

- الإلمام بطرق الاتصال المختلفة مع الطلاب الصم، وبالأخص لغة الإشارة، والتدريب الواعي على تنفيذها؛ لتحقيق التواصل الفعال المثمر معهم.
- تعرف المصطلحات الإشارية بمختلف مجالاتها، وطرقها، واستخدامها الاستخدام الأمثل الفعال.
- مراعاة اختيار الألفاظ والمفردات القريبة من معجم الطلاب الصم، والتي تتمشى مع مقروئيتهم للغة.

- الابتعاد عن الألفاظ التي تحمل معاني مجردة بعيدة عن معجم الطلاب الصم، واستعمالاتهم، وحاجاتهم اللغوية.
- تعرف المعلم للمُصطلحات الجديدة، أو العلمية، وكيفية استخدامها مع الصم بشكل تواصلي اجتماعي سليم.
- تشجيع الطلاب الصم على بناء اللغة من خلال ربط الكلمات المطبوعة، والإشارات اليدوية، والأجسام (قواعد اللغة الخاصة بالسامعين).
- المعرفة بقواعد اللغة الإشارية، والتي تشمل : الوقت، والضمائر، والجملة الاسمية والفعلية، والجملة المنفية، والاستفهامية، والجمع، والفاعل والمفعول به، الأفعال الخمسة، والأسماء الستة، والعدد، والتركيب العددي المتحد، والفعل الطلبي، والاسم والفعل المقترنان، واللواحق اللغوية، استخدام أل التعريف بشكل صحيح، واستخدام تركيب الإضافة بالشكل الصحيح، استخدام المصادر مكان الصفات، استخدام المصادر مكان الأفعال، وتعبير كل يوم أو يوميًّا، والتعبيرات المكانية والزمانية، عدم استخدام حروف الجر مُطلقًا، واستخدام العامية بدلًا من الفصحى.

[٣] أهمية توظيف البَرَنَامِجِ القَائِمِ عَلَى مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ للطلاب المعاقين سمعيًّا:

تمثلت أهمية استخدام البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات في مساعدة الطلاب الصم على اختيار مشروعاتهم الكتابية، والتخطيط لها، وتنفيذها بأنفسهم، ومتابعتها، وتقويمها من قبل المعلم، وكذلك تصميم مواقف لغوية على هيئة أنشطة لغوية عرضها البرنامج في مشروعاته العشرة، تسمح بأهمية انسجام وتفاعل الطلاب مع المواقف الاتصالية مع مجتمعهم، ومن ثم تجعلهم يشعرون بذاتهم، ويتقبلونها، ويحترمونها، ويقدرونها، وكذلك إيجابية الطلاب، وانخراطهم في المجتمع المدرسي، مما أكسبهم الثقة بالنفس، وإيجاد بيئة تعلم مرنة وذات سهولة ويسر تسمح بفاعلية الطلاب وتنمية قدراتهم، وعلاج كثير من المشكلات النفسية لدى هؤلاء الصم، والقضاء على الانطواء، والعزلة، والخجل، والتردد، والقلق، وكذلك إكسابهم مهارات القرن الواحد والعشرين، ومنها : القدرة على حل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، واتخاذ القرار، والتعلم الذاتي، واستخدام التقنيات التكنولوجية، مثل : الهواتف الذكية، والتابلت، والآيباد، ومساعدتهم في تقدير ذاتهم بشكل مناسب، من خلال بث الثقة في نفوسهم، ومواجهة الصُّعوبات لتحقيق الكفاءة الذاتية.

[٤] استراتيجيات التدريس الملائمة وفق البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات:

اعتمد الباحث على استراتيجيتي قراءة الصُّورة، والتَّعلم التَّعاونِي عند عرض مشروعات البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات، وتنفيذه، وتمثل استراتيجية الصورة إحدى الاستراتيجيات الناجحة في تعليم اللغة العربية للمعاقين سمعيًّا؛ لأنها تدفع الطلاب إلى التعبير عن الصورة تعبيرًا حقيقيًّا شفاهةً بلغة الإشارة، أو كتابةً؛ نظرًا لكون الصورة خيرًا من ألف كلمة، فالمعاق سمعيًّا يسمع بعيونه، فهو يستعيض بما وهبه الله تعالى من حاسة الإبصار عن حاسة السمع في تعلُّمه وحياته.

أمَّا عن استراتيجية التَّعلم التَّعاوني، فلقد ارتأى الباحث عند تطبيقها أن ينتظم الطلاب في مجموعات تعاونية ثنائية، أو رباعية، وتتمثل خطواتها في الآتي: تحديد المهام المطلوبة – توزيع الأدوار

على الطلاب – تنفيذ المهام – عرض المهام على المعلم والزملاء بالفصل، مع مراعاة تغيير الأدوار بين الطلاب بعضهم البعض؛ حتى تحدث الاستفادة (انظر ملحق : ٥).

[٥] الخطوات الإجرائية التي تستخدم عند توظيف البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم القائم على المشروعات في تدريس اللغة العربية للمعاقين سمعيًّا:

لقد ارتأت دراسات كثيرة الخطوات والمراحل المُتتابعة التي يمر بها التعلم القائم على المشروعات، ومنها دراسة محمد (٢٠٢١، ١٥)، وبهجات (٢٠٢١، ٣٢٨ - ٣٢٩)، والتي جاءت كالآتي:

- **اختيار المشروع:** وفيها يقوم المعلم بطرح موضوع معين ذي صلة بالطالب والمنهج وأهدافه، أو ظاهرة حياتية، أو حدث جار، أو صعوبة من صعوبات المنهج، مع بيان أهمية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله، لتحديد إمكانية تنفيذه، ويرى الباحث أن الأفضل أن يحدد المعلم المَجالات التي يجب عمل المشروع فيها، ويختار الطالب المشروع بنفسه.
- **تخطيط المشروع:** حيث يقوم الطالب بوضع خطة مفصلة لتنفيذ المشروع تحت إشراف المعلم، وتتضمن الخطة تحديد: أهداف المشروع، ونوع النشاط اللازم لتنفيذه: فردي جماعي، ومراحل تنفيذه، وطبيعة المعلومات، والأدوات المستخدمة، والفروض الملائمة إن كان المشروع في صورة مشكلة، مع تحدي الصعوبات المحتملة، وطرق التغلب عليها.
- **تنفيذ المشروع:** هنا يتم وضع خطة المشروع موضع التطبيق، من خلال أداء الأدوار والمهام المُكلف بها كل طالب، وقد تستوجب هذه الخطوة بعض التعديلات على الخطة بحسب مقتضيات الموقف.
- **التقويم ومتابعة المشروع:** وهو عملية مستمرة تسير مع المشروع من البداية حتَّي النِّهاية، وينقسم التقويم لثلاثة أقسام:

(١) التقويم التشخيصي: ويكون في بداية أي مشروع؛ لمعرفة البنية المعرفية عند كل طالب، وتقسيم الطلاب في مجموعات متجانسة حسب تلك المعلومات.

(٢) التقويم التكويني : ويكون خلال العمل في المشروع؛ ليقف الطالب عند أخطائه، ويتمكن من معالجتها.

(٣) التقويم النهائي: ويكون عند الانتهاء من المشروع، ومدى تحقيق الأهداف، حيث يتم تقييم ما وصل إليه الطلاب في أثناء تنفيذ المشروع (Larmer & Mergendoller, 2015)، و(Rismawati , et al., 2019).

وقد تبنى الباحث مجموعة من الخُطوات الإجرائيَّة الخَاصَّة بالبرنامج القائم على مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ في ضوء رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)، والتي تمثلت في ستِ مراحلَ تدريسيَّةٍ، هي كالآتي : مرحلة التَّهيئة للمشروع، ومرحلة عرض المشروع، ومرحلة التخطيط للمشروع، ومرحلة تنفيذ المشروع، ومرحلة مُتابعة المشروع، ومرحلة التقويم (انظر، ملحق ٥).

[٦] مدى الإفادة من هذا المحور:

- تحديد الأسس النفسية، والفلسفية، والثقافية، واللُّغوية التي ارتكز عليها البرنامج القائم على مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ.
- تحديد الإجراءات التدريسية للبرنامج القائم على مَدْخَلِ التَّعلُّمِ بِالمشْرُوعَاتِ، واستراتيجياته التعليمية وأنشطته، عند عرضه وتنفيذه، وأساليب تقويمه.

المحور الثاني – تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة السَّمعيَّة:

[١] تعريف مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب الصم:

يُعَرِّفُ المطيري، والداوود (٢٠٢٢، ٢١٣) التعبير الكتابي بالنسبة للطلاب الصم بأنه : " مهارة الأشخاص الصم وضعاف السمع في كتابة موضوع ما والتي تعكس قدرتهم على الكتابة والتعبير عن رأيهم مع مراعاة تنظيم الأفكار، والقواعد النحوية، واستخدام صحيح للمفردات واتساق الجمل ".

ويتضح من التعريف السابق أن مهارات الكتابة التعبيرية تعبر عن مدى تعبير الطالب الصم عما يدور في خواطره، وأفكاره، وميوله، واهتمامته، واحتياجاته، ولكن يجب أن تسير تلك المهارات وفق قواعد الكتابة العربية من مراعاة علامات الترقيم، وصحة الأسلوب، والتركيب.

[٢] أهمية تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة السمعية:

تمثلت أهمية تنمية مهارات الكتابة التعبيرية للطلاب الصم بالثانوي المهني في النقاط الإجرائية الآتية: يُعَدُّ التعبير الكتابي للمعاق سمعيًّا الوسيلة الأهم على الإطلاق، التي يعبر بها الطلاب الصم عن حاجاتهم واهتماماتهم التي لا يستطيعون التعبير عنها بلسانهم، وكذلك يساعدهم في نجاحهم الأكاديمي، والتعبير عن ذاتهم، وإظهار خبراتهم ومشاعرهم وأفكارهم بشكل واضح ومقبول، كما يساعدهم التعبير الكتابي في التعبير عن أنفسهم، ومن ثَم نقل أفكارهم وخبراتهم للآخرين، ويكسبهم المفردات اللغوية وتوظيفها في سياقات لغوية مختلفة، كما يساعدهم على التبادل المعرفي للمفردات في الأنشطة الجماعية.

[٣] مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة لذوي الإعاقة السمعية:

تتعددت الدراسات، التي صنفت مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا، والتي يمكن عرضها كالآتي:

(**١**) تصنيف الصريصري، والبخيت (٢٠٢٠، ١٣٦٠) لمهارات التعبير الكتابي (كتابة المقال) لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي: والتي تمثلت في الآتي: تحديد عنوان المقال – تحديد الفكرة الرئيسة للمقال - كتابة الفقرة الأولى في القالب المعد للمقال– كتابة مقدمة توضح الغرض من المقال - كتابة الفقرات التَّالية المدعومة بالتفاصيل الداعمة لفكرة المقال – كتابة الخاتمة.

(**٢**) تصنيف العنزي، وتركستاني (٢٠٢٤، ٦٠) مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية: والتي تمثلت في المهارات الخاصة مهارات الأفكار، والتنظيم، واختيار الكلمات، وتركيب الجملة وتعقيدها، والقواعد والهجاء، والعرض.

وقد صنف الباحث مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي المهني إلى أربع مهارات رئيسة، هي: المهارات الشكلية – المهارات التَّركيبيَّة - المهارات الاجتماعيَّة - المهارات الدِّلاليَّة (المعنى)، (**انظر ملحق: ٢**).

[٤] أساليب تنمية مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة لذوي الإعاقة السمعية:

لقد استخدمت الدراسات السابقة والبحوث معالجات تجريبية مُختلفة حاولت تنمية مهارات الكتابة التعبيرية لدى المعاقين سمعيًّا، ومن هذه الدراسات، دراسة الصريصري، والبخيت (٢٠٢٠)، والتي استخدمت اسراتيجية تعليم الكتابة الاسراتيجية والتفاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي، ودراسة العنزي (٢٠٢١)، والتي درست استخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع كدراسة وصفية تحليلية، ودراسة محمود، وسيد، وعبد الرحمن (٢٠٢٣)، والتي بحثت عن مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية، ودراسة العنزي، وتركستاني (٢٠٢٤)، والتي هدفت تحديد أثر استراتيجية تعليم الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية (SIWI) على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية.

[٥] مدى الإفادة من هذا المحور:

- تحديد مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب الصُّم، والتي جاءت في أربعِ مهاراتٍ رئيسةٍ، وانضوى تحت كل مهارة من المهارات الأربع، خمسةُ مُؤشراتٍ إجرائيَّةٍ.
- تحديد الأساليب المُستخدمة في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب الصم بالصف الأوَّل الثَّانَوِيِّ المهنِيِّ.

المحور الثالث ـ تنمية تقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعيَّة:

[١] تعريف تقدير الذات:

ويشير المفهوم اللُّغوي لتقدير الذات إلى القيمة وهي ترجمة للكلمة اللاتينية aestimare التي تطورت إلى المصطلح الإنجليزي، estimate وتعني تقدير وتعني إعطاء قيمة لشيء ما، ثم اشتق منها كلمة esteem التي تعني تقدير، ثم صارت مُصطلحًا مُركبًا self-esteem وتعني تقدير الذات.

ويرى بن عمور (٢٠١٨، ٤٨) تقدير الذات، بأنه :" اتجاه الفرد نحو ذاته من حيث ثقته بنفسه احترام الذات، وتقديره لذاته المدرسية، وكفاءته الشخصية إضافة تقديره لذاته في محيط العلاقات الاجتماعية ".

والواضح مِمَّا سبق أن تعريف تقدير الذات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالسمات الشخصية للفرد، فإذا كان الفرد سماته شخصيته مُتزنة، فإنَّ تقدير لذاته سيكون مُرتفعًا، وإذا حدث العكس، فسيكون تقديره لذاته مُنخفضًا، وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة المُحيطة لهذا الفرد، سواء كانت بيئة مُحفزةً، أم مُثَبِّطَةً.

[٢] أبعاد تقدير الذات اللازمة لذوي الإعاقة السمعية:

قَسَّمَ أبو الوفا (٢٠١٧، ١٤) تقدير الذات إلى **ستة أبعاد أساسية**، وهي كالآتي:

البعد الأول: الوعي الذاتي: فهم الذات بإدراك المشاعر الذاتية وتأثيراتها عن طريق مراقبتها، وتسميتها وتعرف العلاقة بينها وبين الأفكار لإدراك مواطن القوة والضعف.

البعد الثاني: احترام الذات: اعتبار الفرد لذاته ومناصرته لها، وتقييمه لقدراته، ومهاراته من قبل نفسه.

البعد الثالث: قبول الذات: تقبل الفرد غير المشروط لذاته بجميع جوانبها الإيجابية والسلبية، وإحساسه بقيمته من خلال تقبله لذاته وقبول الآخرين له، وطبيعة مشاعره تجاههم.

البعد الرابع: إدارة الذات: قدرة الفرد على توجيه مشاعره، وأفكاره، والتحكم في سلوكياته، وتنظيمها بما يحقق أهدافه.

البعد الخامس: الكفاءة الذاتية: الدرجة التي يشعر بها الفرد بفاعليته وثقته بنفسه في تحقيق أهدافه، وذلك من خلال ما يقوم به من أفعال، ومدى ملازمتها مع أدائه وتكيفه للتعامل مع تحديات الحياة، والاستعداد لمواجهتها.

البعد السَّادِس: الرضا الذاتي: قناعة الفرد عن ذاته من مشاعر، وأفكار، وطموحات باستبصاره بمواهبه، ونقاط ضعفه.

وقد قسَّم بن عمور (٢٠١٨، ٥٣) أبعاد تقدير الذات إلى **خمسة أبعاد رئيسة**، هي كالآتي: الثقة بالنفس، واحترام الذات، والكفاءة المدرسية، والكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية.

وقَسَّمَ الباحث تقدير الذات إلى **عاملين اثنين**، هما العامل الذاتي، والعامل الاجتماعي، واندرج تحت كل عامل منهما ثلاثة (٣) أبعاد، وبالتالي يكون مجموع أبعاد تقدير الذات اللازمة للطلاب الصُّم ستة (٦) أبعاد رئيسة (انظر ملحق ٣).

[٣] أهمية تنمية تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة السَّمعيَّة:

تتضح أهمية تنمية تقدير الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية فيما عرضته الأدبيات، والدراسات والبحوث السابقة، مثل: دراسة سعد (Saad,2016)، ومحمد (٢٠٢٠، ٢٥٩ – ٢٦٠)، والمسمار (٢٠٢٣، ٤٤)، والتي تمثلت في النقاط الإجرائية الآتية: يؤدي ارتفاع تقدير الذات إلى تحقيق التوافق الجيد والضبط الداخلي للنفس للطلاب الصم، كما يؤثر على كفاءة أدائهم، وطريقة تعاملهم مع الناس، وتأثيرهم في الآخرين، كما يدعم الصَّحة النفسية للأفراد؛ مِمَّا يؤدي إلى تحقيقهم لنجاحات عدة في

حياتهم، كما يساعدهم على الوقاية من المشكلات النفسية، وتعزيز الثقة بالنفس، كما يجعلهم أكثر استقلاليةً، كما يعودهم الاعتداد بالذات، والعمل على تغيير الأشياء، وعدم الخضوع وتقبل الأمور على علتها.

[٤] أساليب تنمية تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة السَّمعيَّة:

لقد استخدمت الدراسات السابقة والبحوث برامج، واستراتيجيات حديثة مختلفة حاولت تنمية تقدير الذات لدى المعاقين سمعيًّا، وبحثت العلاقة بين هذا المتغير التصنيفي المهم، وبعض المتغيرات الأخرى، ومن هذه الدراسات، دراسة مطاوع (٢٠٢٠)، والتي درست التعاطف مع الذات كمنبئ بالتدفق الأكاديمي، وكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني، وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعيَّة، ودراستي عليوش، وبن ساعد (٢٠٢١)، العجلان (٢٠٢٣)، والتي درستا أهمية تقدير الذات لدى المُراهقين المُصابين بالبكم.

[٥] مدى الإفادة من هذا المحور:

- تحديد أبعاد تقدير الذات اللازمة للطلاب الصم، والتي جاءت في عاملين اثنين، وانضوى تحت كل عامل ثلاثة أبعاد رئيسة، وبالتالي صار مقياس تقدير الذات يتشكل من ستة أبعاد رئيسة.
- تحديد الأساليب المُستخدمة في قياس تقدير الذات اللازم للطلاب الصم بالصف الأوَّل الثَّانَوِيّ المهنِيّ.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة، تم صوغ فروض البحث كالآتي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية والدرجة الكلية له في اتجاه المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية له في اتجاه المجموعة التجريبية.

أدوات البحث وإجراءاته التَّجريبيَّة:

هدف عرض أدوات البحث وإجراءاته توضيح المحاور الأربعة الآتية: أولًا - إعداد أدوات جمع البيانات، وثانيًا - بناء مادة المُعالجة التَّجريبية، وثالثًا - إعداد أدوات القياس للمتغيرات التابعة، ورابعًا - تصميم البحث وإجراءاته، وهي كالآتي:

أولا ـ إعداد أدوات جمع البيانات:

١. إعداد قائمة مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني:

أ. هدف إعداد القائمة: تحديد مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني؛ تمهيدًا لإعداد اختبار الكتابة اللازم لهم.

ب. مصادر اشتقاق القائمة: اشتقت القائمة من محاور الإطار النظري للبحث، وآراء الخبراء المتخصصين، والاطلاع على الأدبيات المتخصصة في تعليم ذوي الإعاقة السَّمعيَّة.

ج. الصُّورة الأولية للقائمة: اشتملت القائمة في صورتها الأولية أربعة (٤) مهارات رئيسة للكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب الصم بالثانوي المهني، وانضوى تحت كل مهارة رئيسة (٥) خمسة مؤشرات.

د. ضبط القائمة: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للقائمة، قام الباحث بعرضها في صورة استبانة معدة لذلك على مجموعة من المحكمين، وبلغ عددهم (١١) أحد عشر مُحكمًا (انظر: ملحق ١)؛ بهدف إبداء السادة المحكمين الرأي حول الإضافة، أو الحذف، أو التعديل وفق ما يرونه مناسبًا.

هـ. نتائج التحكيم على القائمة: أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض مؤشرات الاستبانة، مثل: تعديل المؤشر الرَّابع " يستخدم أدوات العطف بشكل صحيح "، إلى " يستخدم حرف العطف بشكل صحيح "، وكذلك تعديل المؤشر السَّابع: " يوظف اللواحق اللغويَّة في التركيب اللغوي الصحيح " إلى " يوظف بعض اللواحق اللغويَّة، وتعديل المؤشر العَاشِر " يضع التعبيرات المَكانية، أو الزمانية في مكانها في التركيب اللُّغوي، واقتصاره على التعبيرات المكانية فقط؛ ليكون أكثر تحديدًا، وقد تمَّ تعديل تلك المؤشرات.

و. الصّورة النهائية للقائمة: بعد التحكيم على القائمة في صورتها الأولية أُعيد النظر فيها، وتمَّ تعديلها وإعادة صوغها من جديد إلى أن أصبحت القائمة في صورتها النهائية تشتمل على أربع (٤) مهارات رئيسة، هي المهارات الشَّكليَّة، والمهارات التَّركيبيَّة، والمهارات الاجتماعيَّة، والمهارات الدِّلاليَّة (المعنى)، وانضوى تحت كل مهارة من المهارات الأربع خمسة (٥) مؤشرات.

٢. إعداد قائمة أبعاد تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني:

أ. هدف إعداد القائمة: تحديد أبعاد تقدير الذات اللازمة ف للطلاب المعاقين سمعيًّا بالصف الأول الثانوي المهني (عينة البحث)؛ تمهيدًا لإعداد مقياس تقدير الذات.

ب. مصادر اشتقاق القائمة: اشتقت القائمة من محاور الإطار النظري للبحث، وآراء الخبراء المتخصصين، والدراسات المتخصصة، والاطلاع على تصنيفات تقدير الذات للطلاب الصم.

ج. الصُّورة الأولية للقائمة: اشتملت القائمة في صورتها الأولية إلى عاملين رئيسين لتقدير الذات، وانضوى تحت كل عامل ثلاثة أبعاد رئيسة، فالعامل الأول - تقدير الذات الشخصي، اندرج تحته ثلاثة أبعاد، هي : الوعي الذاتي الشخصي - احترام الذات الشخصي - قبول الذات الشخصي، أمَّا العامل الثاني - تقدير الذات الاجتماعي، فقد اندرج تحته، الثلاثة أبعاد الآتية: الوعي بالذات الاجتماعي - احترام الذات الاجتماعي - قبول الذات الاجتماعي.

د. **ضبط القائمة:** بعد الانتهاء من إعداد الصُّورة الأولية للقائمة، قام الباحث بعرضها في صورة استبانة معدة لذلك على مجموعة من المُحكمين، وبلغ عددهم عددهم (١١) أحد عشر مُحكمًا (انظر : ملحق ١)؛ بهدف إبداء السادة المُحكمين الرأي حول الإضافة، أو الحذف، أو التَّعديل وفق ما يَرونه مُناسبًا.

هـ. نتائج التحكيم على القائمة: استحسن بعض المُحكمين وضع عبارات تحت العامل الثاني: (تقدير الذات الاجتماعي)؛ طبقًا لما حددته نظرية الذات لكارل روجرز، ومقياس تنسي المُكوَّن من (١١) أحدَ عشرَ مفومًا للذات، ومنها (تقدير الذات الاجتماعي)، كما ارتأى بعض المحكمين أن تكون بدائل مقياس الذات (خُماسية) تتراوح ما بين الأبدية إلى العدمية، وتكون (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، ولم يوافقهم الباحث على ذلك، وارتكز المقياس على ثلاثة بدائل فقط، هي (غالبًا – أحيانًا – نادرًا)؛ نظرًا لأنه قد يسبب ذلك تشتتًا كبيرًا للطلاب الصم في الاستجابة، وبالتالي قد يفقد المقياس مصداقيته، ووجود كلمة (غالبًا) تعبر عن الأبدية والديمومة، ووجود كلمة (نادرًا) تعبر عن العدمية.

و. الصُّورة النِّهائية للقائمة: بعد التحكيم على القائمة في صورتها الأولية، أصبحت في صورتها النهائية، تشتمل على ستة (٦) أبعاد رئيسةٍ لتقدير الذات، مُندرجة من عاملينِ اثنينِ، هُما العامل الذاتي والاجتماعي في تقدير الذات.

ثانيًا ـ بناء مادة المعالجة التجريبية:

قام الباحث بصوغ موضوعات **البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على المشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)**، على هيئة عشرة (١٠) مشاريع كتابية، وفي ضوء ذلك تم إعداد الإطار العام للبرنامج، ثم تصنيفه إلى كتاب الطالب، ودليل معلم الصم، وقد مرت بناء مدة المعالجة التجريبية بالخطوات الآتية:

١- إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم في تدريس اللغة العربية وفق البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على المشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠):

(أ) إعداد كتاب الطالب المصوغ في ضوء البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على المشروعات: تمّ إعداد كتاب الطالب لتدريس المشروعات العشرة الكتابية للبرنامج المعد وفق مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية: مراعاة الأسس اللازمة لاختيار تلك المشروعات العشرة، وكذلك تحديد أهداف كتاب الطالب، ومُحتواه، وأنشطته، واستراتيجياته، وأنماط تقويمه (انظر: ملحق ٥).

(ب) عرض محتوى المشروعات العشرة على مجموعة من المحكمين: والذين بلغ عددهم عشرة (١٠) محكمين، وقد أوصى المُحكمون بضرورة تقليل كم المحتوى اللُّغوي المكتوب؛ ليُمْكِنَ التعبيرُ عنه باللغة الإشارية، واختيار أيسر الألفاظ، والتي يمكن التعبير عنها باللغة الإشارية، وقد تم الأخذ بآرائهم، وأنَّ مصدر الإلهام الفكري العقلي لدى المعاقين سمعيًّا يتأتى من جلب المعلومات عبر النظر (حاسة الإبصار)، ولذلك هو يسمع بعينيه، ومن هنا أوصى المحكمون بضرورة تضمين الصُّور في محتوى مشروعات البرنامج، وقد سبقهم الباحث إلى ذلك، حيثُ تبنى الباحث استراتيجية قِراءة الصُّورة ضمن استراتيجيات البرنامج اللغوي القائم على مدخل التَّعلم بالمشروعات.

(ج) إعداد دليل معلم الصم لطلاب الثانوي المهني المصوغ في ضوء البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات: مرَّ إعداد دليل المعلم بالخطوات الآتية: تحديد الهدف من دليل المعلم، والخطوات الإجرائية التي يجب على معلم الصم اتباعها عند توظيف البرنامج القائم على مدخل التَّعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) كمهام مُحددة وواضحة، مع أجوبة أنشطة البرنامج، وأجوبة أنماط التقويم لكل مشروع من المشروعات العشرة.

(د) تحديد إجراءات التدريس : سارت إجراءات تدريس البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) في ضوء ست مراحلَ تدريسية، وهي كالآتي : مرحلة التهيئة للمشروع – مرحلة عرض المشروع – مرحلة التخطيط للمشروع – مرحلة تنفيذ المشروع – مرحلة مُتابعة المشروع – مرحلة التقويم (انظر : ملحق ٥).

(هـ) الخطة الزمنية اللازمة لتطبيق مشروعات البرنامج العشرة: لقد سارت الخطة الزمنية كالآتي:

جدول (١)

الخطة التدريسية الزمنية للمشروعات المصوغة وفق البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على المشروعات.

تاريخ اللقاء	الإجراء	الزمن
الأربعاء ٢٠٢٣/١٢/٦	القياس القبلي لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية. القياس القبلي لمقياس تقدير الذات.	٥٥ دقيقة. ٣٥ دقيقةً.
الأربعاء ٢٠٢٣/١٢/١٣	المشروع الأوَّل – كتابة الفقرة.	حصتان.
الأحد ٢٠٢٣/١٢/١٧	المشروع الثَّانِي – كتابة اللافتة.	حصتان
الاثنين ٢٠٢٣/١٢/١٨	المشروع الثَّالِث – كتابة البَرْقِيَّة.	حصتان
الثلاثاء ٢٠٢٣/١٢/١٩	المشروع الرَّابِع – كتابة الرِّسَالة.	حصتان
الأربعاء ٢٠٢٣/١٢/٢٠	المشروع الخَامِس – كتابة المقَال.	حصتان
الأحد ٢٠٢٣/١٢/٢٤	المشروع السَّادِس – كتابة المطويَّة.	حصتان
الاثنين ٢٠٢٣/١٢/٢٥	المشروع السَّابِع – كتابة بطاقة التَّهنِئَة.	حصتان
الثلاثاء ٢٠٢٣/١٢/٢٦	المشروع الثَّامِن – كتابة بطاقة الدَّعوة.	حصتان
الأربعاء ٢٠٢٣/١٢/٢٧	المشروع التَّاسِع – كتابة الإعْلَان.	حصتان
الخميس ٢٠٢٣/١٢/٢٨	المشروع العَاشِر – كتابة الأقصُوصَة.	حصتان
المجموع	عشرة مشاريع.	(٢٠) حصةً.
الأحد ٢٠٢٣/١٢/٣١	القياس البعدي لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية. القياس البعدي لمقياس تقدير الذات.	٥٥ دقيقة. ٣٥ دقيقةً.

٢- استراتيجيات تدريس البرنامج:

تمّ توظيف استراتيجيتي قراءة الصُّورة والتعلم التعاوني؛ نظرًا لأنهما من الاستراتيجيات المتناغمة مع فلسفة التعلم بالمشروعات، وترتكزانِ على أداء المُتعلم، وتجعله مشاركًا لعملية تعلُّمه، إيجابيًّا فيها، ومن ثَمَّ تتحول بيئة الصَّفِ اللُّغويَّةِ إلى بيئةٍ مرنةٍ مُحببةٍ، وليست جامدةً مُنفرةً للتعلُّم (انظر: ملحق ٥).

٣- تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج:

اشتمل البرنامج على عدد متنوع من الأنشطة اللغوية والكتابية التي تحقق أهداف البرنامج المرجوة، وتحقق فاعلية الطلاب الصم في تعلم اللغة، وتنمية المواقف الاجتماعية الاتصالية التي تزيد من انخراطهم في المجتمع، وتقبل لذواتهم (انظر: ملحق ٤).

٤- تحديد أساليب تقويم البرنامج:

احتوى البرنامج على ثلاثة أنواع من التقويم اللازمة في بيئة الصف في مدارس الأمل، والتي تمثلت في: التَّقويم القبلي، والتَّقويم التَّكويني، والتَّقويم الخِتامي (انظر: ملحق ٤).

ثالثًا ـ إعداد أدوات القياس للمتغيرات التابعة:

١- إعداد اختبار مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني:

مرّ إعداد اختبار مهارات الكتابة التعبيرية بالإجراءات الآتية:

المرحلة الأولى: خطوات بناء الاختبار:

أ. تحديد الهدف من الاختبار: تمثل هدف الاختبار تحديد مهارات الكتابة التعبيرية للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني، والتي تم التوصل إليها من خلال القائمة النِّهائيّة.

ب. مصادر بناء الاختبار: تم الاعتماد على الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات المتخصصة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية، ومراجعة القائمة النهائية لمهارات الكتابة التعبيرية التي تمَّ التَّوصل إليها، واستطلاع آراء المتخصصين في مناسبة الاختبار لما وُضِع لقياسه.

ج. وصف مُحتوى الاختبار: اشتمل الاختبار على قياس أربع مهارات رئيسة، تمثلت في المهارات الشكلية، واشتملت على (٥) مفردات، والمهارات التَّركيبيَّة، واشتملت على (٥) مفردات، والمهارات الاجتماعيَّة، واشتملت على (٥) مفردات، والمهارات الدِّلاليَّة (المعنى)، واشتملت على (٥) مفردات.

د. إعداد جدول مواصفات الاختبار: والذي اشتمل على أربعة مهارات رئيسة، يندرج أسفل كل مهارة رئيسة خمس مفردات، وأوزانها النسبية، وفيما يأتي عرض ذلك:

جدول (٢)
مواصفات اختبار مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني.

	المهارة الرئيسة	عدد العبارات	توزيع المفردة	الوزن النسبي %
اختبار مهارات الكتابة التعبيرية اللازم للطلاب الصم	المهارات الشَّكليَّة	٥	١ ـ ٥	٢٥ %
	المهارات التَّركيبيَّة	٥	٦ ـ ١٠	٢٥ %
	المهارات الاجتماعيَّة	٥	١١ ـ ١٥	٢٥ %
	المهارات الدِّلاليَّة (المعنى)	٥	١٦ ـ ٢٠	٢٥ %
	الاختبار ككل	٢٠ عبارة	٢٠ مفردة	١٠٠ %

يتضح من خلال الجدول السَّابِقِ أنَّ مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني، قد جاءت مُتساوية في الوزن النسبي لها، وفي عدد عبارات ومفردات الاختبار، وبالتالي هذا مؤشر مهم لأهمية كل مهارة من تلك المَهارات بالنسبة للطلاب الصم.

هـ- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات اختبار مهارات الكتابة التعبيرية من خلال نمط الاختيار من متعدد، وقد تكوَّن الاختبار من عشرين (٢٠) مفردةً، وكل مُفردة احتوت على ثلاثة (٣) بدائل يختار الطالب الأصم منها الإجابة الصَّحيحة المعبرة عن الاختيار الصَّحيح من وجهة نظره، وقد تم توزيع مفردات الاختبار على مهارات الكتابة التعبيرية بالطريقة التي وضحها الجدول السَّابِق (انظر ملحق:٦).

وقد حدد الباحث منهجية اختبار مهارات الكتابة التعبيرية للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني من خلال اختيار نمط الاختيار من متعدد بدلًا من النمط الكتابي المباشر؛ وذلك لأن مقروئية نمط أسئلة الاختيار من متعدد هي الأنسب والأيسر في **قياس** مهارات الكتابة التعبيرية مع الطلاب المعاقين سمعيًّا؛ لأنه من الصعب قياس تلك المهارات جميعها من خلال النمط الكتابي المباشر معهم، والذين يجدون مشكلات كبيرة بين التوفيق بين لغتهم الأُمِّ الإشارية مع اللغة العربية الفصيحة.

و- عرض الصُّورة الأوليَّة للاختبار على المحكمين: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على أحد عشر مُحكمًا (١١) متخصصًا، وقد أوصى المحكمون بتغيير صياغة بعض البدائل في المفردة الثانية عشرة من الاختبار؛ لأنها تحمل نفس المعنى، مثل: **شَكَرَ اللهُ سعيَكَ ـ عَظَّم اللهُ أجرَكَ،** وكذلك تعديل صياغة البديل (بالرفاء والبنين) في المفردة الثالثة عشرة من الاختبار؛ لأن مقروئيتها صعبة على الطلبة المعاقين سمعيًّا، وتعديل صياغة البدائل في المفردة الخامسة عشرة من الاختبار؛ نظرًا لتقاربهم في المعنى، واتفق الباحث معهم في ذلك، فتمَّ الأخذ بآرائهم في ذلك.

المرحلة الثانية ـ ضبط اختبار مهارات الكتابة التعبيرية:

وفي هذه المرحلة تَمَّ التَّحققُ من حساب زمن الاختبار، ومُعاملات السُّهولة والصُّعوبة والتَّمييز لمفرداته، وصدقه وثباته، وفيما يأتي وصف لهذه الإجراءات:

التَّجربة الاستطلاعيَّة لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الكتابة التعبيرية على عينة استطلاعية؛ بلغ عددها (١٠) طلاب من طلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني؛ وذلك في يوم **الاثنين الموافق ٢٠٢٣/١٢/٤م**؛ بهدف تحديد زمن الاختبار، ومُعاملات السُّهولة والصُّعوبة والتَّمييز لمفرداته، وصدقه، وثباته، وهذا بيانها:

أ. زمن تطبيق الاختبار: جاء زمنُ الإجابةِ عِنْ الاختبارِ (٥٠) دقيقةً، وخمس دقائق لإلقاء التعليمات، وكيفية الإجابة عن الاختبار، وذلك يكون الزمن الكُلي للإجابة عن الاختبار (٥٥) دقيقة.

ب. معاملات الصُّعوبة والتَّمييز: تراوحت قيم معاملات صعوبة المفردات ما بين (٠,٢٠: ٠,٨٠)، وتراوحت قيم معاملات تمييز المفردات ما بين (٢٠ : ٠,٨٠)، وهي درجات في المدى المقبول.

ج. حساب صدق الاختبار: تم الحصول على صدق الاختبار من خلال:

(**١**) صدق المحتوى: اعتمد الباحث في تحديد صدق الاختبار على صدق المُحتوى، ويقصد به مدى تمثيل مفردات الاختبار للسلوك المحك تمثيلًا كافيًا، وقد تمَّ مراعاة ذلك في الاختبار الحالي حيثُ تَمَّ إعداد جدول مواصفات راعى فيه الباحثُ قياسَ عشرينَ مُؤشرًا من المؤشرات الدَّالة على مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب الصم بالثانوي المهني بعشرينَ مفردةً اختباريةً، وللتَّأكد من ذلك قام الباحث بعرض الاختبار على أحدَ عشَرَ (١١) مُحكمًا من المعلمين، وأساتذة كليات التربية المتخصصين في تعليم اللغة العربية والتربية الخاصة (انظر: ملحق ١)؛ لتعرف آرائهم.

(**٢**) صدق الاتساق الدَّاخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الدَّاخلي على حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكُلِّ بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (٤٧١,٠٠ : ٥٣٩,٠٠)، وكانت جميعُها قيمًا دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) مِمّا يُشير إلى اتساق أبعاد (مهارات الاختبار) مع الدرجة الكُلية للاختبار للمهارة التي تقيسها.

د. ثبات الاختبار: تمَّ حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودرو ريتشاردسون Kuder, Richardson، ووصلت قيمة ثبات الاختبار الحالي (٠,٧٢٤)، وهو معامل ثبات مناسب للاختبار.

المرحلة الثالثة ـ الصُّورة النِّهائية للاختبار:

أ. وصف الاختبار في صورته النِّهائيَّة: بعد التأكد مِنْ مُعاملاتِ السُّهولةِ والصُّعوبةِ والتَّمييزِ لمفرداتِ الاختبارِ، وحساب صدقه، والتَّحقق من ثباته، والزمن المُلائم لتطبيقه، صار الاختبار صَالحًا للتطبيقِ في صُورته النِّهائيَّة، وقد بلغُ عددُ مفرداتِهِ عِشرينَ مُفردةً تقيسُ عِشرينَ مؤشرًا (انظر: ملحق ٦).

ب. طريقة تصحيح الاختبار: بلغ إجمالي مفردات الاختبار عشرين مفردةً، وبلغ المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٢٠) عشرين درجة، وذلك بواقع درجة واحدة لكل مُفردة يجيب عنها الطالب الأصم إجابة صحيحة.

٢. إعداد مقياس أبعاد تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا بالثانوي المهني:

مرّ إعداد مقياس تقدير الذات بالإجراءات الآتية:

المرحلة الأولى ـ خطوات بناء المقياس:

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** هدف هذا المقياس تحديد مدى اتجاه الطلاب المعاقين سمعيًّا نحو تقديرهم لذاتهم، والتي تمَّ التَّوصل إليها من خلال قائمة أبعاد تقدير الذات، وقد ارتكز الباحث عند بناء المقياس وتحديد أبعاده وعباراته على مبادئ نظرية الذات لكارل روجرز.

ب. **مصادر بناء المقياس:** تم الاعتماد على أهداف تعليم الطُّلاب المعاقين سمعيًّا بمدارس الأمل الثانوي المهني، والدراسات والبحوث السابقة – العربية والأجنبية – المرتبطة بتعليمهم، والأدبيات المُتصلة بالقياس والتقويم في مجال تربية ذوي الإعاقة السمعية، ومن خلال الرجوع إلى القائمة النِّهائية لأبعاد تقدير الذات ومؤشراتها (انظر: ملحق ٣)، وكذلك استطلاع آراء المتخصصين.

ج. **وصف محتوى المقياس:** اشتمل المقياس على (٢٤) مفردةً في صورته النِّهائية تعبر عن ستة (٦) أبعاد رئيسة لتقدير الذات، والتي تم التوصل إليها بعد استطلاع آراء أحد عشر (١١) مُحكمًا مُتخصصًا.

د. **إعداد جدول مواصفات المقياس:** اشتمل المقياس عاملين رئيسين، وانضوى تحت كل عامل رئيس ثلاثة أبعاد فرعية، تُمثل مجموع أبعاد تقدير الذات، والعبارات الخَاصَّة بكل بُعد من الأبعاد السِّتة، بحيثُ انضوى تحت كل بعد من الأبعاد الستة أربعة عبارات، وأوزانها النَّسبيَّة، وفي الجدول الآتي عرض لذلك:

جدول (٣)

مواصفات مقياس تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا.

	البعد	عدد العبارات	توزيع المفردات	الوزن النسبي %
أبعاد تقدير الذات اللازم للطلاب الصم	العامل الأول ـ تقدير الذات الشخصي.			
	الوعي الذاتي الشخصي	٤	١ ـ ٤	% ١٦,٦
	احترام الذات الشخصي	٤	٥ ـ ٨	% ١٦,٦
	قبول الذات الشخصي	٤	٩ ـ ١٢	% ١٦,٦
	العامل الثاني – تقدير الذات الاجتماعي.			
	الوعي بالذات الاجتماعي	٤	١٣ ـ ١٦	% ١٦,٦
	احترام الذات الاجتماعي	٤	١٧ ـ ٢٠	% ١٦,٦
	قبول الذات الاجتماعي	٤	٢١ ـ ٢٤	% ١٦,٦
	الأبعاد ككل	٢٤ عبارة.	٢٤ مفردة.	% ١٠٠

يتضح من خلال الجدول السَّابِقِ أنَّ أبعاد مقياس تقدير الذات اللازمة للطلاب المُعاقين سمعيًّا، قد جاءت مُتساوية في الوزن النَّسبي لها، وفي عدد عبارات ومفردات المقياس، وبالتالي هذا مؤشر مهم لأهمية كل بُعد من تلك الأبعاد الستة في مدى تضمين عبارة تحت البعد الذي تنتمي إليه.

هـ. **صياغة مفردات المقياس:** صاغ الباحث مفردات المقياس من (٢٤) مفردةً، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل، وعلى المفحوص أن يختار واحدةً منها فقط، والتي تعبر عن استجابته الحقيقية، وصاغ الباحث مفردات المقياس على هيئة عبارات سلوكية واضحة، تمثل مواقف واقعية في عالم الصم، وقد ارتبط صياغة العبارات بالهدف من المقياس، وتم اشتقاق مفردات المقياس من خلال طرح بعض الأسئلة المفتوحة على بعض معلمي الصم بمدارس الأمل، والمتخصصين في التربية الخَاصَّة والصَّحة

النَّفسيَّة، وكذلك الاطلاع على مقاييس تقدير الذات بالدراسات السابقة والبحوث، وقد راعى الباحث عند صوغ عبارات المقياس الآتي:

- سهولة مقروئية المقياس؛ بحيثُ يمكن ترجمتها إلى لغته الإشارية الأم دون عناء؛ حتَّى يتحققَ الهدف من المقياس.
- ارتباط العبارات بمواقف سلوكية حية تتحقق في عالم الصُّم.
- ارتباط المفردة الواحدة من مفردات المقياس بفكرة واحدة (انظر ملحق: ٧).

و – عرض الصُّورة الأولية للمقياس على المحكمين: قام الباحث بعرض مقياس تقدير الذات للطلاب الصم على أحد عشر مُحكمًا (١١) مُتخصصًا (انظر : ملحق ١)، وقد أوصى المحكمون بحذف كلمة (باستمرار) من العبارة الثالثة من المقياس؛ لأن الاستمرارية تتنافى مع اختيار البدائل (غالبًا، أو أحيانا، أو نادرًا)، وبالتالي قد تُضلل استجابةَ المفحوصينَ، وكذلك حذف كلمتي (كل، وبعض) في بعض عبارات المقياس؛ لأنَّ الكلية، أو البعضية تتنافى مع التدرج في اختيار البدائل الثلاثة (غالبًا، أو أحيانا، أو نادرًا)، ووجود كلمة (بعض) أو (كل) في عبارات المقياس قد تعطي تأثيرًا نفسيًّا مضللًا عند اختيار البدائل الثلاثة السَّابِقة، وكذلك حذف أحد الكلمتين (الإحباط) أو (خيبة الأمل) من العبارة الرابعة للمقياس؛ حتَّى لا تكون العبارة مركبةً، كما تتسم العبارة الثالثة والعشرون من المقياس بأنها قطبية؛ أي أنها تحمل أن تكون موجبة، أو سالبة في الوقت ذاته، وقد قام الباحث بتعديلها، وتعديل تلك الآراء التي توصل إليها المحكمون؛ حتَّى أصبح المَقياس صَالِحًا لتطبيقه استطلاعيًّا.

المرحلة الثانية ـ ضبط مقياس تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا:

وفي هذه المرحلة تمَّ التَّحقق من حساب زمن المقياس، وصدقه، وثباته، وهي كالآتي:

التَّجربة الاستطلاعيَّة لمقياس تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا:

قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية؛ بلغ عددها (١٠) طلاب من طلاب الصم بالصف الأول الثانوي المهني؛ وذلك في يوم **الاثنين الموافق ٢٠٢٣/١٢/٤م**؛ بهدف تحديد زمن المقياس، وصدقه، وثباته، وهذا بيانها:

أ. زمن تطبيق المقياس: جاء زمنُ الإجابةِ عِنْ المقياسِ (٣٠) دقيقةً، وخمس دقائق لإلقاء التعليمات وكيفية الإجابة عن المقياس، وذلك يكون الزمن الكُلي للإجابة عن المقياس (٣٥) دقيقة.

ب. حساب صدق المقياس: وقد حسب الباحث صدق مقياس تقدير الذات بطريقتينِ، هما كالآتي:

(١) صدق المحتوى: وقد تمَّ مراعاة ذلك في المقياس الحالي حيثُ تَمَّ إعداد جدول مواصفات راعى فيه الباحثُ ستة أبعاد رئيسةٍ تندرج تحت عاملين اثنين، هما العامل الذاتي (تقدير الذات الشخصي)، والعامل الاجتماعي (تقدير الذات الاجتماعي)، وللتأكد من ذلك قام الباحث بعرض المقياس على أحد عشر مُحكمًا (انظر: ملحق ١)؛ لتعرف آرائهم.

(٢) صدق الاتساق الداخلي: بعد تطبيق المقياس على العينةِ الاستطلاعيةِ، حسب الباحثُ معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل مفردة من

مفردات كل بعد في المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط الدالة على صدق الاتساقِ الداخليِّ للمقياس بين (٠,٤٦٢ : ٠,٥٧١)، وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكانت جميعها قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، مِمَّا يشير إلى اتساق أبعاد (عبارات المقياس) مع الدرجة الكلية للمقياس للمفهوم الذي يقيسه، مِمَّا يدلل على تمتع المقياس بنسبة صدق جيدة، وبذلك اطمأن الباحثُ لصدقِ الاتساقِ الداخلي للمقياسِ.

ج – ثبات المقياس:

- معامل ثبات ألفا – كرونباك (alpha cronbach's) : ولقد تراوحت نسبة ثبات كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك عبارات المقياس ككل بين (٠,٧٤٨: ٠,٨٥٣)، وهي نسبة ثبات مقبولة وجيدة أكبر من ٠,٧، فهي توضح أنَّ مقياس تقدير الذات للطلاب الصم بالثانوي المهني يتمتع بنسبة ثبات عالية.

المرحلة الثالثة – الصُّورة النَّهائيَّة للمقياس:

أ. **وصف المقياس في صورته النِّهائيَّة :** بعد الانتهاء من ضبط المقياس، وحساب زمنه وصدقه وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية مُكونًا من (٢٤) عبارةً (انظر : ملحق ٧).

ب. **طريقة تصحيح المقياس:** تم استخدام أسلوب ليكرت Likert في تقدير استجابة المفحوصين، وتتدرج طريقة Likert في ثلاثة (٣) مستويات فقط؛ لتسهيل استجابة المفحوص لها، كون المفحوص من الطُّلاب الصم، والمقياس في صورته النهائيَّة يتكون من (٢٤) مفردةً، وأمام كل مفردة توجد ثلاثة (٣) بدائل (**غالبًا – أحيانًا – نادرًا**)، ويختار المفحوص واحدًا من تلك البدائل الثلاثة السابقة، فإذا كانت العبارة موجبة، واختار إحدى البدائل الثلاثة (**غالبًا – أحيانًا – نادرًا**)، فتسير درجاته (٣ – ٢ – ١)، وأمَّا إذا كانت العبارة سالبة، واختار إحدى البدائل الثلاثة (**غالبًا – أحيانًا – نادرًا**)، فتسير درجاته (١ – ٢ – ٣).

وقام الباحث بتصحيح وتجميع درجات كل طالب، حيثُ جاءت الدرجة الدنيا للمقياس (٢٤) درجةً، والدرجة العليا (٧٢) درجةً، ويشير ارتفاع درجات الطالب على المقياس إلى وجود قدر مرتفع من تقدير الذات، بينما يشير انخفاض الدرجة إلى وجود قدر منخفض من تقدير الذات.

أمَّا عن توزيع العبارات الموجبة والسالبة في المقياس، ففي البعد الأول - الوعي الذاتي الشخصي، جاءت العبارات (١، ٢، ٣) هي الموجبة، والعبارة (٤) هي السالبة، وفي البعد الثاني - احترام الذات الشخصي، جاءت العبارات (٥، ٦، ٧) هي الموجبة، والعبارة (٨) هي السالبة، وفي البعد الثالث - قبول الذات الشخصي، جاءت العبارات (٩، ١٠، ١١) هي الموجبة، والعبارة (١٢) هي السالبة، وفي البعد الرابع - الوعي بالذات الاجتماعي، جاءت العبارات (١٣، ١٤، ١٥) هي الموجبة، والعبارة (١٦) هي السالبة، وفي البعد الخامس - احترام الذات الاجتماعي، جاءت العبارات (١٧، ١٨، ١٩) هي الموجبة، والعبارة (٢٠) هي السالبة، وفي السادس - قبول الذات الاجتماعي، جاءت العبارات (٢١، ٢٢، ٢٤) هي الموجبة، والعبارة (٢٣) هي السالبة.

رابعًا ـ تصميم البحث وإجراءاته:

قد مرَّ التصميم البحثي، وإجراءاته بمجموعة من الخطوات تتمثل في الآتي:

١ـ **الحصول على الموافقة بتطبيق تجربة البحث:** وافق رئيس قسم المناهج وطرق التدريس، وعميد كلية التربية – جامعة المنيا على تطبيق تجربة البحث في يوم الأربعاء ٢٠٢٣/١١/٢٩، ووافق وكيل وزارة التربية والتعليم بالمنيا في نفس يوم الأربعاء ٢٠٢٣/١١/٢٩، ووافق مدير إدارة ملوي التعليمية التَّابِعة له مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بملوي، التي طبق فيها الباحث بحثه في يوم الأحد ٢٠٢٣/١٢/٣ (انظر: ملحق ٨).

٢ـ قام الباحث بتطبيق تجربة بحثه بنفسه، وقد ساعده **الأستاذ/ غلاب عبد الله أحمد إسماعيل** ([1]) في الترجمة والشرح إلى لغة الإشارة، بعد أن وَضَّحَ له الباحث أهداف البرنامج، ومحتواه، وأنشطته، واستراتيجياته، وأساليب تقويمه؛ وهو معلم متمرس في تعليم اللغة العربية للمُعاقين سمعيًّا في مدارس الأمل للصم والبكم لمدة تجاوزت خمسة وثلاثين (٣٥) عامًا في نفس المدرسة، ويجيد لغة الإشارة بشكل كبير لدرجة أنه كان يترجم ترجمة فورية سهلة وسلسة، استطاع الطلاب الصم فهمها واستيعابها، وذلك من خلال ملاحظة الباحث بنفسه لهذا الأمر.

٣ـ **استخدام التصميم شبه التجريبي الذي يتطلب اختيار مجموعة البحث بطريقة عشوائية ثم قياس المتغيرات التابعة قبليًا:** وذلك بهدف تحديد التكافؤ في مجموعة البحث.

٤ـ **اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعاقين سمعيًّا بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة ملوي، وهي المدرسة الوحيدة في مدينة ومركز ملوي التابع لمحافظة المنيا :** وكان عددهم ثلاثين (٣٠) طالبًا، حيثُ طبق الباحث على عشرة (١٠) طلاب منهم التطبيق الاستطلاعي؛ للتأكد من بعض الثَّوابت الإحصائية اللازمة لأداتي القياس، ثم قَسَّمَ الباحث مجموعة البحث (٢٠) طالبًا إلى مجموعتين، إحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية بعد تطبيق القياس القبلي لأداتي القياس، وذلك بطريقة عشوائية؛ كي يضمن الباحث تحقيق التعيين والاختيار العشوائي لمجموعة البحث، وبالتالي أصبح عدد أفراد المجموعة الضابطة عشرة (١٠) طلاب، وعدد أفراد المجموعة التجريبية عشرة (١٠) طلاب.

٥ـ **تطبيق أداتي القياس المتمثلة في اختبار مهارات الكتابة التعبيرية ومقياس تقدير الذات تطبيقًا قبليًا على الطلاب مجموعة البحث؛** بهدف تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعة البحث، وقد سار التطبيق القبلي لأداتي القياس على مجموعة البحث (الضَّابِطة والتَّجريبيَّة)، من خلال إجراءات علمية، جاءت نتائجه كالآتي:

- **اختبار مهارات الكتابة التعبيرية اللازمة للطلاب المعاقين سمعيًّا بالصف الأول الثانوي المهني:** تمَّ تحليل نتيجة هذا التطبيق باستخدام معادلة " ت " لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، وهي كالآتي:

[1]) **الأستاذ/ غلاب عبد الله أحمد إسماعيل : معلم اللغة العربية بمدرسة الأمل للصم والبكم بمدينة ملوي.**

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) في اختبار مهارات الكتابة التعبيرية للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي عند درجة حرية (١٨).

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
البعد الأول	١٠	3.1000	.99443	١٠	٢,٨٠٠٠	.42164	.878	.397	غير دال
البعد الثاني	١٠	2.7000	1.15950	١٠	٣,٣٠٠٠	.94868	1.266	.222	غير دال
البعد الثالث	١٠	3.1000	.99443	١٠	2.9000	.73786	.511	.616	غير دال
البعد الرابع	١٠	2.9000	1.37032	١٠	2.8000	1.03280	.184	.856	غير دال
مهارات الاختبار ككل.	١٠	11.20	1.033	١٠	11.80	1.874	.887	.390	غير دال

- **مقياس تقدير الذات اللازم للطلاب المعاقين سمعيًّا بالصف الأول الثانوي المهني:** تم تحليل نتيجته باستخدام معادلة " ت " لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات، وهي كالآتي:

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) في مقياس تقدير الذات للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي عند درجة حرية (١٨).

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
البعد الأول	١٠	8.0000	.66667	١٠	7.3000	1.25167	**1.561**	**.141**	غير دال
البعد الثاني	١٠	10.1000	1.72884	١٠	9.1000	1.66333	**1.318**	**.204**	غير دال
البعد الثالث	١٠	9.2000	1.61933	١٠	9.1000	.87560	**.172**	**.866**	غير دال
العامل الأول ـ الذاتي	١٠	27.3000	3.12872		25.5000	2.54951	**1.410**	**.176**	غير دال
البعد الرابع	١٠	8.0000	2.16025	١٠	9.4000	1.77639	**1.583**	**.131**	غير دال
البعد الخامس	١٠	9.00	1.491	١٠	8.20	1.687	**1.124**	**.276**	غير دال
البعد السادس	١٠	9.5000	1.43372	١٠	8.9000	1.96921	**.779**	**.447**	غير دال
العامل الثاني – الاجتماعي.	١٠	26.1000	3.07137	١٠	26.5000	4.37798	**.237**	**.816**	غير دال
المقياس ككل.	١٠	54.00	5.558	١٠	52.00	5.793	**.788**	**.441**	غير دال

يتضح من جدول (٤، ٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي البحث الضَّابطة والتَّجريبية في القياس القبلي، أي أن مستوى الطلاب مجموعة البحث في اختبار مهارات الكتابة التعبيرية، ومقياس تقدير الذات، كان مُتكافئًا من حيثُ المُستوى في ذلك المُتغيرين.

٦- **تطبيق مشروعات البرنامج المصوغة في ضوء مدخل التعلم القائم على المشروعات في ضوء رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) على طلاب المجموعة التجريبية:** وقد تكونت مادة المعالجة التجريبية من عشرة مشاريع لغوية تمثل مشروعات البرنامج، وكانت مدة كل مشروع حصتين كاملتين، وبالتالي بات عدد حصص البرنامج عشرين (٢٠) حصة، أمَّا طلاب المجموعة الضابطة، فقد درسوا تلك الدروس وفق المُعالجة المُعتادة، والتي ترتكز في أغلب أحوالها على الطريقة الوصفية الإشارية، حيثُ يقوم المعلم بشرح الدرس وفق ما يُعرف بطريقة المعلم (التي اعتاد عليها) دون الاستعانة بالأساليب والاستراتيجيات التي تُفعِّل دور الطالب في المشاركة، واختيار، وتخطيط، وتنفيذ المشروعات، وإبداء الرأي، واتخاذ القرار.

٧- **تطبيق أداتي القياس تطبيقًا بعديًّا على المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبيَّة: وذلك في يوم الثلاثاء ٢٠٢٣/١٢/٣١؛** بهدف قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات الكتابة التعبيرية وتقدير الذات للطلاب المعاقين سمعيًّا بالصف الأول الثانوي المهني، وتم رصد درجات الطلاب التي حصلوا عليها في جداول تمهيدًا لمُعالجتها إحصائيًّا، والحصول على نتائج البحث، وتحليلها، وتفسيرها.

نتائج البحث.

استهدف الباحث من عرض نتائج البحث إلى تحليلها، وتفسيرها، وعرض التَّوصيات المُرتبطة بها، والبحوث المُقترحة، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً - عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

١- عرض النَّتائج الخاصة بالفرض الأول وتحليلها وتفسيرها.

وينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية والدرجة الكلية له في اتجاه المجموعة التجريبية "، وقد جاءت النتائج التي تم التوصل إليها يوضحها جدول (٦)، كالآتي:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين

الضَّابطة والتَّجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية عند درجة حرية (١٨).

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
المهارات الشَّكليَّة	١٠	2.9000	1.19722	١٠	4.4000	.84327	3.239	.005	دال إحصائيًّا
المهارات التَّركيبيَّة	١٠	2.4000	1.34990	١٠	4.6000	.69921	4.576	000	دال إحصائيًّا
المهارات الاجتماعيَّة	١٠	2.9000	1.10050	١٠	4.5000	.70711	3.868	.001	دال إحصائيًّا

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
المهارات الدِّلاليَّة	١٠	2.6000	.69921	١٠	4.1000	.56765	5.267	.000	دال إحصائيًّا
الاختبار ككل.	١٠	10.80	1.033	١٠	17.60	2.171	8.946	.000	دال إحصائيًّا

**** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

يتضح من نتائج الجدول السَّابق ارتفاع مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة لاختبار مهارات الكتابة التعبيرية، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائيًّا عند مُستوى (٠,٠٠٠) للاختبار ككُل.

ومن طرق حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التابع في حالة معرفة قيمة النسبة التائية (ت)، طريقة تعتمد على حساب قوة العلاقة بين المتغيرين، وهي الدليل القوي على الأثر الفعلي للمعالجة التجريبية على نتائج البحث، **والمتمثلة في حساب قياس حجم الأثر باستخدام مربع إيتا،** والجدول الآتي يوضح النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

جدول (٧)

حجم تأثير المتغير المستقل (المعالجة التجريبية) في المتغير التابع (اختبار مهارات الكتابة التعبيرية).

البعد	ن	قيمة ت	مربع إيتا (نسبة دلالته)	حجم التَّأثير
الأول	١٠	3.239	(0.368)[٢]	كبير
الثاني	١٠	4.576	0.538	كبير
الثالث	١٠	3.868	0.454	كبير
الرابع	١٠	5.267	0.606	كبير
الاختبار ككل	١٠	8.946	0.816	كبير

يتضح من الجدول السَّابِق ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل [المعالجة التجريبية] في الأبعاد الأربعة (المهارات الشكلية – المهارات التَّركيبيَّة - المهارات الاجتماعيَّة - المهارات الدِّلاليَّة (المعنى))، والاختبار ككل كَان كَبيرًا، مِمَّا يعني قبول الفرض الأول عِندَ مُستوى (٠,٠٥).

تفسير نتائج الفرض الأول :

يمكن أن تُعزى نتائج الفرض الأول إلى:

[٢] **إذا بلغت قيمة مربع إيتا (.٠١) يعدُّ تأثيرًا ضعيفًا، وإذا بلغت (.٠٦) يعدُّ تأثيرًا متوسطًا، وإذا بلغت (.١٤) يُعدُّ تأثيرًا كبيرًا.**

- طبيعة مُخرجات ونواتج التعلم التي حققها مدخل التعلم بالمشروعات في أثناء تطبيق تجربة البحث، كأحد أدوات منهج النشاط، الذي يراعي احتياجات، وميول، ورغبات، واهتمامات، واتجاهات المتعلمين، والتي تمثلت في : القدرة على التعامل مع البنية المعرفية الجديدة التي يعرضها المشروع، والاستقصاء الذاتي وطرح الأسئلة حول المشروع، والقدرة على حل المشكلات الناجمة عن تطبيق المشروع، واتخاذ القرار، والحوار والتأمل فيما يقوم به من مشروعات، جعلت طلاب المجموعة التجريبية تتحسن لديهم مهارات الكتابة التعبيرية الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار في القياس البعدي، حيثُ جاءت النتائج دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥) كذلك، مقارنةً بنتائجهم مع طلاب المجموعة الضابطة.
- الفلسفة التي ارتكز عليها البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)، في ضرورة تعامل الطلاب مع المعرفة المُقدَّمة، وإعادة تشكيلها، وتنفيذها بأنفسهم كمشروع، ساعد طلاب المجموعة التجريبية على تحسين مهارات الكتابة التعبيرية في القياس البعدي مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة.
- مبادئ التعلم القائم على المشروع، والتي ترتكز في المقام الأول على أن يختار الطالب المشروع بنفسه، ويخطط له بنفسه، وينفذه بنفسه، ويقومه بنفسه، ومعلمه موجه ومرشد لتلك المراحل التي يمر التعلم بالمشروعات، وهذا ما تفعله أمريكا منذ أن بدأت تنفيذ التعلم بالمشروع كفلسفة تعليمية، وهذا نتج عنه أن أصبح المتعلم في ضوء التَّعلُّم الذاتي الذي فرضه عليه التعلم بالمشروعات، قادرًا على تحمل مسؤولية تعلُّمه، وقادرًا على اتخاذ القرار، ولكن ما نعاني منه نحن في بلادنا من **لامركزية التَّعلُّم**، والتي لا تسمح للمتعلم باختيار تعلُّمه بنفسه، قد جعلتِ المُتعلمَ مُتلقيًّا للمعرفة، وليس مُنتجًا لها، ولكن في ضوء الخطوات التي سار عليها البرنامج القائم على المشروعات في ضوء رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)، وتلك الرؤية التي تهدف لإعداد متعلم يفكر، وينقد، ويبدي رأيه، ويبدع في حل مشكلاته، قد ساعدت طلاب المجموعة التجريبية في تحسين مهارات الكتابة التعبيرية مقارنةً بنتائج طلاب المجموعة الضابطة.
- ارتكاز البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات على مجموعة من الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار مشروعات البرنامج العشرة الكتابية، والتي تمثلت في: ارتباط موضوعات الكتابة باستعمالات الطلاب الصم للغة اليومية، واتساقها مع المواقف الاتصالية الاجتماعية التي يحتاج إليها الطلاب، وارتباطها بمواقف تحقيق الذات، وإبراز أدوار هؤلاء الطلاب الصُّم كأحد أفراد المجتمع، وارتباطها بالحرفة، أو المهنة التي يتعلَّمُها الطالب في مدارس الأمل، فضلًا على إظهار بعض قيم المُجتمع المِصْري المُسلِّم في موضوعات مشاريع البرنامج العشرة، كل ذلك ساعد وبشكل كبير في تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة التعبيرية.
- طبيعة تنظيم مُحتوى البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات؛ الذي اعتمد على إيجابية الطلاب الصم، وتفاعلهم مع المحتوى المقدم، ومشاركتهم في أنشطة كل مشروع كتابي، قد هيأ الفرصة لطلاب المجموعة التجريبية لممارسة بعض مهارات الكتابة التعبيرية بشكل غير مباشر في أثناء تطبيق مشروعات البرنامج، وكل ذلك ساعد طلاب المجموعة التَّجريبية في ارتفاع نتائجهم في مهارات الكتابة التعبيرية ككل في القياس البعدي.

- تناول البرنامج لمجموعة من الأنشطة التي راعت ميول، واحتياجات، واستعمالات الطلاب الصم للغة، قد ساعد الطلاب الصم على تحسين مهارات الكتابة التعبيرية وفق الأنشطة التي جاءت ملائمة لاستعمالاتهم للغة.
- فلسفة أنشطة البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، والتي ساعدت الطلاب على التعبير عن حاجاتهم في الفرح، أو التهنئة، أو التعزية، أو التعبير عن الحرفة المُفضلة لديهم، كل ذلك أثر في تحسين مهارات الكتابة التعبيرية.
- الجو والمُناخ التَّعليمي المُريح الذي سار فيه تطبيق البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، والذي هيأته إدارة المدرسة الواعية، ومعلم الفصل المتقن للغة الإشارة، والذي ساعد الباحث في تطبيق مشروعات البرنامج، تلك العوامل ساعدت الطلاب الصم على تنفيذ أنشطة المشروعات العشرة للبرنامج، وكذلك الإجابة عن أنماط التقويم لكل مشروع، وهذا ساعد في تحسين مهارات الكتابة التعبيرية (انظر: ملحق ٩).
- تَمَكُّنُ معلم الفصل، والذي ساعد الباحث في تطبيق مشروعات البرنامج العشرة من لغة الإشارة، حيث كان يترجم ترجمة فورية سهلة ومُيسرة، قد سَهَّلَ على الطلاب الصُّم فهم المراد من أنشطة البرنامج وأنماط تقويمه، وانعكس هذا على تحسين مهارات الكتابة التعبيرية لديهم.
- استخدام الخطوات الإجرائية للبرنامج مدعومة بتوظيف استراتيجيتي قراءة الصُّورة والتَّعلم التعاوني بالطريقة التي سار عليها تخطيط مشروعات البرنامج، وتنفيذه وتقويمه، قد هيأ الفرصة للطلاب للتعبير عن الصور الخاصة بكل مشروع، التعبير الشفوي والكتابي، بشكل يجعلهم يستخدمون اللغة في مواقف تواصلية تتسق مع احتياجاتهم واستعمالاتهم.

وقد اتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة كُلٍّ مِنْ: الصريصري، والبخيت (٢٠٢٠، ١٣٧١)، والقحطاني، والمُحياوي (٢٠٢١، ٩٣ – ٩٦)، والعنزي، وتركستاني (٢٠٢٤، ٦٣ - ٦٥).

٢- عرض النَّتائج الخاصة بالفرض الثاني وتحليلها وتفسيرها.

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لأبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية له في اتجاه المجموعة التجريبية "، وقد جاءت النتائج التي تم التوصل إليها يوضحها جدول (٨)، كالآتي:

جدول (٨)
دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس تقدير الذات عند درجة حرية (١٨).

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
البعد الأول	١٠	7.3000	1.25167	١٠	8.9000	.31623	3.919	.003	دال إحصائيًّا
البعد الثاني	١٠	10.0000	.94281	١٠	11.5000	1.08012	3.308	.004	دال إحصائيًّا

القياس	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			قيمة " ت "	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
البعد الثالث	١٠	8.7000	1.88856	١٠	11.2000	1.39841	3.364	.004	دال إحصائيًّا
البعد الرابع	١٠	7.2000	1.03280	١٠	12.0000	.00000	14.697	.000	دال إحصائيًّا
البعد الخامس	١٠	8.50	.850	١٠	12.00	.000	13.024	.000	دال إحصائيًّا
البعد السادس	١٠	9.2000	1.98886	١٠	12.0000	.00000	4.452	.002	دال إحصائيًّا
العامل الاول	١٠	26.0000	2.90593	١٠	31.6000	2.50333	4.617	.000	دال إحصائيًّا
العامل الثاني	١٠	24.9000	2.18327	١٠	36.0000	.00000	16.077	.000	دال إحصائيًّا
المقياس ككل	١٠	50.90	4.630	١٠	67.60	2.503	10.034	.000	دال إحصائيًّا

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق ارتفاع مستوى أداء طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مُقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة لمقياس تقدير الذات، وللتأكد من تأثير البرنامج في مقياس تقدير الذات، تمَّ حساب حجم الأثر للمتغير المستقل على المتغير التَّابع، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٩)
حجم تأثير المتغير المستقل (المعالجة التجريبية) في المتغير التَّابع (مقياس تقدير الذات).

البعد	ن	قيمة ت	مربع إيتا (نسبة دلالته)	حجم التَّأثير
الأول	١٠	3.919	0.460	كبير
الثاني	١٠	3.308	0.378	كبير
الثالث	١٠	3.364	0.386	كبير
الرابع	١٠	14.697	0.923	كبير
الخامس	١٠	13.024	0.904	كبير
السادس	١٠	4.452	0.524	كبير
العامل الاول	١٠	4.617	0.542	كبير
العامل الثاني	١٠	16.077	0.935	كبير
المقياس ككل	١٠	10.034	0.848	كبير

يتضح من الجدول السَّابِق أنَّ حجم تأثير المُتغير المُستقل [المُعالجة التَّجريبية] في المتغير التابع (مقياس تقدير الذات) في الأبعاد الستة، مِمَّا يَعني قبول الفرض الثاني عند مُستوى دلالة (٠,٠٥).

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يمكن أن تُعزى نتائج الفرض الثاني إلى:

- طبيعة التَّعلُّم التي فرضها مدخل التعلم بالمشروعات، والتي تقوم على التخطيط للمشروع، وفهمه، وطرح الأسئلة الخاصَّة بكل مشروع، والاستقصاء الذاتي لجلب المعلومات الكافية عن المشروع من قبل الطلاب، مع نقل المشروع إلى طور التنفيذ، والمتابعة من قبل المعلم، وصولًا إلى تقويمه، كل

تلك العوامل جعلت الطلاب المُعاقين سمعيًّا ينتقلون لا شعوريًّا من حالة إنكار الذات، وتقدير الذات المُتدني جدًا، إلى حالة يجد فيها الطالب نفسه، يقوم بتنفيذ المشروعات، ويعرضها على زملائه، وتنال إعجاب معلميه (انظر : ملحق ٩)، وبالتالي هذه الفرضية والطبيعة الخاصة للتعلم القائم على المشروعات في هذا البحث، قد ساعدت على ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية في أبعاد تقدير الذات الستة مقارنة بطلاب المجموعة التجريبية، **حتى جاءت نتائج مقياس تقدير الذات دالة عند مستوى دلالة (.000)**، وهي أعلى نسبة دلالة يُمكن الوصول إليها.

- اعتماد البرنامج على عرض أنشطة لغوية تناقش قضايا اجتماعية، مثل: كتابة برقية أو رسالة لصديق، أو كتابة بطاقة تهنئة لزميل، أو كتابة إعلان، أو مقال، أو لافتة، أو فقرة، أو كتابة أُقصوصة تعبر عن قضايا، ومواقف، ومشكلات في حياة الصم وعالمهم، قد ساعد الطلاب الصم في الشعور بذاتهم، ومن ثم تقبلها، وصولًا لتقدير ذاتهم.

- الطريقة الذي سار عليه البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠)، في تفعيل خطوات البرنامج من التهيئة للمشروع، وتخطيطه، وتنفيذه، ومتابعته، وصولًا لتقويمه، فضلًا عن توظيف خطوات استراتيجية التعلم التعاوني، ساعدت الطلاب في الانخراط مع بعضهم البعض، وبالتالي زادت أجواء العمل الجماعي، من الاحترام المُتبادل فيما بين الطلاب الصم وبعضهم، ومع الباحث ومعلم الفصل كذلك، وعالجت العُزلة، والهروب من الاحتكاك بالمواقف المباشرة مع المجتمع التي اعتادوا عليها، تلك العوامل مُجتمعةً ساعدت على ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات في أبعاده الستة في القياس البعدي مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

- طريقة عرض محتوى مشروعات البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، وتناوله لقضايا تمس حياة الصُّم، وتأهيلهم للحياة، مثل : الكلام عن الحِرف التي يتعلمونها، كالنِّجارة، أو الحِدادة، أو السِّباكة، أو الخِياطة، أو أعمال التِّريكو، أو الاقتصاد المنزلي، أو الزخرفة (أعمال النِّقاشة)، أو الرسم الفني، أو الكمبيوتر، أو أعمال التبريد والتكييف، أو الحديث عن الذِّهابِ لرحلة، أو كتابة برقية لزميل، أو كتابة بطاقة تهنئة، أو كتابة بطاقة دعوة، أو كتابة إعلان، كل ذلك ساعد الطلاب على الانخراط في مواقف تواصلية في المجتمع، ومن ثم أثَّر في ارتفاع مستوى تقدير الذات المُتدني لديهم، من خلال شعورهم بذاتهم في محتوى تلك المشروعات، ومن ثم احترامها، وقبولها، وبالتالي زادت نتائج طلاب المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات في القياس البعدي مقارنة بأقرانهم من طلاب المجموعة الضَّابِطة.

- طريقة تصميم أنشطة البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، والتي عكست مواقف حقيقية للطلاب الصم في المجتمع، قد ساعدت في ارتفاع تقدير الذات، وهذا ما أكدته نتائج القياس البعدي، حيثُ جاء حجم تأثير البرنامج في كل أبعاد تقدير الذات الستة كبيرًا.

- خطوات البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، قد ضمنت فاعلية الطلاب الصم، ومشاركتهم الفعَّالة في كل خطوة من خطوات تنفيذ كل مشروع كتابي، ومتابعته من قبل المعلم، وطريقة تقويمه، قد أثرت في ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الصُّم.

- تناول البرنامج لقضايا حيوية في حياة الصُّم، قد ساعدت في علاج اللجوء للعُزلة، وعدم المشاركة، ورفض العمل التعاوني، والهروب من المواقف الاتصالية مع المجتمع، وبالتالي انعكس هذا على نتائج طلاب المجموعة التجريبية مقارنة مع طلاب المجموعة الضَّابِطة في مقياس تقدير الذات.

وقد اتفقت نتائج الفرض الثاني مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كُلٍّ مِنْ : مطاوع (٢٠٢٠)، والعجلان (٢٠٢٣).

ثانيًا ـ توصيات البحث : في ضوء النتائج التي تمَّ التَّوصل إليها يُوصي الباحثُ بالآتي:

- ضرورة اتخاذ قرارات واضحة بشأن تأليف وتصميم مناهج نوعية للطلاب المُعاقين سمعيًّا في جميع مراحل تعليمهم، تختلف عن واقع مناهج العاديين التي يدرسونها، أو يدرسون جُزءًا منها في ضوء أسس البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.
- عمل دورات تدريبية، وورش عمل لمُعلِّمي الصُّم حول استخدام إجراءات البرنامج القائم على مدخل التَّعلُّم بالمشروعات، وهذا يؤثر حتمًا في مُخرجات ونواتج التَّعلُّم للطُّلاب المُعاقين سمعيًّا، وعلى رأسها تحسين مهارات الكتابة التعبيرية لديهم.
- إعداد بروتوكول عمل بين أساتذة المناهج وطرق التدريس، والصَّحة النفسية لتبادل الخبرات حول إعداد مناهج للمعاقين سمعيًّا في ضوء استخدام البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات، وتوظيف استراتيجياته التدريسية المنبثقة منه.
- تقديم دليل لمعلمي الطلاب الصُّم يقدم لهم ألوانًا من الأنشطة اللغوية الكتابية المختلفة في ضوء البرنامج القائم على مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠).
- ضرورة تضمين أبعاد تقدير الذات عند تصميم مقاييس لقياس تقدير الذات للطلاب المُعاقين سمعيًّا، وإعداد، وبناء برامج ومناهج للطلاب المعاقين سمعيًّا، تضمن فاعلية الذات، وقبولها، وتقديرها.
- الأخذ بتوجهات الدولة المصرية في رؤيتها للتعليم (٢٠٣٠)، ومبادرة (**قادرون باختلاف**) في الاهتمام بتكريم والاحتفال بالطلاب من ذوي الإعاقات، وإشعارهم باحترام المجتمع لهم، وتقديره لهم، وأنهم جزء لا يتجزأ من نسيجه.
- الأخذ بالمُبادرات الدولية والخليجية في الاهتمام الواضح بذوي الهمم، وتنفيذ ميثاق حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، ومتابعته، والحث على نشره في كل مؤسسات المجتمع المدني.

البحوث المقترحة: في ضوء نتائج البحث، وتوصياته يُمكِن إجراء البُحوث الآتية:

(١)برنامج في تعليم التربية الدينية الإسلامية قائم على مدخل التعلم بالمشروعات لتنمية القيم الأخلاقية وتقدير الذات لدى الطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية.

(٢)فاعلية استخدام مدخل التعلم بالمشروعات في ضوء معايير رؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) في تعليم اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية والكفاءة الذاتية للطلاب الصم بمدارس الأمل بالإعدادي المهني.

(٣)برنامج قائم على السيكودراما لتنمية مهارات اللُّغة التَّعبيريَّة والثقة بالذات للطلاب الصم بمدارس الأمل بالثانوي المهني.

(٤)فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات لتنمية المهارات الاجتماعية والوعي الاجتماعي للطلاب الصم بمدارس الأمل بالثانوي المهني.

(٥)برنامج قائم على مبادئ علم النفس الإيجابي لتنمية تقدير الذات المرتفع وخفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الطلاب الصم بالثانوي المهني.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد سيد، ومرغني، أماني حامد، ومحمد، أمل علي (٢٠٢٢) : " القراءة الاستراتيجية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإبداعية "، **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٣٨)، ص ص ٢٨٢ – ٣١١.

أبو الوفا، نجلاء إبراهيم (٢٠١٧) : **الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية**، كلية التربية – جامعة أسوان.

أمين، عبير صديق (٢٠٢١) : " مناهج الطفل المعاق سمعيًّا في ضوء الاتجاهات التربوية المُعاصرة "، **المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة الوادي الجديد**، العدد (٣٨)، يوليو (٢٠٢١)، ص ص ١٢٣ – ١٤٤.

بكير، مليكة (٢٠٢٢): " واقع تطبيق استراتيجية التعليم القائم على المشروع من وجهة نظر أساتذة المواد الأدبية والشرعية والاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط "، **مجلة الواحات للبحوث والدراسات الصادرة عن جامعة غرادية - الجزائر**، المجلد (١٥)، العدد الأول، يونيو (٢٠٢٢)، ص ص ٨٤٤ – ٨٦٣.

بن عمور، جميلة (٢٠١٨) : " البنية العاملية لمقياس تقدير الذات لدى المُراهقين "، **المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية الصَّادِرة عن جامعة حسيبة بن بو علي الشلف بالجزائر**، العدد (١٩)، يناير (٢٠١٨)، ص ص ٤٧ – ٥٥.

بهجات، ريم محمد بهيج فريد (٢٠٢١) : " فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طفل الروضة "، **مجلة الطفولة والتربية الصَّادِرة عن - جامعة الإسكندرية**، العدد (٤٦)، الجزء (٣)، السنة (١٣)، أبريل (٢٠٢١)، ص ص ٣٠٠ – ٣٧٤.

جبريل، مصطفى السعيد، وإسماعيل، سهير السعيد جمعة، وإبراهيم، إيمان محمد محمد (٢٠٢٠) : " فاعلية برنامج إرشادي باستخدام الأنشطة المدرسية التعاونية في تنمية الذكاء الوجداني لدى ذوي الإعاقة السمعية في مستوى المرحلة الابتدائية بمدارس الأمل "، **مجلة بحوث التربية النوعية الصَّادِرة عن جامعة المنصورة**، العدد (٥٧)، يناير (٢٠٢٠)، ص ص ٣٢١ – ٣٤٣.

الخضير، أسماء عبد العزيز (٢٠٢٢): " تحديات التعلم القائم على المشاريع في تعليم الطالبات الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية "، **المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٣٨)، العدد (٥)، الجزء (٢)، مايو ٢٠٢٢، ص ص ٤٤ - ٨٣.

دهشان، محسن دهشان يونس (٢٠١٧) : " التعليم ورؤية مصر للتعليم (٢٠٣٠) "، **أوراق عمل وبحوث المؤتمر الدولي الأول لمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة بنها (رابطة التربويين العرب)**، العدد (٥)، مارس (٢٠١٧)، ص ص ٢٠٧ – ٢٠٨.

السيد، عبد القادر محمد عبد القادر (٢٠٢٢): " برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات بسلطنة عمان "، **مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية**، المجلد (٢٣)، العدد (٤)، الجزء الثاني، أكتوبر (٢٠٢٢)، ص ص ٥٣ – ٧٠.

الشمراني، صالحة سعيد محمد (٢٠٢٠) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي "، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس الصَّادِرة عن رابطة التربويين العرب**، العدد (١٢٤)، أغسطس (٢٠٢٠)، ص ص ١٥٣ – ١٧٠.

الشهري، سليمان علي عبد الرحمن (٢٠٢٠): " مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم وضعاف السمع) من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير "، **المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٣٦) العدد (١٠)، أكتوبر (٢٠٢٠)، ص ص ٨٨ – ١١٨.

الصريصري، نسيم بنت عطا الله ، والبخيت، هبة بنت ناصر (٢٠٢٠): " فاعلية استخدام اسراتيجية تعليم الكتابة الاسراتيجية والتفاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي "، **المجلة التربوية بكلية التربية – جامعة سوهاج**، العدد (٧٩)، نوفمبر (٢٠٢٠)، ص ص ١٣٤٨ – ١٣٧٤.

العتيبي، ماجد غزاي، والوادعي، مسفر أحمد (٢٠٢٢) : " أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية "، **المجلة السعودية للعلوم التربوية الصَّادِرة عن الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود**، المجلد الأول، العدد (٨)، سبتمبر (٢٠٢٢)، ص ص ٢٣ – ٣٨.

العجلان، محمد بن صالح (٢٠٢٣) : " تقدير الذات لدى المُراهقين الصم "، **مجلة العلوم الإنسانية الصَّادِرة عن جامعة حائل**، المجلد (٢)، السنة (٦)، العدد (١٩)، سبتمبر (٢٠٢٣)، ص ص ١١٧ – ١٣١.

عليوش، أسماء، وبن ساعد، وردية (٢٠٢١) : " تقدير الذات عند المراهقين المصابين بالبكم "، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة يحي فارس المدية بالجزائر.

العنزي، فاطمة بنت فهد (٢٠٢١) : " استراتيجية الكتابة التفاعلية للطلاب الصم وضعاف السمع " دراسة وصفية تحليلية "، **مجلة كلية التربية بدمياط**، المجلد (٧٨)، العدد (٧٨)، يوليو (٢٠٢١)، ص ص ١ – ٤١.

العنزي، فاطمة بنت فهد، وتركستاني، مريم بنت حافظ (٢٠٢٤) : " أثر استراتيجية تعليم الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية (SIWI) على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية "، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية ـ جامعة السلطان قابوس**، المجلد (١٨)، العدد الأول، يناير (٢٠٢٤)، ص ص ٥١ ـ ٦٧.

عويقب، فتيحة (٢٠٢١) : " تعليمية المهارات اللغوية لدى المعاق سمعيًّا "، **مجلة الباحث الصَّادِرة عن مؤسسة الإبداع العلمي بإندونيسيا**، المجلد (١٣)، العدد (٢)، (٢٠٢١)، ص ص ٨٩ – ١٠١.

القحطاني، عادل بن عبد الله منصور، والمُحياوي، تهاني محمد عيد (٢٠٢١) : " مهارات تدريس التعبير الكتابي اللازمة في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية "، **مجلة العلوم التربوية والنفسية الصَّادِرة عن المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث بالتعاون مع المركز القومي للبحوث – غزة بفلسطين**، المجلد (٥)، العدد (٣٣)، سبتمبر (٢٠٢١)، ص ص ٨٣ – ٩٧.

القرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧): **قرار دمج الطلاب ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام**، القاهرة : وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

محمد، سماح أحمد حسين (٢٠٢١): " استخدام التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات الجوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدي طلاب الدراسات العليا "، **المجلة العلمية بكلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٣٧)، العدد (١٢)، الجزء الثاني، ديسمبر (٢٠٢١)، ص ص ٢ – ٤٢.

محمد، مروة عبد المحسن محمد (٢٠٢٠) : " الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة "، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية الصَّادِرة عن كلية التربية ـ جامعة حلوان**، المجلد (٢٦)، عدد مارس (٢٠٢٠)، ص ص ٢٥٢ – ٢٨٩.

محمود، عبد الرازق مختار، وسيد، عبد الوهاب هاشم ، وعبد الرحمن، فاطمة جميل (٢٠٢٣) : " مدى توفر مهارات الكتابة الإبداعية والذكاء البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية "، **المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٣٩)، العدد (١٢)، الجزء (٢)، ديسمبر (٢٠٢٣)، ص ص ٢١٢ – ٢٤٨.

مُرسي، حمدي محمد، وحناوي، زكريا جابر، ويُونس، مصطفى محمد عبد التواب (٢٠٢٣) : " استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الرياضيات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي "، **المجلة التربوية لتعليم الكبار الصَّادِرة عن كلية التربية – جامعة أسيوط**، المجلد (٥)، العدد (٢)، أبريل (٢٠٢٣)، ص ص ٢٢٤ – ٢٥٥.

المسمار، نهى بركة (٢٠٢٣) : " تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات قسم علم النفس في جامعة حائل "، **مجلة البحث العلمى فى التربية الصَّادِرة عن كلية البنات للآداب**

والعلوم والتربية – جامعة عين شمس، المجلد (٢٤)، العدد (٤)، أبريل (٢٠٢٣)، ص ص ٣٩ – ٦١.

مطاوع، محمد مسعد عبد الواحد (٢٠٢٠) : " التعاطف مع الذات كمنبئ بالتدفق الأكاديمي وكفاءة الذات للتعلم الإلكتروني وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة ذوي الإعاقة السمعيَّة "، **المجلة التربوية الصَّادِرة عن كلية التربية - جامعة سوهاج**، العدد (٨٠)، ديسمبر (٢٠٢٠)، ص ص ١٤٣٠ – ١٤٨٨.

المطيري، فاطمة بنت ردن منور، والداوود، أمل عبد الله (٢٠٢٢) : " مدى فعالية ممارسة تعليم الكتابة الاسراتيجية والتفاعلية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع: مراجعة أدبية ٢٠٠٨ - ٢٠٢٠ "، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة الصَّادِرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**، المجلد (٦) العدد (١٩)، يناير (٢٠٢٢)، ص ص ٢٠٦ – ٢٢٢.

الموقع الرسمي لرئاسة الجمهورية (٢٠١٦) : " **رؤية مصر ٢٠٣٠** "، الرابط : https://www.presidency.eg/ar.

English References:

Akhand, Mohd (2018): Project Based Learning (PBL) and Webquest: New Dimensions in Achieving Learner Autonomy in a Class at Tertiary Level, ***Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics***, (2)19.

Bock Inst. Of Education (2014): What is project- based learning ? ***A viable from: http://bic.org/about/what_pbl.***

Cer, E., & Sahin, E. (2017): The Effects of Quality Books for Children and the Metacognitive Strategy on Students' Self- Esteem Levels. ***Journal of Education and Learning, 6, 1, 72 – 80.***

Diakogiorgi, K., Lampropoulou, V., & Logothetes, F. (2015): An evaluation of spelling errors of deaf and hard of hearing students. ***On: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02463.***

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.***

Krishnan, A., & Liji, P. (2018). Comparative Study of Self-Esteem and Student Engagement Among Girls Studying in Girls only School and Mixed School. ***Paripex - Indian Journal of Research,*** *7, 6, 167-168.*

Larmer ,J., Mergendoller ,J., Boss , SM, (2015) : Setting the Standard for Project- Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction, ASCD Express.

Rismawati, & Sunarno, W & Sarwanto, Sarwanto. (2019): The effect of project based learning on learning environment and learning outcomes in vocational high school

students. ***Journal of Physics: Conference Series. Vol.1307. 012010. 10.1088/1742-6596/1307/1/012010.***

Rismawati, & Sunarno, W & Sarwanto, Sarwanto. (2019): The effect of project based learning on learning environment and learning outcomes in vocational high school students. ***Journal of Physics: Conference Series. Vol.1307. 012010. 10.1088/1742-6596/1307/1/012010.***

Saad, N (2016): " RAISING Confident kids 10 Ways to Foster Self - Esteem and Avoid Typical Parenting Mistakes. New Horizon: Best of Parenting Publishing.

Shanta, S., & Wells, J. G. (2020): T/E design based learning: assessing student critical thinking and problem solving abilities. ***International Journal of Technology and Design Education, 1- 19.***

Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J. & Saulsburry, R. (2015): " The Writing Performance of Elementary Students Receiving Strategic and Interactive Writing Instruction ". ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20, 385-398.***

Zancul, E. S., Sousa- Zomer, T. T., & Cauchick- Miguel, P. A. (2017): Project- based learning approach: improvements of an undergraduate course in new product development. Production, 27 (spe), e20162252. http: //dx.doi.org/10.1590/0103-6513.225216.

Translation of Arabic References:

Abu Al-Wafa, Naglaa Ibrahim (2017): Psychometric properties of the self-esteem scale for female secondary school students, Faculty of Education - Aswan University.

Al-Ajlan, Muhammad bin Saleh (2023): “Self-esteem among deaf adolescents,” Journal of Human Sciences published by the University of Hail, Volume (2), Year (6), Issue (19), September (2023), pp. 117-131 .

Al-Enezi, Fatima bint Fahd (2021): “Interactive writing strategy for deaf and hard-of-hearing students,” a descriptive and analytical study,” ***Journal of the College of Education in Damietta***, Volume (78), Issue (78), July (2021), pp. 1-41.

Al-Enezi, Fatima bint Fahd, and Turkestani, Maryam bint Hafez (2024): “The impact of the strategy of teaching strategic and interactive writing (SIWI) on developing written expression skills among hearing-impaired female students in the secondary stage,” ***Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University***, Volume (18), First Issue, January (2024), pp. 51-67.

Aliyoush, Asmaa, and Ben Saed, Wardia (2021): “Self-esteem among adolescents with muteness,” Master’s thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences - Yahya Fares Medea University, Algeria.

Al-Khudair, Asma Abdel Aziz (2022): “Challenges of project-based learning in teaching deaf and hard-of-hearing female students in the secondary stage,” ***Scientific Journal of the***

Faculty of Education - Assiut University, Volume (38), Issue (5), Part (2), May 2022 , pp. 44-83.

Al-Mismar, Noha Baraka (2023): "Self-esteem and its relationship to academic achievement among a sample of female students in the Department of Psychology at the University of Hail," Journal of Scientific Research in Education issued by the Girls' College of Arts, Sciences and Education - Ain Shams University, Volume (24), Issue (4), April (2023), pp. 39-61.

Al-Mutairi, Fatima bint Radan Munawar, and Al-Dawoud, Amal Abdullah (2022): "The effectiveness of the practice of teaching strategic and interactive writing in developing the written expression skills of deaf and hard-of-hearing students: A literature review 2008 - 2020," ***The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, issued by the Foundation. Arab League for Education, Science and Arts***, Volume (6), Issue (19), January (2022), p. 206 - 222.

Al-Otaibi, Majid Ghazai, and Al-Wadaei, Misfer Ahmed (2022): "The impact of project-based learning for teaching the English language in developing creative writing skills among secondary school students," ***Saudi Journal of Educational Sciences issued by the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences at King Saud University***, Volume One. , Issue (8), Safar (1444 AH), September (2022), pp. 23-38.

Al-Qahtani, Adel bin Abdullah Mansour, and Al-Muhyawi, Tahani Muhammad Eid (2021): "The necessary skills for teaching written expression in the upper grades of the primary stage," ***Journal of Educational and Psychological Sciences issued by the Arab Foundation for Science and Research Publishing in cooperation with the National Research Center - Gaza, Palestine***, Volume (5), Issue (33), September (2021), pp. 83-97.

Al-Sarisri, Nassim bint Atallah, and Al-Bakhit, Heba bint Nasser (2020): "The effectiveness of using a strategy for teaching strategic and interactive writing in improving the written expression skills of hearing-impaired female students in higher education," ***Educational Journal, Faculty of Education - Sohag University***, Issue (79) , November (2020), pp. 1348-1374.

Al-Sayed, Abdul Qadir Muhammad Abdul Qader (2022): "A proposed program based on the project learning approach via the web to develop procedural research skills among student teachers majoring in mathematics in the Sultanate of Oman," ***Journal of the Faculty of Education - Alexandria University***, Volume (23), Issue (4) , Part Two, October (2022), pp. 53-70.

Al-Shamrani, Saleha Saeed Muhammad (2020): "The impact of using the project-based learning strategy in teaching physics on developing twenty-first century skills among female first-year secondary school students," ***Journal of Arab Studies in Education and Psychology issued by the Arab Educators Association***, Issue (124) , August (2020), pp. 153-170.

Al-Shehri, Suleiman Ali Abdel-Rahman (2020): "Problems of applying general education curricula to students with special needs (the deaf and hard of hearing) from the point of view of their teachers in the Asir region," ***Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University***, Volume (36), Issue (10) , October (2020), pp. 88-118.

Amin, Abeer Siddiq (2021): "Curricula for the hearing-impaired child in light of contemporary educational trends," ***Scientific Journal of the Faculty of Education - New Valley University***, Issue (38), July (2021), pp. 123-144.

Awaiqib, Fatiha (2021): "Teaching language skills for the hearing-impaired," Al-Baheth Magazine, published by the Scientific Creativity Foundation in Indonesia, Volume (13), Issue (2), (2021), pp. 89-101.

Bahjat, Reem Muhammad Bahij Farid (2021): "The effectiveness of a program based on the project learning strategy in developing the creative problem-solving skills of a kindergarten child," **Childhood and Education Journal issued by - Alexandria University**, Issue (46), Part (3), Year (13), April (2021), pp. 300-374.

Bakir, Malika (2022): "The reality of applying the project-based education strategy from the point of view of teachers of literary, legal, and social subjects in the intermediate education stage," ***Al-Wahat Journal for Research and Studies issued by Gradia University - Algeria***, Volume (15), First Issue, June (2022), pp. 844-863.

Ben Amour, Jamila (2018): "The factorial structure of the self-esteem scale for adolescents," ***Academic Journal of Social and Human Studies issued by Hasiba Ben Bou Ali Chlef University in Algeria***, Issue (19), - January (2018), pp. 47-55.

Dahshan, Mohsen Dahshan Younis (2017): "Education and Egypt's Vision for Education (2030)," Working Papers and Research of the First International Conference of the Center for Developing the Capabilities of Faculty Members and Leadership at Benha University (Arab Educators Association), Issue (5), March (2017), Pages 207-208.

Gabriel, Mustafa Al-Saeed, Ismail, Suhair Al-Saeed Jumaa, and Ibrahim, Iman Muhammad Muhammad (2020): "The effectiveness of a guidance program using cooperative school activities in developing emotional intelligence among people with hearing disabilities at the primary level in Al-Amal Schools," ***the Journal of Specific Education Research issued by Mansoura University***, Issue (57), January (2020), pp. 321-343.

Ibrahim, Ahmed Sayed, Marghani, Amani Hamed, and Mohamed, Amal Ali (2022): "Strategic reading and its role in developing analytical thinking and creative writing skills among creative stage students," ***Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University***, Volume 38), p. 282. – 311.

Mahmoud, Abdel Razek Mukhtar, Sayed, Abdel Wahab Hashem, and Abdel Rahman, Fatima Jamil (2023): "The extent of the availability of creative writing skills and visual intelligence among gifted students with hearing disabilities in the preparatory stage,"

Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University, Volume (39).), Issue (12), Part (2), December (2023), pp. 212-248.

Ministerial Resolution No. (252) of (2017): Decision to integrate students with disabilities into general education schools, Cairo: Ministry of Education and Technical Education.

Mohamed, Marwa Abdel Mohsen Mohamed (2020): "Differences in self-esteem in light of some demographic variables among pre-school children," ***Journal of Educational and Social Studies issued by the Faculty of Education - Helwan University***, Volume (26), March Issue (2020), pp. 252-289.

Mohamed, Samah Ahmed Hussein (2021): "Using learning based on participatory electronic projects supported by Google Educational applications in teaching environmental education to develop achievement and some habits of mind among graduate students," ***Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University***, Volume (37), Issue (12), Part Two, December (2021), pp. 2-42.

Morsi, Hamdi Muhammad, Hannawi, Zakaria Jaber, and Younis, Mustafa Muhammad Abdel Tawab (2023): "Using the project-based learning strategy in teaching mathematics to develop some life skills among second-year scientific secondary school students," ***The Educational Journal of Adult Education issued by the College Education - Assiut University***, Volume (5), Issue (2), April (2023), pp. 224-255.

Mutawa, Mohamed Massad Abdel Wahed (2020): "Self-compassion as a predictor of academic flow, self-efficacy for e-learning, and academic self-efficacy among university students with hearing disabilities," ***Educational Journal issued by the Faculty of Education - Sohag University***, Issue (80), December (2020).), pp. 1430 - 1488.

The official website of the Presidency of the Republic (2016): " **Egypt Vision 2030**", link: https://www.presidency.eg/ar.