المجلد (١٥)، العدد (٥٥)، الجزء الأول، يوليو ٢٠٢٣، ص ص ٢٥ – ٥٦

أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية

إعداد

د/ فاطمة بنت فهد العنزي

مشرفة عموم بمركز تطوير المناهج

دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة من جامعة الملك سعود

أ. د/ مريم بنت حافظ تركستاني

أستاذ التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية

د/ فاطمة بنت فهد العنزي(*) & أ.د/ مريم بنت حافظ تركستاني(**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثتين المنهج شبه التجريبي، بحيث اشتملت المجموعة التجريبية على عدد (٨) طالبات، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (٨) طالبات، وكشفت النتائج ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وجاءت أبرز التوصيات مؤكدة على دور المعلم في تنمية الميول لدى الطلاب من خلال القيام بتحقيق ذاتية الطلاب عبر زرع الثقة في أنفسهم وتعزيز ميولهم ودعمها من خلال استخدام الإستراتيجيات التفاعلية والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، مع التركيز على الميول وضرورة تضمينها في المحتوى الدراسي من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة فعالة يكون المتعلم عنصراً فعالاً فيها.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، الإعاقة السمعية، الكتابة.

(*) مشرفة عموم بمركز تطوير المناهج دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة من جامعة الملك سعود.
(**) أستاذ التربية الخاصة - جامعة الملك سعود .

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

Dr. Fatimah F AL-Enazi(*) & Dr. Maryam H Turkustany(**)

Abstract

This study aimed to verify the effect of the interactive writing instruction strategy on the tendencies towards written expression among students with hard of hearing impairments in the secondary stage. The researchers used the quasi-experimental approach, so that the experimental group included (8) female students, and the number of the control group was (8) female students. The results revealed that there were statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group members in the tendencies towards written expression among the hearing impaired female students in the secondary stage in the pre and post measurements in favor of the post measurement. The most prominent recommendations were emphasizing the role of the teacher in developing students' tendencies by realizing students' self-esteem by instilling confidence in themselves and strengthening and supporting their tendencies through the use of interactive strategies and moving away from traditional methods of teaching. With a focus on tendencies and the need to include them in the academic content through the use of effective modern methods and strategies in which the learner is an active element.

Key Words: attitude, Hearing impairment, writing

(*) Super visor at Curriculum Development Center.

(**) Professor of Special Education - King Saud University.

مقدمة الدراسة:

تلعب الميول دوراً هاماً في حياة الإنسان، فهي بمثابة خريطة واضحة المعالم تُسير الإنسان إلى الجهة التي يريدها، كما تكمن أهميتها في جذورها الممتدة في الشخصية والذي يجعل منها أمراً يصعب تجاوزه.

كما تعتبر الميول من بين العوامل المؤثرة بشكل مباشر في تحديد الأفراد لأشكال نشاطهم واهتمامهم الدراسي والمهني، لذا اهتمت الدراسات النفسية والتربوية بالميول نظرًا لارتباطها الوثيق بالإقبال على نواحي النشاط في مجالات الدراسة والعمل (السامرائي وأمين، ٢٠١١). ويتكون الميل من أبعاد مرتبطة بالإطار الثقافي الاجتماعي الذي يكتسبه الفرد عن طريق التعلم وأساليب التنشئة، وأبعاد مرتبطة بالنمو المعرفي والنمائي للمتعلم، حيث يعتبر الميل رصيدًا من الخبرات والمعلومات التي يكونها حول موضوع معين يتم الاستدلال عليه من خلال مشاعر الفرد المحددة، ونوع استجابته التي قد تختلف عمقًا وشدةً تبعًا لقوة الميل أو ضعفه، وقد يختلف البعدان في تكوين كل من الميل الفردي والموقفي تبعًا للحالة الخاصة لنمو الميل، حيث أن مثير الميل الموقفي يمكن أن يتضمن المكون الإدراكي أو العاطفة الإيجابية، بينما يتضمن الميل الفردي المعرفة والقيمة المختزنة والمشاعر الإيجابية (YunDai & Stenberg, 2004). ويعرف هايدزنفدك(Hadziefendic, 2019) الميل بأنه دوافع تحدد استجابة المتعلمين للمواقف والمشكلات المطروحة، وقيامهم بنشاطات داخلية وخارجية، ووجود رغبة مستمرة في عملية التعلم.

ويعتبر الميل نحو التعلم جزء من المنظومة الكلية للميل كحالة نفسية تقترن بموضوع ما، ولهذا فهو تفاعل بين المتعلم وبين المادة العلمية كنشاط يمارس، ومن خلال هذا التفاعل ينتج الميل، ويشتمل هذا التفاعل على عناصر كثيرة تسهم في تشكيله، منها ما هو داخلي يرتبط بنفس الطالب ومشاعره وأحاسيسه، ومنها ما هو خارجي يرتبط بعملية التعلم ذاتها كنشاط يمارسه المتعلم فيشبع بذلك ميوله وحاجاته، ويحقق أهدافه (McClenny, 2010). ومنها ما يرتبط بطبيعة التفاعل ذاتها، وفيما يتعلق بارتباط هذه العوامل بالتعلم ينبغي على المعلم مراعاة هذا السياق، والتعرف على طبيعة الميول الفردية للطلاب ومحاكاتها عن طريق اختيار استراتيجيات تدريسية

مناسبة للموقف والعوامل المتصلة به والتي تؤدي دورًا مهمًا في تنمية الميل الموقفي ليصل إلى مستوى الميل الفردي، والذي يقترب من الاتجاه فيميل إلى الثبات نسبيًا، وقد يستمر مع الفرد في مراحله النمائية اللاحقة (Babbitt & Barron, 2004).

ويمكن أن يكتسب الميل عن طريق التعلم، ولذلك فإن التعرف على خصائص الميول أمرًا مهمًا نظرًا لأنه يساعد في اختيار الأنشطة المناسبة التي يمكن أن تزيد من دافعية المتعلم أثناء اكتساب المفاهيم، وزيادة ميوله الإيجابية نحو المحتوى الدراسي وطرق تدريسه، كما أن العديد من أنشطة المتعلم تتأثر كثيرًا بميوله نحو هذا النشاط دون غيرها(بوصلب، ٢٠١٣؛الدهري،٢٠١١). حيث يشير الخزرجي (٢٠١١) إلى خصائص الميول ويؤكد على إمكانية تطويرها من خلال التفاعل الذي يحدث بين الفرد والبيئة المحيطة به، عادة ما تميل الميول إلى الاستقرار نسبيًا بعد تكوينها، وتكون مقترنة بالسلوك، ودائما ما تلعب دورًا مؤثرًا في تعزيزه، وتختلف الميول مع اختلاف الجنس والعمر، ومن الممكن قياس الميول عبر قيام المختصين بملاحظة السلوك، أو لاستجابات الطلاب اللفظية والكتابية.

ويضيف الزعبي (٢٠١٤) أن من خصائص الميول أنها تكتسب وتنمو وتتطور من خلال تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة وتغيرها ثقافيًا، واجتماعيًا، واقتصاديًا. وتوكد خضر(٢٠١٦) على اختلاف الميل عن القدرة، فقد يكون لدى الطالب ميل إلى نشاط ما، ولكن هذا وحده لا يعني أن الطالب قادر على القيام به، وقد تكون قدرة الطالب كافية للقيام بالنشاط ولكنه لا يميل إلى ممارسته أو تعلمه، حيث يمثل الميل دعمًا قويًا للطالب في إنجاز ما يقدر عليه، فاجتماع الميول مع القدرة على الإنجاز؛ يفوق الإنجاز الذي يعتمد على أحد الطرفين دون الآخر.

وتهتم التوجهات الحديثة بتنمية ميول المتعلمين باعتبارها غاية ووسيلة في الوقت نفسه؛ فهي غاية لارتباطها بالنمو الشامل للمتعلم، وفي ضوئها يتم اختيار خبرات التعلم المناسبة، وتقديم التقنيات والمثيرات التي تساهم في تعزيز ميول الطلاب واكتساب ميول أخرى جديدة، مع اعتبار ميول الطلبة منطلقًا لتزويدهم بخبرات هادفة تنفع المجتمع ووسيلة تعمل كقوة دافعة لتعلم وظيفي يحقق للمتعلمين رغبتهم في الدراسة (عبدالهادي، ٢٠١٥؛ اللامي، ٢٠١١).

ويشير باستو وماكلني (McClenny, 2010 ; Baştuğ, 2015) إلى أن الميول نحو التعبير الكتابي تتمثل في ثلاثة أبعاد أساسية هي بعد معرفي يتكون من معرفة الطلاب، ومهاراتهم، وبعد عاطفي يتمثل بالدافع والصبر والكفاءة الذاتية والعوامل التي قد تؤثر على رغبة الطالب في المشاركة في أي حدث، وبعد اجتماعي يجمع بين تقاطع البعد المعرفي والعاطفي. وهناك من يرى أن البعد العاطفي الذي يشد الأفراد لممارسة الكتابة، أو مشاعر الحنين إليها كوسيلة ليعبر فيها عما يجول في خاطره يتضمن بُعدين هما بُعد الثقة وبُعد العزم، حيث يعبر بُعد الثقة التعبير عن ثقة الفرد في نفسه وقدرته على الكتابة، ويعبر بُعد العزم عن رغبة الأفراد في الكتابة باستمرار، والتفاني فيها (Piazza & Siebert, 2008).

ويمكن تعريف الميل نحو التعبير الكتابي على أنه قوة عاطفية تجعل الطالب يشعر برغبة أكبر في الكتابة ويشعر بأنه أكثر عرضة للكتابة وبعبارة أخرى؛ يمكن اعتبار ميل الكتابة بمثابة استعداد لكتابة المهمة (Baştuğ, 2015). هذا وقد ربط الميل نحو الكتابة بالثقة بالنفس حيث أنه يمكن تحقيق الاتجاه الإيجابي الجيد للكتابة من خلال الاعتقاد بأن الطالب سيكون ناجحًا، ومن خلال السلوكيات الواعية مثل إتاحة الفرصة للطلاب للقيام باختبارات الكتابة عوضًا عن قيام المعلمين بذلك نيابة عنهم (Gündüz & Şimşek, 2011). إلى جانب عدم تسليم القوالب الجاهزة لهم؛ لأن ذلك قد يعطلهم ويجعلهم متلقين، وتنفيذ الأنشطة التي يقوم بها المعلمون والتي من شأنها تحفيز الخيال وتشجيع تنمية الإبداع لتحفيز فضول الطلاب، وهذا ما يعد من العوامل الداعمة لكسب اتجاه إيجابي للكتابة (Temizkan, 2009).

ويعد الميل نحو التعبير الكتابي جزءًا من المنظومة الكلية للدافعية نحوها، فإذا كان إتقان المهمات الكتابية هو الهدف من تدريس الكتابة، فإن الميل نحوها يدفع المتعلم إلى تحقيق هذا الهدف، وهذا يعني أن كلًا من الدافعية والميل متضمن في الآخر، فامتلاك الميل نحو التعبير الكتابي يعني امتلاك الدافعية والاستجابة بشكل عاطفي، وتنبع أهمية توجيه الميل نحو التعبير الكتابي من أهمية الكتابة ذاتها، والتي تعد من أساسيات النجاح في الحياة بكافة جوانبها، وتبرز هنا وظيفة مناهج تعليم الكتابة ودورها في تنمية الميول نحوها، والسعي لتحقيق الهدف الذي تصبو إلى وصوله أنظمة التعليم في عالمنا الحديث وهو التربية والتعليم المستمر (Baştuğ, 2015).

وأورد الباحثون عددًا من الشروط التي ينبغي مراعاتها في الممارسات التدريسية لتنمية ميول الطلاب نحو التعبير الكتابي، ومنها: تنمية اتجاهات الطلاب الوظيفية نحو التعبير الكتابي: عبر إيجاد بيئة صفية تساعد الطلاب على الكتابة وتدعمها، مع الاهتمام بالطرق التي يستخدمها الطلاب بالكتابة على انفراد، إضافةً إلى توفير المهام والواجبات والنشاطات الكتابية بما يضمن نجاح محاولات الطلاب في الكتابة عبر الفرص التي تتاح لهم، والقيام بإعداد كتابات يومية في مجالات أدبية تشجع على الكتابة بشكل متناسق (عبدالهادي، ٢٠١٥). كما أن تشجيع الطلاب على القيام بالمهام التي تحث على الكتابات الأصيلة من خلال قيام المعلمين بعرض العديد من الكتابات المختلفة على الطلاب لتشجيعهم على الكتابة في موضوعات حسب ميولهم الفردية، إضافةً إلى تمكينهم لإنجاز كتابات يتم عرضها لشرائح متعددة من القراء والمتابعين، ما يسمح بإنشاء قنوات اتصال جيدة بينهم وبين الجمهور ليتم من خلالها تقديم النصائح والتوجيهات والتعديلات التي تجعل من كتاباتهم أفضل (الزعبي، ٢٠١٤). إضافة إلى إمداد الطلاب بسياقات مساعدة على الكتابة من خلال القيام بتجزئة بعض من المهمات والواجبات الكتابية متدرجة في صعوبتها، وتشجيع الطلاب على تحديد الأهداف المنوطة بهذه الواجبات ومراقبة تقدمهم في التعامل معها مع بعض التوجيهات والإرشادات للقيام بتقدير صحيح لأهداف الكتابة، إضافةً إلى تعليمهم استراتيجيات الكتابة، ومساعدتهم على كيفية القيام بالرقابة والتدقيق أثناء استخدامهم لها بأنفسهم أو بالاستعانة بالزملاء كشركاء في مجموعات خاصة بمهارة الكتابة (Temizkan, 2009). وأخيرًا توفير بيئة عاطفية وحيوية من خلال بناء اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الكتابة عبر إيجاد البيئة الآمنة التي تخدم الطلاب لممارسة التعبير الكتابي، وإعطاء الطلاب مساحات متعددة للكتابة فيما يجول بخاطرهم أو يميلون نحوه مع القيام بتقديم تغذية راجعة بشكل مستمر لتشكل لهم إطارًا مرجعيًا يحكم كتاباتهم لتكون بشكل أمثل والاستفادة من نتائجها، إضافةً إلى ضرورة قيام المعلمين بتدريب الطلاب على المحاكاة الذاتية الإيجابية حول الكتابة، والعمل على تقليص مشاعر القلق والرهبة والضغط لديهم أثناء الممارسة (جودة، ٢٠١٣).

وفي هذا السياق اهتمت دراسات عديدة بموضوع الميول نحو التعبير الكتابي منها دراسة شبه تجريبية قامت بها الجهني(٢٠٠٧) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها، على عينة مكونة من(١٥) طالب في الصف الرابع الابتدائي، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق تقدمًا ملموسًا في مهارات التعبير الكتابي وزيادة تحصيلهم فيها، الأمر الذي أعطاهم معززاً ودافعاً ايجابياً تجاه الكتابة، وجعل منها خبرة ممتعة وسارة.

واستهدفت دراسة (العمري، ٢٠١١) تحديد قائمة بالمهارات الكتابية باللغة الإنجليزية اللازم توافرها لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية في التعليم العام، وبناء برنامج حاسوبي لتنمية تلك المهارات الكتابية، وقياس مدى أثر البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات الكتابة باللغة الإنجليزية والاتجاهات نحوها. تكونت العينة من (٣٠) طالبة، وتم استخدام اختبار تحصيلي (قبلي بعدي) في الجانب المعرفي يقيس أداء الطالبات في الكتابة، ومقياس الاتجاهات نحو الكتابة باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى البرنامج الحاسوبي المقترح. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في المجال المعرفي والأداء المهارى الخاص بالمهارات الكتابية باللغة الإنجليزية تبين وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية والاتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة قام بها كاسيريز (Cáceres, 2013) هدفت إلى قياس الاتجاهات وتحليل المهارات السلوكية في الكتابة من قبل الطلاب الصم والسامعين المدمجين في مدارس ثنائية اللغة (لغة الإشارة واللغة الإسبانية والإيطالية)، على عينة مكونة من(٤٦) طالبًا،(٥) منهم من الطلاب الصم و(٤١) من الطلاب السامعين، استخدم الباحث مقياس Harris Graham, 1992 لقياس الميول تجاه الكتابة مع بعض التعديلات عليه. أشارت النتائج ذات الصلة أن غالبية الطلاب الصم المدمجين في مدارس ثنائية اللغة، يطورون موقفًا إيجابيًا بعض الشيء يتميز بالاهتمام بتعلم التكوينات المكتوبة، وعلق الباحث أن هذه الدراسة قد تكون نقطة انطلاق للفكر والعمل التعليمي وخاصة لمزيد من البحث نحو تحسين ميول الطلاب الصم نحو تعلم الكتابة.

وتحققت دراسة الصلاحات (El-Salahat, 2014) في أثر فعالية استخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية في تنمية مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو الكتابة، على عينة مكونة من (٧٦) طالب من طلاب الصف السابع الأساسي في التعليم العام، استخدم الباحث فيها اختبار الكتابة ومقياس الميول نحو الكتابة. وكشفت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي قدم للطلاب بيئة تعليمية ايجابية انعكس في تطوير مهاراتهم في الكتابة، كما حفزهم على العمل بشكل مستقل بدلاً من التوجيهات المباشرة، وعزز الشعور بروح التعاون، والثقة اتجاه إنتاجهم الكتابي، ومشاركته مع الأقران في الفصل، وساهم في خلق فرص للانخراط مع المتفوقين والتعلم منهم.

وفي دراسة شبه تجريبية قام بها (محمد، ٢٠١٤) هدفت الى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والاتجاه نحوه، على عينة مكونة من (٤٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط في التعليم العام، واستخدم الباحث اختبار التعبير الكتابي الإبداعي، ومقياس الميول. وأشارت النتائج أن التدريب على استخدام طريقة العصف الذهني، كان لها تأثير إيجابي في تغير ميول الطلاب نحو التعبير الكتابي إذ أنهم شعروا بالحرية والثقة في إبداء رأيهم والإجابة دونما شعور بالتردد أو الخوف من النقد أو التجريح.

وبحثت دراسة (بوضباع، ٢٠١٥) عن أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي وميولهم نحوه، على عينة مكونة من (٦٠) طالب من طلاب التعليم العام، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يتمثل بقائمة مهارات التعبير الكتابي، ومقياس الميول نحو التعبير الكتابي. وجاءت نتائج الدراسة مبينة أن الطلاب أظهروا ميلاً وإقبالاً على التعبير الكتابي، وباتوا أكثر حماسًا ورغبة في قضاء المزيد من الوقت في دروس الكتابة، وباتوا أكثر ثقة بأدائهم وزادت دافعيتهم نحو تعلم التعبير الكتابي.

وهدفت دراسة (الحوراني، ٢٠١٨) قياس أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاهات نحوها، على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في التعليم العام، واستخدم الباحث اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ومقياس الاتجاهات نحو الكتابة الإبداعية. وأشارت النتائج إلى أن البرنامج خلَّف تأثيرًا ايجابيًا في ميول الطالبات نحو الكتابة الإبداعية تمثل بالشعور بالتحفيز والإقبال على التعلم.

وفي دراسة أجراها (العميريني، ٢٠١٩) بهدف التحقق من أثر إستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحوها، على عينة مكونة من (٩٦) طالب من طلاب المرحلة المتوسطة في التعليم العام، واستخدم الباحث اختبار مهارات الأداء الإملائي ومقياس الاتجاهات نحو الإملاء وبرنامج أنشطة وألعاب تعليمية للدروس، وجاءت النتائج أن البرنامج خلق بيئة ملائمة للتعليم النشط والحركة المتمركزة حول الطالب إضافة إلى الأثر الإيجابي على ميول الطلاب نحو الإملاء.

هدفت دراسة مسحية وصفية قام بها بوليفك–هادزفيندك(Povlakić-Hadžiefendić, 2019) إلى التعرف على مواقف ودوافع القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وعلاقة تلك المواقف والدوافع بالنجاح في المدرسة، شملت العينة (٤٧) طالبًا من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (١٤–١٨) وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب الصم وضعاف السمع الذين لديهم فهم نحو أهمية القراءة والكتابة والدراسة بشكل أفضل لديهم ميول أكثر إيجابية، وكانوا أكثر مشاركة في هذه الأنشطة المدرسية المتعلقة بالقراءة والكتابة، ولديهم اعتقاد أن هذه الأنشطة قدمت لهم إمكانيات أفضل؛ ما جعل دافعهم للدراسة أعلى، ونتج عن ذلك تحصيل أكاديمي متقدم.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في قياس الميول نحو التعبير الكتابي وتختلف عنها في أنها تناولت الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع حيث توجد ندرة في الدراسات التي تتناول هذه الفئة– في حدود علم الباحثتين – حيث أجريت بعض الدراسات على السامعين (بوضباع،٢٠١٥؛ الحوراني، ٢٠١٨؛ محمد، ٢٠١٤؛ العميريني، ٢٠١٩)، في حين لم تعثر الباحثتين إلا على دراستين (الجهني،٢٠٠٧)، و (Povlakić-Hadžiefendić, 2019). وهو ما يميز الدراسة الحالية، ويؤكد الحاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

مشكلة الدراسة وفروضها:

مشكلة الدراسة:

نادت التربية الحديثة إلى رعاية حاجات الطلاب الشخصية والمتمثلة بميولهم، وحذرت من إهمالها لأن ذلك قد يؤدي إلى أضرار تربوية منها كراهية الطلاب لما يدرسونه، وانصرافهم عنه،

ومنها تشتت اهتماماتهم بين محاولة إرضاء المعلم وإشباع ميولهم التقليدية(جودة،٢٠١٣). كما أنه من المهم جدًا التعرف على ميول الطلاب قبل وأثناء عملية التعلم للتعرف على ملائمة استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم، وقد أكد أبو هلال (٢٠١٢) على أهمية الميل في عملية التعليم فكلما زاد الميل لدى الفرد زاد تعلمه وزادت رغبته في المعرفة والفهم والتعلم، حيث تساعد في تحسين التعلم والتعليم. كما أضاف الحريري (٢٠١١) إلى أنه من خلال التعرف على الميول يمكن توجيه البرامج التعليمية والتدريبية لتنمية الميول المرغوبة لدى الطلاب. كما أن الاهتمام بالميول في العملية التعليمية تساعد في اكتشاف ما يستجد من متغيرات في البيئة المحيطة بالطالب، وهذا ما يحقق تعلمًا ذو كفاءة عالية (Gocen, 2019).

وتتمثل أحد أكبر التحديات التي يواجهها معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في كيفية تدريسهم وتدريبهم على الكتابة بفعالية، بحيث يخططوا وينظموا وينقلوا المعنى بطريقة متماسكة (Bowers et al.,2018) . حيث يفرض الفقدان السمعي العديد من التحديات على التعبير الكتابي لدى الأفراد الصم وضعاف السمع كصعوبة البناء التركيبي للغة بطريقة لغوية سليمة وفصيحة، والتشكيل، والقواعد، والتماسك المفاهيمي، وهياكل النص والخطاب (Hannah & Kimberly, 2014). وينبغي أن نشير إلى حقيقة أن معظم هؤلاء الطلاب لن يفعلوا ذلك بدون اهتمام خاص؛ وبدون استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعليمهم (Albertini et al., 2016).

وعلى أثر ذلك، تؤكد الدراسات التربوية بإجراء تحول رئيس في تأكيد تعليم الكتابة وتدريسها كعملية بدلًا من اعتبارها إنتاجًا فقط، وتطوير أساليب تدريسها، والمتتبع لتربية وتعليم الصم وضعاف السمع يجد أنه خلال السنوات الماضية برزت إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية(Strategic and Interactive Writing Instruction, SIWI) (Wolbers et al.,2015; 2018). الأمر الذي يجعل العملية التعليمية مرتكزة حول الطالب، باعتبارها ترتكز على مبادئ النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي (Vygotsky) حيث المشاركة الاجتماعية، والتعاون، والتفاعل مع الآخرين حجر الأساس فيها؛ الأمر الذي يكون له بالغ الأثر على دافعية وميول الطلاب اتجاه عملية تعلم الكتابة (Williams, 2017). والميل بأنواعه نحو التعبير

الكتابي يمكن تنميته عن طريق الاختيار المناسب للأنشطة والإستراتيجيات، مما يكون له بالغ الأثر في اكتساب مهاراته، ويستدعي من القائمين على تصميم البرامج الكتابية، ومطوريها، ومعلميها العمل على تنمية هذه الميول وتعزيزها بأوجه النشاطات؛ ليكون دافعًا نحو إتقان مهاراتها المختلفة مع استمرارية الممارسة والمتابعة لتلك المهارات وغيرها، بما يضمن ارتباط المتعلم بها وإقباله عليها، وإتقانها (Baştuğ, 2015).

ومن هنا جاءت الحاجة إلى هذه الدراسة لدراسة أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية من خلال الإجابة على السؤال الرئيس والفروض التالية:

ما أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميول نحو التعبير الكتابي على عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية.

فـــروض الـــدراســـة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الميول لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس القبلي والبعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياس البعدي.

أهميـــة الـــدراســـة:

تكمن أهمية الدراسة في الإسهام في توفير إطار نظري حول الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطلاب ضعاف السمع، كما تتمثل أهميتها أيضًا في تناولها المرحلة الثانوية؛ وهي تمثل

مرحلة هامة انتقالية نحو التعليم الجامعي، إضافة إلى فتح باب المجال البحثي أمام الباحثين والمهتمين بتعليم الصمم وضعاف السمع من اجراء البحوث عن دور الميول في الدفع بالعملية التعليمية، والمساعدة في اختيار الأنشطة المناسبة التي يمكن أن تزيد من دافعية المتعلم أثناء اكتساب المفاهيم، وزيادة ميوله الإيجابية نحو المحتوى الدراسي وطرق تدريسه، إلى جانب أن هذه الدراسة تضمنت تصميم مقياس الميول اتجاه الكتابة للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

حـــدود الـــدراســـة:

اقتصرت الدراسة على الكشف عن الميول نحو الكتابة لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام التي ضمت فصول الدمج الكلي ببرامج العوق السمعي في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية ١٤٤٢-١٤٤٣ هـ.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

مهـارات التعبيـر الكتـابـي Writing Composition Skills:

تعرف بأنها: " نوع من الإنشاء الإبداعي أو الوظيفي الذي يعتمد على نشاط عقلي يمكن الطالب من استحضار كل ما لديه من معلومات سابقة ليوظفها مع المعلومات الجديدة؛ لتمكنه من أن يعيد ويجمع أياً من التراكيب في أسلوب سائغ لخلق علاقات مفيدة، ومعاني مشوقة في موضوع من الموضوعات". (سمو والفوال،٢٠١٦، ٣١٥)

وتعـرَّف إجـرائيـــاً:

بأنها الأداء الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية المتمثل في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن واتصالهن بالآخرين، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في المهام الكتابية التي توكل لها والمتمثلة في مهارات التلخيص، الاقناع، المقارنة، ترابط المفردات وتحرير نص مكتوب.

الميـــول: Tendency:

وتعرف بأنها "شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه، أو يدفعه إلى التفضيل" (طلافحة،١٣٢،٢٠١٣)

وتعرف إجرائياً:

وتعرف بأنها استجابة الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية الإيجابية أو السلبية نحو الكتابة، وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الميول نحو الكتابة والمتمثلة في ميول الطالبة نحو قيمة الكتابة، طبيعة الكتابة، تعلم الكتابة، والاستمتاع بالكتابة.

ضعيفات السمع: Hard of Hearing

يعرف الشخص ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يتراوح الفقدان السمعي لديه ما بين (٣٥ – ٦٥) ديسيبل، مما يسبب له صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعات الطبية (Moores, 2008).

وتعرف اجرائياً:

بأنهن مجموعة الطالبات ضعيفات السمع الملتحقات في برامج الدمج الكلي بالمرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة "تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي " Quasi Experimental Design" ذو المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس القبلي والبعدي، ويتضمن هذا التصميم عينة تجريبية مع عينة ضابطة. وتعطى كلا العينتين اختبارًا قبليًا وبعديًا، تتعرض العينة التجريبية فقط للمتغير المستقل" (كروسويل،٢٠١٤/ ٢٠١٨ص٢٩٨).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في فصول الدمج الكلي ببرامج العوق السمعي بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤١– ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهن (٨٩) طالبة (إحصائية العوق السمعي ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام ،٢٠٢٠). وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبةً من ضعاف السمع، تم

اختيارهن بشكل قصدي من طالبات المرحلة الثانوية، مقسمة إلى (٨) طالبات مجموعة تجريبية "في مدرسة أحد الباحثتين حيث كانت تعمل كمعلمة" من الطالبات اللواتي أبدين رغبة في الانضمام لعينة البحث نظرًا لظروف الجائحة والتعليم عن بعد، و(٨) طالبات مجموعة ضابطة. وقد راعت الباحثتين تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح المتغيرات التي تم ضبطها وتحقيق التكافؤ فيها من حيث: (الصف، التخصص، العمر، الدرجة في مادة اللغة العربية).

جـــــــدول (١)

تـوزيع الطالبات على المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الصف الدراسي والتخصص

المجمـــوعـــة	الصـــف الدراســـي		
	الثاني أدبي	الثاني علمي	الثالث علمي
الضابطة	٣	٣	٢
التجريبية	٣	٣	٢

جـــــــدول (٢)

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

المتغـــير	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
العمر	الضابطة	٨,٠	٨,٥٠	٦٨,٠	صفر	١,٠	غير دالة احصائيًا
	التجريبية	٨,٠	٨,٥٠	٦٨,٠			

جـــــــدول (٣)

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

المتغـــير	المجموعة	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الدرجة في مادة اللغة العربية	الضابطة	٨,٠	٧,٨١	٦٢,٥٠	٠,٥٩	٠,٥٧	غير دالة احصائيًا
	التجريبية	٨,٠	٩,١٩	٧٣,٥٠			

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

أدوات الدراسة:

١- مقياس الميل نحو التعبير الكتابي "من إعداد الباحثتين":

ويهدف إلى قياس ميول الطالبات ضعيفات السمع نحو التعبير الكتابي. وقد قامت الباحثتين ببناء المقياس بالاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالميول نحو التعبير الكتابي وتم بناء الصورة الأولية للمقياس حيث بلغ عدد عبارات المقياس (٣٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد البعد الأول: قيمة التعبير الكتابي، ويتكون من (٩) عبارات، البعد الثاني: طبيعة التعبير الكتابي، ويتكون من (١٠) عبارات، البعد الثالث: تعلم التعبير الكتابي، ويتكون من (١٠) عبارات، البعد الرابع: الاستمتاع بالتعبير الكتابي، ويتكون من (١٠) عبارات. وتم تحديد أوزان الاستجابة، حيث استخدمت الباحثتين مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج لبدائل الاستجابة وهي: (أوافق- محايد- لا أوافق). وللتحقق من صلاحية المقياس تم عرضه على (١٨) محكم متخصص في التربية الخاصة، وعلم النفس، واللغة العربية، ومناهج وطرق التدريس، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية الأبعاد وكفايتها.

٢- البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية "من إعداد الباحثتين":

قامت الباحثتين بتصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية، بعد البحث في الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة. وللتحقق من صدق البرنامج التدريبي وصلاحيته للتطبيق تم عرضه على (١٩) خبير في التربية الخاصة واللغة العربية ومناهج وطرق تدريس، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تقييم البرنامج بشكل عام. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية بتقديم (٢١) جلسة تدريبية على مدار فصل دراسي كامل بواقع (٣) أيام في الأسبوع،

(٤٥) دقيقة لكل جلسة، (٤) جلسات لكل مجال من مجالات التعبير الكتابي والتي تم اختيارها كالتالي (الاقناع، التخليص، تحرير نص مكتوب، ترابط المفردات، المقارنة)، ثلاث جلسات كانت لكتابة موضوع بشكل جماعي من خلال إعطاء الطالبات (٣) مهام كتابية متنوعة لكل مجال من المجالات المطروحة؛ وجلسة لمتابعة الكتابة المستقلة كواجب ومتابعته. الجلسة الأولى كانت جلسة تعريفية بالبرنامج والتعرف على الطالبات.

جـــــــدول (٤)

البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية

مجال التعبير الكتابي	الهـــدف العـــام مـــن الجلســـة	الزمن المحدد	عدد الجلسات	المـــوارد والأدوات
الاقناع	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال الكتابة الإقناعية ومحدداتها ودوافعها وجمهورها وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	٤٥ دقيقة	٤ جلسات	▪ ملفات الكتابة. ▪ استمارة القياس والتقييم الذاتي في الكتابة. ▪ قائمة مراجعة وتحرير الكلمات ذات العلاقة بالمجال الكتابي. - مخطط عمل الكتابة الإقناعية وجداول الكلمات وخرائط المفاهيم. ▪ بطاقة مهام الطالب (التخطيط، التنظيم، الكتابة، الترجمة، التحرير، النشر). ▪ اللوح الكتابي الورقي المحمول. ▪ شريط الإصلاح والأقلام الملونة.
التلخيص	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال التلخيص في التعبير الكتابي، ومحدداته، ودوافعه، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	٤٥ دقيقة	٤ جلسات	
تحرير نص مكتوب	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال التحرير في التعبير الكتابي، ومحدداته، ودوافعه، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	٤٥ دقيقة	٤ جلسات	
ترابط المفردات	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال ترابط المفردات في التعبير الكتابي، ومحدداته ودوافعه وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	٤٥ دقيقة	٤ جلسات	
المقارنة	تزويد الطالبة بالمعرفة اللازمة حول مجال المقارنة في التعبير الكتابي، ومحدداتها، ودوافعها، وممارسة أنشطة كتابية حول مجموعة من المواضيع ذات العلاقة.	٤٥ دقيقة	٤ جلسات	

التحقق من الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مقدارها (٥٤) طالبة ضعيفة سمع، وحُسب معامل الارتباط بيرسون Pearson "Correlation" بين درجة كل عباره بالدرجة على البُعد الذي تنتمي له، كما تم حساب معامل ارتباط الدرجة على البُعد بالدرجة الكلية لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي. وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة العبارة والبعد الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
بعد قيمة التعبير الكتابي			
١	**٠,٥٢٦	٦	*٠,٣٤٣
٢	*٠,٣٠٥	٧	**٠,٧٢٩
٣	**٠,٣٧٢	٨	**٠,٥٢٣
٤	**٠,٤٢٥	٩	**٠,٦٩٦
٥	*٠,٣٣٣		
بعد طبيعة التعبير الكتابي			
١	**٠,٥٩٩	٦	**٠,٧٨٥
٢	**٠,٤٧٠	٧	**٠,٥٦١
٣	*٠,٣٦١	٨	*٠,٣٩٢
٤	**٠,٧٩٩	٩	**٠,٧٩٩
٥	*٠,٣٩٥		
بعد تعلم التعبير الكتابي			
١	**٠,٨٠٦	٦	**٠,٧٣٤
٢	**٠,٥٦٦	٧	**٠,٤٤٨
٣	**٠,٣٢٥	٨	**٠,٥٤٣
٤	**٠,٧٤٨	٩	**٠,٧٩١
٥	**٠,٦٨٩		
بعد الاستمتاع بالتعبير الكتابي			
١	**٠,٧٢٤	٦	**٠,٧٤٠
٢	**٠,٧٣٠	٧	*٠,٣١١
٣	*٠,٢٩٥	٨	**٠,٨٤٧
٤	**٠,٥٩٧	٩	**٠,٩٠٠
٥	**٠,٧٢١		

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات ارتباط الدرجة على العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٣١١ -٠,٩٠٠) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥- ٠,٠١)، في حين كانت قيمة معامل ارتباط العبارة رقم (٣) في بعد قيمة التعبير الكتابي والعبارة رقم (٣) في بعد تعلم التعبير الكتابي غير دالة لذا تم حذفها.

جـــــــدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي

الأبعـــــاد	معـامـل الارتبـاط
قيمة التعبير الكتابي	**٠,٧٤٩
طبيعة التعبير الكتابي	**٠,٨٨١
تعلم التعبير الكتابي	**٠,٩٢٦
الاستمتاع بالتعبير الكتابي	**٠,٩٣١

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على البُعد والدرجة الكلية لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي تراوحت بين (٠,٧٤٩) و(٠,٩٣١) وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني الاتساق بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية.

ثبات مقياس الميول نحو التعبير الكتابي:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات مقياس الميول نحو التعبير الكتابي، والجدول رقم (٧) يوضح معامل الثبات لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي:

جـــــــدول (٧)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي

الأبعـــــــــاد	عدد العبارات	معامل الثبات
قيمة التعبير الكتابي	٩	٠,٧٦٣
طبيعة التعبير الكتابي	٩	٠,٧٦٨
تعلم التعبير الكتابي	٩	٠,٧٩٢
الاستمتاع بالتعبير الكتابي	٩	٠,٨٠٩
الثبات الكلي لمقياس الميول نحو التعبير الكتابي	٣٦	٠,٨٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمقياس ميول التعبير الكتابي وأبعاده الفرعية تراوحت بين (٠,٧٦٣) و (٠,٨٨٩) وهي قيم مناسبة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق. وبهذا تصبح الصورة النهائية مكونة من (٣٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد.

الإجـــــراءات:

١- الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التعليم بخصوص تطبيق الدراسة.

٢- بناء أدوات الدراسة (مقياس الميول نحو التعبير الكتابي، والبرنامج التدريبي الخاص بإستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية) للطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية.

٣- تحقيق التكافؤ في المتغير التابع (الميل نحو التعبير الكتابي) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (٨)

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

الأبعـــاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
قيمة التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٩,٩٤	٧٩,٥٠	١,٢٥	٠,٢٣	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٨	٧,٠٦	٥٦,٥٠			
طبيعة التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٩,٢٥	٧٤,٠٠	٠,٦٦	٠,٥٧	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٨	٧,٧٥	٦٢,٠٠			
تعلم التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٨,٨١	٧٠,٥٠	٠,٢٧	٠,٧٩	غير دالة احصائياً
	التجريبية	٨	٨,١٩	٦٥,٥٠			
الاستمتاع بالتعبير الكتابي	الضابطة	٨	٦,٩٤	٥٥,٥٠	١,٤١	٠,٢٠	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	٨	١٠,٠٦	٨٠,٥٠			
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٩,١٣	٧٣,٠٠	٠,٥٣	٠,٦٥	غير دالة إحصائياً
	لتجريبية	٨	٧,٨٨	٦٣,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة (٠,٦٥) وهي أعلى من (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات أبعاد مقياس الميل نحو التعبير الكتابي في كلاً من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، وهذه النتائج تدل على تكافؤ المجموعتين، أي أنه يمكن المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية.

٤- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

٥- تطبيق مقياس الميل نحو التعبير الكتابي تطبيقًا بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٦- رصد وتحليل النتائج ومناقشتها وكتابة التوصيات المقترحة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس القبلي والبعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلككسون للرتب Wilcoxon Test Signed Rank لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي.

جـــــــدول (٩)

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

المحـــــاور	المجمـــــوعـــــة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قيمة الكتابة	(الرتب السالبة)	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣	٠,٠١
	(الرتب الموجبة)	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
طبيعة الكتابة	(الرتب السالبة)	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٥	٠,٠١
	(الرتب الموجبة)	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
تعلم الكتابة	(الرتب السالبة)	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٤	٠,٠١
	(الرتب الموجبة)	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الاستمتاع بالكتابة	(الرتب السالبة)	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٦	٠,٠١
	(الرتب الموجبة)	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الدرجة الكلية	(الرتب السالبة)	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢	٠,٠١
	(الرتب الموجبة)	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمتوسطي رتب درجات (إجمالي الميول نحو التعبير الكتابي)، حيث أن قيمة (Z) في بُعد الميول نحو (قيمة الكتابة) بلغت (٢,٥٣)، بينما بلغت (٢,٥٥) في بُعد الميول

نحو (طبيعة الكتابة)، في حين بلغت (٢,٥٤) في بُعد الميول نحو (تعلم الكتابة) بينما في بُعد الميول نحو (الاستمتاع بالكتابة) كانت (٢,٥٦)، وكانت قيمة (Z) في الدرجة الكلية (٢,٥٢)، وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياس البعدي.

ولحساب أثر إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية على الميل نحو التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية تم استخدام معامل مربع إيتا لحساب حجم الأثر وحيث أنه تم استخدام اختبار مان وتني عند الإجابة عن أسئلة البحث واختبار الفرضيات لذلك عند حساب حجم التأثير عند استخدام اختبار مان وتني للعينيتين المستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــــدول (١٠)

قيمة (Z)، η^2، وحجم التأثير

المقيـــــــاس	قيمـة "z "	قيمة "Z2"	قيمـــة "2η"	حجـم التأثير
الميل نحو التعبير الكتابي	٣,٣٧	١١,٣٥	٠,٧٥	كبير

يُبيِّن الجدول السابق أن قيمة η^2 المحسوبة لإجمالي درجات مقياس الميل نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات (٠,٧٥)؛ مما يشير إلى أن (المتغير المستقل) وهو استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة التفاعلية يؤثر بنسبة تأثير (٧٥٪) في (المتغير التابع)، وهو زيادة الميل نحو التعبير الكتابي لدى عينة من الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوي، وهي نسبة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير السالفة الذكر.

يتضح من النتيجة السابقة تغير في الميول لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد الخضوع للبرنامج التدريبي، بمعنى أن هناك اختلافًا في الميول نحو التعبير الكتابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة، والتي تؤكد على أن التقدم في التعبير الكتابي ينعكس بشكل كبير على الميول اتجاه التعبير الكتابي ويعمل على تحسينها كما جاء في دراسة كلًا من (بوضباع، ٢٠١٥؛ الحوراني، ٢٠١٨؛ العمري، ٢٠٠١؛ العميريني،٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٤) ودراسات كلًا من (Caceres, 2013; Elsalahat,

2014; Povlakić-Hadžiefendić, 2019) . كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الجهني، ٢٠٠٧) التي أكدت على أن تحقيق تقدم ملموس في مهارات التعبير الكتابي وزيادة التحصيل فيها، عمل على إعطاء المتعلمين معززًا ودافعًا ايجابيًا تجاه الكتابة وجعل منها خبرة سارة وممتعة. كما جاء في دراسة (Elsalahat, 2014) أن تقديم بيئة تعليمية إيجابية ينعكس على تطوير مهارات المتعلمين في الكتابة ويحفزهم على العمل بشكل مستقل بدلًا من التوجيهات المباشرة، ويعزز الشعور بروح التعاون والثقة اتجاه التعبير الكتابي ومشاركته مع الأقران في الفصل ويساهم في خلق فرص للإنخراط مع المتفوقين والتعلم منهم.

وقد تقود هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي ساهم بصورة أو بأخرى إلى تعزيز فهم الطالبة ضعيفة السمع لأهمية الكتابة وأهمية تلافي الأخطاء، وقد ساهم التحسن في ذلك إلى تنمية الميول الإيجابية نحو التعبير الكتابي، حيث شعرت الطالبة بأهمية ذلك في التواصل مع الآخرين في فترة البرنامج حيث يشير هادزفينك (Povlakić-Hadžiefendić, 2019) أن الطلاب الصم الذين لديهم فهم أكبر نحو أهمية الكتابة والدراسة بشكل أفضل، كانت لديهم ميول أكثر إيجابية، وكانوا أكثر مشاركةً في الأنشطة المدرسية المتعلقة بالكتابة ولديهم اعتقاد أن هذه الأنشطة قدمت لهم إمكانيات أفضل ما جعل دافعهم للدراسة أعلى ونتج عن ذلك تحصيل أكاديمي متقدم.

وقد يُفسر هذا التحسن في ميول الطالبات نحو التعبير الكتابي إلى أن الإستراتيجية عملت على تزويد الطالبات بجداول مفردات لغوية خاصة بكل مجال من مجالات الكتابة الأمر الذي كان له بالغ الأثر في استخدام هذه المفردات أثناء عملية الكتابة وبالتالي تسهيل المهام الكتابية لديهن وتنمية مهارات التعبير الكتابي الأمر الذي انعكس ايجابيًا في شعورهن اتجاه التعبير الكتابي من كونه مهمة صعبة إلى كونه مهمة يسهل التعامل معها والتطور بها. ومن هنا يتضح أن هناك تحسن في الميول نحو التعبير الكتابي لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية بعد استخدام إستراتيجية تعليم الكتابة التفاعلية، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في القياس القبلي والبعدي".

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الميول لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ويلككسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test لدلالة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي.

جـــــــدول (١١)

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

المهـــارات	المجمـــوعـــة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
قيمة الكتابة	(الرتب السالبة)	٣,٢٥	١٣,٠٠	٠,٥٣	٠,٦٠
	(الرتب الموجبة)	٤,٠٠	٨,٠٠		
طبيعة الكتابة	(الرتب السالبة)	٢,٥٠	٥,٠٠	٠	١,٠
	(الرتب الموجبة)	٢,٥٠	٥,٠٠		
تعلم الكتابة	(الرتب السالبة)	٣,٢٥	٦,٥٠	٠,٨٥	٠,٤٠
	(الرتب الموجبة)	٣,٦٣	١٤,٥٠		
الاستمتاع بالكتابة	(الرتب السالبة)	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٩٦	٠,٣٤
	(الرتب الموجبة)	٣,٦٧	١١,٠٠		
الدرجة الكلية	(الرتب السالبة)	٣,٥٠	١٧,٥٠	٠,٦٠	٠,٥٥
	(الرتب الموجبة)	٥,٢٥	١٠,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي لمتوسطي رتب درجات (إجمالي الميول نحو التعبير الكتابي)، وكانت قيمة (Z) في بُعد (قيمة الكتابة) بلغت (٠,٥٣) ، بينما بلغت (٠) في بُعد (طبيعة الكتابة) ، في حين بلغت (٠,٨٥) في بُعد (تعلم الكتابة) بينما في بُعد (الاستمتاع بالكتابة) كانت (٠,٩٦)، وبلغت قيمة (Z) الدرجة الكلية بلغت (٠,٦٠)، وهي جميعها قيم غير دالة وهي أكبر من (٠,٠٥)، وبذلك يتضح عدم وجود فروق في إجمالي الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة.

يتضح من نتيجة الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في الميول في القياسين القبلي والبعدي.

وتعزي الباحثتان هذه النتيجة إلى أن التحديات التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء تعلم التعبير الكتابي قد يكون لها انعكاسها على الميل نحو التعبير الكتابي والإقبال على تعلمه، وقد يعزى ذلك إلى أن الطريقة التقليدية في تعلم التعبير الكتابي والتي تركز على المنتج النهائي وتغفل عن التركيز على عملية الكتابة نفسها قد يكون لها تأثير على ميول المتعلمين نحو عملية التعلم والاقبال على التعلم، وهو الأمر نفسه الذي أكدته نتائج دراسة (بوضباع، ٢٠١٥؛ الحوراني، ٢٠١٨؛ العميريني، ٢٠١٩) من أن نمو وتحسن مهارات الطلاب في الكتابة نتيجة إدراجهم في برامج تدريبية لتنمية مهارات الكتابة أدى إلى تحسن ميول الطلاب نحو الكتابة وخلف أثرًا ايجابيًا في ميول الطلاب نحو الكتابة تمثل في الشعور بالتحفيز والإقبال على التعلم. إلى جانب أن التقدم في التعبير الكتابي ينعكس بشكل كبير على الميول اتجاه التعبير الكتابي ويعمل على تحسينها (Caceres, 2013; Elsalahat, 2014; Povlakić-Hadžiefendić, 2019). وهذا قد يفسر عدم تحسن ميول الطالبات ضعيفات السمع في المجموعة الضابطة نحو التعبير الكتابي حيث لم تحصل الطالبات على برامج تدريبية تُحسن نظرتهن وميولهن نحو التعبير الكتابي وأهميته. ومن هنا يتضح أنه لا يوجد تحسن في الميول نحو التعبير الكتابي لدى المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية والتي نصها "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة في الميول لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياسين القبلي والبعدي".

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

والذي نص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياس البعدي".

للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار مان – ويتني (U) Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي في القياس البعدي والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جـــــــدول (١٢)

نتائج اختبار مان – ويتني (U) Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي في القياس البعدي

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	مستوى الدلالة
قيمة التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٥٢	٠,٠١
	التجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
طبيعة التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٥,١٣	٤١,٠٠	٢,٩٤	٠,٠١
	التجريبية	٨	١١,٨٨	٩٥,٠٠		
تعلم التعبير الكتابي	الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٥١	٠,٠١
	التجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
الاستمتاع بالتعبير الكتابي	الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٤٦	٠,٠١
	التجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		
الدرجة الكلية	الضابطة	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٧	٠,٠١
	التجريبية	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الميول نحو التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (Z) في بُعد الميول نحو (قيمة الكتابة) (٣,٥٢) ، بينما بلغت (٢,٩٤) في بُعد الميول نحو (طبيعة الكتابة)، وبلغت (٣,٥١) في بُعد الميول نحو (تعلم الكتابة) بينما في بُعد الميول نحو (الاستمتاع بالكتابة) كانت (٣,٤٦) وهي جميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبلغ مجموع الرتب(١٠٠,٠)، ومتوسط الرتب بلغ (١٢,٥٠) للمجموعة التجريبية ، في حين بلغ مجموع الرتب (٣٦,٠)، وبلغ متوسط الرتب (٤,٥٠) للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة (z) المحسوبة (٣,٣٧) وأن مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥).

يتضح من النتيجة السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الميول نحو التعبير الكتابي وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدعم نتيجة الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة (بوضباع، ٢٠١٥؛ الجهني، ٢٠٠٧؛ الحوراني، ٢٠١٨؛ العميريني، ٢٠١٩) ونتائج دراسات (Elsalahat, 2014 ; Hadžiefendić, 2019)، والتي تؤكد على مساهمة البرامج التدريبية المرتبطة بتعليم التعبير الكتابي التي يحصل عليها الطلبة في التأثير على ميوله ودافعيته نحو التعلم والاقبال عليه. كما يمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن الإستراتيجية تعتمد على المناقشة، والحوار، والتفاوض وجميعها عمليات تعمل على تحفيز الرغبة في البحث والتفكير لدى كل من الطالب والمعلم. كما أنها تقوي العلاقة بينهما، وتعطي المعلم فكرة عامة عن شخصية طلابه ونقاط القوة والضعف لديهم وطرق تفكيرهم وقدرتهم على الإبداع، كما أنها تقوي روح التعاون بين جميع الأفراد في الغرفة الصفية، ومع مرور الوقت يكسر العديد من الطلاب حاجز الخجل من السؤال، خصوصًا عند تقبل المعلم لأسئلة الطلاب، كما تسهم بشكلٍ كبير في توثيق الثقة بالنفس.

ومن هنا يتضح لنا أن هناك فروق في الميول نحو التعبير الكتابي في القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الميول نحو التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة الثانوية في القياس البعدي".

وهكذا يتبين من خلال مناقشة النتائج أن إستراتيجية تعليم الكتابة الإستراتيجية والتفاعلية كان لها أثرًا في تحسين ميولهن اتجاه عملية الكتابة تمثل في إقبالهن على تعلم التعبير الكتابي والرغبة فيه، الأمر الذي لم يتحقق لدى الطالبات ضعيفات السمع في المجموعة الضابطة.

توصيات الدراسة:

بناءً على أهم نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

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

- تعزيز ثقة الطلاب ضعاف السمع بأنفسهم وبإنتاجهم الكتابي من خلال السماح لهم بقراءة مواضيعهم أمام جمهور أو تعليقها في الفصل.
- التأكيد على دور المعلم في تنمية الميول لدى الطلاب من خلال القيام بتحقيق ذاتية الطلاب عبر زرع الثقة في أنفسهم وتعزيز ميولهم ودعمها.
- التركيز على الميول وضرورة تضمينها في المحتوى الدراسي من خلال استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة فعالة يكون المتعلم عنصراً فعالاً فيها
- مراعاة استخدام أساليب تعزيز مناسبة مع ما يحرزه الطالب من تقدم ونجاح.
- تقديم التقنيات والمثيرات التي تساهم في تعزيز ميول الطلاب واكتساب ميول أخرى جديدة، مع اعتبار ميول الطلبة منطلقًا لتزويدهم بخبرات هادفة.

المـــراجـــع العـــربيـــة:

إحصائية العوق السمعي ببرامج الدمج في مدارس التعليم العام. (٢٠٢٠)، إدارة التربية الخاصة في مدينة الرياض.

بوضباع، شيماء. (٢٠١٥). *أثر استخدام إستراتيجية مقترحة لتوظيف برنامج التعلم التفاعلي في تنمية التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساس وميولهم نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

بو صلب، عبد الحكيم. (٢٠١٣). *الميول كعامل منبئ بالاختيارات المهنية المستقبلية*. مجلة عالم التربية، ١٤(٤٣)، ٣٠٩-٣٢٧.

جودة، موسى. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج مقترح معتمد على إستراتيجية تمثيل الأدوار لتنمية التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الخامس بغزة في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

الجهني، ريم. (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الحوراني، رشا. (٢٠١٨). *أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الحريري، رافده. (٢٠١١). *الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس*. عمان: دار المسيرة.

الخزرجي، سليم. (٢٠١١). *أساليب معاصرة في تدريس العلوم*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

خضر، آيات (٢٠١٦). *أثر استخدام حقيبة تعليمية الكترونية في تنمية مفاهيم تكنولوجيا النانو والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الداهري، صالح. (٢٠١١). *سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزعبي، أحمد. (٢٠١٤). *سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

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

السامرائي، نبيهة، وأمين، عثمان. (٢٠١١). *مقدمة في علم النفس*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

طلافحة، حامد. (٢٠١٣). *المناهج: تخطيطها تطويرها تنفيذها*. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، رباب. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية الميل نحو مادة الهندسة لدى طلاب الحلقة الإعدادية*. مجلة تربويات الرياضيات، ١٨(١)، ١٥٨-٢١٨.

العمري، ريوف. (٢٠١١). *أثر استخدام برنامج حاسوبي في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية والاتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

العميريني، عاطف. (٢٠١٩). *أثر إستراتيجية التعلم باللعب في اكتساب الطلبة مهارات الأداء الإملائي واتجاهاتهم نحوها لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن*، مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(٢١)، ٤٤-٦٥.

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

اللامي، صلاح. (٢٠١١). *قياس اتجاهات تدريس طلبة الجامعة نحو استخدام التقنيات التربوية في التعليم الجامعي بناء وتطبيق: بحث ميداني في مجال تكنولوجيا التعليم*. مجلة فنون البصرة، ١١(٨)، ١١٠-١٢٩.

محمد، حجاج. (٢٠١٤). *استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والاتجاه نحوه لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. بحث منشور على موقع كلية التربية في جامعة المينيا، على:http:www.minia.edu.eg › edu › File› hagag

References:

Albertini, J., Marschark, M., & Kincheloe, P. (2016). Deaf students' reading and writing in college: Fluency, coherence, and comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education, 21*(3), 303-309.

Babbitt B. & Barron, S. (2004). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment, 9*(3-4), 107-128.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Education and Science, 40*(180), 73-88.

Bowers, L., Dostal, L., Wolbers, K.& Graham, S. (2018). The assessment of written phrasal constructs and grammar of deaf and hard of hearing students with varying expressive languageabilities, *Education Research International*. https://doi:10.1155/2018/2139626.

Cooper, H. (1979). *Measurement and Analysis of Behavior Techniques*, Ohio: Bell &How Co.

Cáceres, R. (2013). Attitude towards writing of deaf and hearing students integrated in bilingual schools. *Profesorado, 17*, 385-400

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dai, D. & Sternberg, R. (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. (2010). Academic Literacy: The Importance and Impact of Writing across the Curriculum - A Case Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(2), 34-47.

El-Salahat, H. (2014). The Effectiveness of using interactive writing strategy on developing writing skills among 7th graders and their attitudes towards writing, Master Degree of Education, The Islamic University of Gaza.

Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 1032-1044.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Applied writing education handbook*. Ankara: Grafiker Publishing.

Hadžiefendić, M. (2019). Attitudes and motivation of deaf and hard of hearing students for studying. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 18*(1), 85-102.

Hadziefendic, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies, 15*(3), 1032-1044.

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.

Kana, F., Özbaşı, D., & Ünlü, S. (2015). Investigation of writing tendencies of secondary school students with regards to various variables. *Journal of Human Sciences, 12*(2), 909-931.

McClenny, C. (2010). *A disposition to write: Relationships with writing performance.* USA: Florida State University Libraries.

Piazza, C., & Siebert, C. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research, 101*(5), 275-285.

Povlakić-Hadžiefendić, M. (2019). Attitudes and motivation of deaf and hard of hearing students for studying. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 18*(1), 85-102.

Temizkan, M. (2009). The effect of peer assessment on the development of speaking skills. *Journal of Mustafa Kemal University Social Sciences Institute, 6*(12), 90–112.

Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D. & Saulsburr, R. (2015). The writing performance of elementary students receiving strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,12*(5), 385–398.

Wolbers, K. Dostal, H., Graham, S. Martin, L. Kilpatrick, J. & Saulsburry, R. (2018). Strategic and interactive writing instruction: an efficacy study in grades 3-5, *Journal of Educational and Developmental Psychology, 8* (1).

Williams. C. (2017). Learning to Write with Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher, 71* (5), 523-532.