فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن

فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبدالله الزريقات *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الاردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي على افراد الدراسة الذين تم اختارهم من مدرسة الأمل الملكة علياء ومدرسة الرجاء، حيث تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، وتم توزيع أفرادها عشوائياً إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريبها على برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (24) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (28) طالبا وطالبة.

وطبق اختبار التعبير الكتابي قبلي وبعدي، توافرت له دلالات صدق وثبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا يواجهون العديد من الصعوبات وان مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يواجهونها في مجال المضمون اكثر مما هي عليه في مجال الشكل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون).

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التعبير الكتابي الوظيفية للطلبة المعاقين سمعيا وإضافة تدريبات ومهارات متعلقة بالتعبير الكتابي لمناهج الطلبة المعاقين سمعيا. وكذلك تبني برنامج التعبير الكتابي المستخدم في الدراسة، بالاضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بالقراءة والكتابة لدى الطلبة الصم وربطهما بمتغيرات اخرى.

الكلمات الدالة: الطلبة المعاقون سمعيا، الكتابة، التعبير الكتابي، التربية الخاصة.

المقدمة والاطار النظري

يؤدي السمع دوراً بارزاً في تفاعل الفرد مع من يحيط به، فيشعر الفرد بقيمة الوظيفة التي تؤديها هذه الحاسة المهمة حين تتعطل القدرة على السمع، ففقدان حاسة السمع يؤثر سلباً في تطور اللغة التي هي محور التفاعل البشري، فهي أهم قنوات التواصل مع العالم الخارجي، التي تترك آثارها في الفرد عبر مراحل الحياة المختلفة، فمشاعر الفرح والحزن مصدرهما نبرة صوت، فالصوت والكلام هما إحدى الطرق التي نتعلم بها، ونكتسب من خلالها المعرفة وتنتقل بوساطته الأفكار والمشاعر وتتطور بها العلاقات الإجتماعية. ولما كان الضعف في التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا أحد المشكلات التي تعيق عملية التعليم والتعلم وتطورها بشكل يوازي إتقأنهم لمهارات التعبير بلغة الإشارة، فقد بقي موضوع التعبير الكتابي لدى الأفراد المعوقين سمعيا ولفترة طويلة موضع إغفال وتجاهل من قبل الباحثين العرب في ميدان التربية الخاصة، بالرغم من أنه من الموضوعات الحيوية والمهمة للأفراد المعاقين سمعيا (Moores, 2001).

عملية الكتابة:

تؤكد ليرنر (Learner,2000) ان النظريات الحالية تنادي بإجراء تحول رئيس في تأكيد تعليم الكتابة وتدريسها كعملية بدلا من اعتبارها إنتاجا فقط، اما مورز، فقد أشار (Moores,2001) كذلك إلى الاهتمام بالكتابة لكونها عملية، وكذلك بتطوير أساليب تدريس الكتابة وتطوير المهارات لدى الطلبة، حيث يؤكد منحى إنتاج الكتابة إنتاج الطالب من التعيينات والواجبات، فيما يركز منحى الكتابة كعملية على الفرد نفسه الذي يقوم بكتابة النص وتطويره. وتتكون عملية الكتابة من أربع مراحل متسلسلة، وهي:

1. مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting) وهي عملية تحديد وتجمع للأفكار.

* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم؛ وكلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية. تاريخ استلام البحث 2012/10/30، وتاريخ قبوله 2013/3/12.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

2. مرحلة الكتابة (Writing)وهي مرحلة وضع الأفكار وتدونها (الكلمات والجمل والفقرات).

3. مرحلة المراجعة (Revision): عملية التنظيم والتعديل لطريقة التعبير والأفكار والمفردات وتراكيب الجمل وتسلسلها.

4. مرحلة النشر والمنتج الكتابي (Publishing): تزود هذه المرحلة الطلبة بالتغذية الراجعة من خلال نشر الكتابات وإيصال الافكار (Stewart and Kluwin, 2001).

وتعدّ مهارات التعّبير الكتابي من المهارات اللغوية الضرورية التي تحدد النجاح في الأداء المدرسي، فالطلبة الذين يعانون ضعفاً في مهارات اللغة المكتوبة يفشلون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، ولذلك فإن اللغة المكتوبة تعدّ واحدة من المجالات التي يتم التركيز عليها في تقييم ذوي الحاجات الخاصة (McLoughlin and Lewis, 2008). وتشتمل مهارات التعّبير الكتابي في المنهاج المدرسي على التعّبير الكتابي والإملاء والكتابة اليدوية؛ لأن التعّبير الكتابي يعدّ واحداً من أكثر أشكال التواصل المعقدة في المجتمع (Venn, 2000).

خصائص التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا:

يواجه العديد من الأفراد بشكل عام وطلبة المدارس بشكل خاص العديد من الصعوبات في عملية الكتابة على أكثر من صعيد، من حيث: (الشكل والمضمون) وهذا الأثر نلحظه لدى الجميع صغارا وكبارا وكذلك هي الحال لدى الأطفال ذوي الاعاقة، بحيث تؤثر اللغة المكتوبة ومهارات الكتابة في حياتهم، وهذا الأثر يظهر جليا في اكتسابهم واستخدامهم للغة (Learner,2000).

ان الكتابة والتعبير الكتابي أكثر من كلمة مكتوبة ترتبط بالقراءة، فمهارات الكتابة تتطلب الكتابة اليدوية والنسخ وعلامات الترقيم وتهجئة الكلمات، ويتطلب تنمية هذه المهارات استخدام فبعض الاستراتيجيات المساعدة للطفل، إلا ان الوصول إلى الكتابة الجيدة ليس بهذه السهولة، كالضغط على لوحة المفاتيح أو تقديم الورقة والقلم للطفل والانتظار إلى أن يحدث شيء ما (Stewart and Kluwin, 2001).

تتطلب المهارات الكتابية لدى الطلبة المعاقين سمعيا قدرات معرفية، فكتابة المقالة والتقرير يتطلبان المعرفة الجيدة للمعلومات المتنوعة والجديدة وربطها بالخبرات الشخصية التي قد يصعب ترجمتها كتابيا، وهذا يتطلب اشتراك المحتوى (الموضوع) مع الخبرة، وهذا بدوره يضع على عاتق المعلم أيضا دورا جديدا بالاهتمام الأكبر بالخبرات الكتابية التي يحملها هؤلاء الأفراد مهما كان نوعها، فمع مرور الوقت وبالتدريب والممارسة عملية الكتابة يظهر التحسن بمستوى التعبير الكتابي (Albertini and Schley, 2003). وتسهم الخبرة السابقة في مجال اللغة المحكية واستعمالاتها فيما بعد على تطور اللغة المكتوبة، أما الطفل الأصم منذ الولادة (Prelingual)؛ فأنه لا يتقن مهارات الاتصال وهي محدودة لديه كما أنهم لا يحسنون السيطرة على الحديث (Webster,1986).

خصائص التعبير الكتابي لدى المعاقين سمعيا:

تتصف كتابة الأفراد المعاقين سمعيا بالمقارنة مع الأفراد العاديين، كما يصفها كل من (Quigley and Kretschmer,1982) بالجمل البسيطة والقصيرة، والجمود والنمطية وصعوبة في تنسيق أجزاء الكلام والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات في مجال المحتوى (المعاني) (Semantic)، مثل (الأسماء، الأفعال، والصفات)، في حين أنهم يستخدمون أنواع أخرى من الكلمات في مجال الوظيفة (Function) و(النحو) (Syntactic) بشكل اقل، مثل: (الأفعال المساعدة، حروف الجر، وأدوات الربط). كما أن الأطفال الصم يشتركون . على تنوع خلفياتهم . بخاصية مشتركة وهي: أنهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي وهذه من الخصائص المعروفة التي تميز كتاباتهم، وعلى العكس من ذلك فإنهم يخططون لنظام كتابة لفهم اللغة (Albertini and Schley,2003).

تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا:

اشار (القريوتي، 2006) إلى أول تقرير تحدث عن تحصيل الطلبة المعاقين سمعيا الذي قدمه ريمير (Reamer) حيث وجد أن أداء الطلبة الصم يقل بمعدل ثلاثة صفوف دراسية بالمقارنة مع أقرأنهم السامعين. وبالعودة إلى فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي نلحظ أن التركيز انصب على محدودية تعليم اللغة والكتابة لدى الطلبة المعاقين سمعيا على مستوى الجملة بحيث تم التركيز على لغة الطلبة الصم (Deaf Students Language) والاستعمال المعجمي (Lexical) والأخطاء القواعدية (Grammatical Errors). وتشير نتائج الدراسات المتعلقة بتقييم التعبير الكتابي إلى أن أداء الطلبة على الاختبارات يختلف تبعا لدرجة الفقدان السمعي لديهم، فكلما زادت شدة ودرجة الإعاقة السمعية زادت المشكلات والصعوبات المرتبطة باللغة بشكل عام وبمستوى مهارات التعبير الكتابي، وهذا بدوره يؤثر في نوعية وشكل وكم المنتج الكتابي (Albertini and Schley,2003).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد الصعوبات في التعبير الكتابي التي تظهر لدى الطلبة المعاقين سمعيا، ووضعها ضمن قائمة لتسهل على المعلمين ملاحظة طلبتهم في أثناء تدريسهم للمواد المختلفة.
2. المساهمة في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا ومعالجة جوانب الضعف في المدارس

والمؤسسات التربوية التي تعنى بهذه الفئة.

3. إفادة المعلمين القائمين على تدريس الطلبة المعاقين سمعيا من البرنامج التعليمي، بما يتضمنه من مهارات وأنشطة وأساليب في إكسابهم مهارات جديدة تسهم في إثراء خبراتهم وتعمل على تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلبتهم.

4. تضييق الفجوة بين مهارات الكتابة الأساسية وبين مهارات التعبير الكتابي الفعلية التي يمتلكها الفرد المعاق سمعيا.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

تسعى الدراسة الراهنة الى تعرف فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن. وتحاول الدراسة الاجابة عن الاسئلة الآتية:

- ما صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن؟
- ما أثر البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً تعزى لمتغير المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً تعزى لمتغير المجموعة وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً تعزى لمتغير المجموعة ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما؟

اهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال اهتمامها بتحسين نوعية تعلم الطلبة المعاقين سمعيا لمهارات التعبير الكتابي التي ستمكنهم من التعبير بشكل ايجابي عن ذاتهم وتفتح لهم آفاق أوسع في التواصل مع الآخرين. كما تشكل المهارات المرتبطة بالكتابة والتعبير العناصر الرئيسة للنجاح المدرسي، فعملية التعلم لا تكتمل بدونها، فالكتابة محورها، وتقاس بها نتاجات التعلم المختلفة، الكتابة ليست مجرد رموز تشكل كلمات وجمل، بل هي عملية تفكير وإبداع تتضمن العديد من العمليات العقلية ليخرج النص المكتوب بشكل حسن يعبر عن الحاجات وتوضح به الأفكار.

وقد أجريت العديد من الدراسات العالمية حول المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة، الكتابة، والحساب) لدى الطلبة المعاقين سمعيا، إلا أن دراسات قلية حاولت البحث في المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم، وأثر برنامج تدريبي تعليمي في تحسين المهارات الكتابية التعبيرية.

وتبرز الأهمية النظرية والعملية للدراسة الحالية من خلال النقاط الاتية:

أولا: من الناحية النظرية:

1. الحاجة الماسة إلى برامج تعليمية تدريبية، تعنى بتعليم المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الطلبة المعاقين سمعيا.
2. دعم قدرات الطلبة المعاقين سمعيا على التواصل والاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه، من خلال تدريبهم على مهارات التعبير الكتابي وتوظيفها.
3. مساعدة المختصين ومعلمي الطلبة المعاقين سمعيا في تحديد مستوى أداء طلبتهم في مهارات التعبير الكتابي.
4. قلة الدراسات التي تناولت التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا، وتحتاج إلى تناول أكثر للعمل على تحسن مستوى التعبير الكتابي.
5. الحاجة للمناهج الخاصة التي تتلمس حاجات الطلبة الصم من التعبير الكتابي، فالمناهج تخاطب الطلبة العاديين دون تبسيط لمهارات التعبير التي تظهر صعوباتها في الكتابة لدى الطلبة الصم في جميع المراحل الدراسية.

ثانيا: من الناحية التطبيقية، تسعى الدراسة الحالية إلى:

1. تقديم برنامج تدريبي موجها للطلبة المعاقين المعاقين سمعيا لمهارات التعبير الكتابي الأساسية وتطبيقها ومعالجة جوانب الضعف من خلال البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي.
2. إيجاد أداة تقيمية وتدريبية تساعد المعلم في إفادة طلبته والارتقاء بهم لمستوى أعلى من الكتابة كما ونوعا.
3. تصنيف صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا ليسهل التعامل معها من قبل المعلمين لتناسب المتطلبات الأكاديمية للمرحلة الدراسية.
4. تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الكتابي وبناء الخطط والبرامج لمعالجة ضعف مستويات الطلبة المعاقين سمعيا في مهارات (الإملاء، والتعبير).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

التعبير الكتابي (Expressive Writing): مجموعة من المهارات الكتابية التي تمكنه من التعبير عن ذاته وخبراته ومشاعره وأفكاره بشكل مقبول، وبشكل يتيح للآخرين فهم الكلمات والجمل المكتوبة وبأسلوب واضح ومفهوم (Learner, 2000). **وإجرائيا** هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على أداة الدراسة (اختبار التعبير الكتابي) الذي قام الباحثون بإعداده.

المعاق سمعيا (Hearing Impaired): هو الشخص الذي يتراوح فقدانه السمعي من درجة بسيطة الى شديدة جداً ولا يستخدم حاسة السمع كاداة رئيسة في التواصل (الزريقات، 2011). **وإجرائيا** هم الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة او قراءة الشفاه او التواصل الكلي، أو أنهم يستخدمون المعينات السمعية، ويتروح درجة الإعاقة السمعية لديهم مقاسة بالديسبل من (dB 90 – 35)، وملتحقين بمدرسة الامل للصم ومدرسة الرجاء للمعاقين سمعياً للعام الدراسي 2009/2008 م.

البرنامج التدريبي (Training Program):مجموعة من الأدوات والأساليب والأنشطة التي يتم التدريب عليها بهدف تمكين الفرد من تحسين مهاراته عبر تحقيق الأهداف العامة والفرعية الخاصة بتلك المهارة.

وإجرائيا هو مجموعة من الانشطة والتدريبات المستندة الى مهارات الكتابة، حيث يوجه المعلم الطفل التوحدي الى ممارسة تدريبات واشغاله بالانشطة المفضلة بهدف استثارة استجابات سلوكية مناسبة لطبيعة النشاط، ويقدم التعزيز المناسب لقيام الطفل بالاستجابات الصحيحة.

الفاعلية (Effectiveness): وتعرف إجرائيا بأنها درجة الدلالة الإحصائية للفرق بين النتائج على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا من أفراد الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية بخصائص عينة الدراسة، وكذلك تتحدد باداة الدراسة بدلالات صدقها وثباتها. هذا بالاضافة الى المنهجية المستخدمة في الاجابة عن اسئلة الدراسة وزمان ومكان إجرائها.

الدراسات السابقة:

من خلال لاطلاع على الأدب التربوي في مجال التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا وهي كالتالي:

أجرى كل من جينغ وروز (Cheng and Rose, 2009) دراسة على عينة مكونة من (22 طالبا) من الصم في المرحلة الثانوية في مدينة تايوان (Taiwan) للتحقق من مدى ملاءمة طريقة التقييم المعتمد/ المبني على المنهاج (Curriculum–Based Measures of Written Expressinon) (CBM-W) في تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم. حيث أظهرت النتائج فاعلية استخدام هذا الأسلوب ودعمها باعتباره أداة صادقة لتقييم التعبير الكتابي.

وفي دراسة والبيرز (Wolbers, 2008) على عينة مكونة من (16 طالبا) من الطلبة الصم، باستخدام برنامج تدريبي لأسلوب الكتابة المتوازنة التفاعلية، حيث أظهرت المقارنة للدرجات القبلية والبعدية تحسنا واضحا في الاتجاهات المحددة والعامة للكتابة، وكذلك مهارات التحرير وإعادة الصياغة للسياق المكتوب وتحديد معاني الكلمات، وزيادة عدد الكلمات المستخدمة في الجمل في كتاباتهم، بالإضافة إلى تحسن مهارات الطلبة الصم في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالمصطلحات واستخدام الكلمات بشكل وظيفي. أما في المرحلة المتوسطة، فقد ظهر تحسنا أكبر في مهارات التحرير والمراجعة.

وأجرى كل من أريف وبيروندي (Arfé and Perondi, 2008) دراسة باستخدام نموذج تطبيقي للقصص المكتوبة، على عينة من مجموعتين متماثلتين، مجموعة تجريبية من الطلبة الصم (17 طالبا)، ومجموعة ضابطة مكونة من (17 طالبا) من الطلبة العاديين، حيث أظهرت النتائج النهائية للدراسة أن الطلبة الصم يستخدمون ذات الخلفية والطريقة التي يستخدمها الطلبة العاديون في الاستماع والكتابة، وأن الطلبة الصم يقومون بتكرار الألفاظ والأسماء في كتاباتهم، وهذا يشير إلى أنه ليس إلا تماثلا بالشكل فقط مع كتابة الطلبة العادين (المبتدئين) مما يوحي أيضا بأن الصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الاستراتيجيات التي يتبعونها في عملية الكتابة.

قام (الزريقات، 2007) بإجراء دراسة مسحية وصفية هدفت إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت عينة الدراسة على 172 طالبا وطالبة من الطلبة الصم في الأردن، وقد تم تقييم الكتابات الحرة الخاصة بأفراد عينة الدراسة باستخدام اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي طوره الباحثين. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع، يمتلكون مهارات تعبير كتابية ضعيفة، وأن طلبة الصفوف العليا يمتلكون مهارات أفضل من الصفوف الدنيا. وان الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة يمتلكون مهارات تعبيرية أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي.

أجرت (الجهني، 2007) دراسة هدفت لتعرف فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها، على عينة مكونة من (30 طالبا وطالبة) طلبة معهد التربية الخاصة بدمشق، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت الباحثة ثلاث أدوات وهي: (اختبار التعبير الكتابي، البرنامج التدريبي، مقياس الاتجاهات). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها بوسكولو واريف (Boscolo and Arfé , 2006) عملت على البحث عن مظاهر التماسك في قصص

الأطفال الصم المكتوبة، وقد قام الباحثان بمقارنة القصص المكتوبة من قبل (17 طالبا) من الطلبة الصم في المرحلة الثانوية مع مجموعتين من القصص من كتابات الطلبة العاديين: (17 طالبا) من مدرسة ثانوية و(16 طالبا) من مستوى الصف الثاني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه في كتابات الطلبة الصم نجد أنهم يستعملون مبادئ للتنظيم في كتابة القصة، كما أن النصوص التي قاموا بكتابتها، تماسكها ضعيف بالمقارنة مع تلك المكتوبة من قبل أقرأنهم العاديين والأشخاص البالغين من حولهم من العاديين، كذلك وجود بعض الفروق المهمة في المراحل الدراسية في إيجاد التماسك. وقد بدت مهارات الكتابة النحوية لدى الطلبة الصم مرتبطة، فقط وبشكل جزئي مع صعوباتهم في خلق التماسك النسبي.

وأجرت (حسنونة، 2005) دراسة تجريبية لبيان أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية في عينة مكونة من (48 طالبا وطالبة) من الطلبة الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن. واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات تمثلت بـ: (اختبار التعبير الكتابي، مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والبرنامج التدريبي المقترح). وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قام بها أنتيا، ريد وكرايمير (Antia, Reed and Kreimeyer, 2005) على عينة تألفت من (110) من الطلبة المعاقين سمعيا الملتحقين في المدارس العادية، تم تعرضهم لاختبار اللغة المكتوبة (Test of Written Language) (TOWL)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (49%) من أفراد العينة هم ضمن أو فوق المتوسط من أفراد العينة وأن متوسطات الاختبارات الفرعية الثلاثة: (الاصطلاحات، لغة السياق، بناء القصة)، فقد كانت أقل من المعدل، وما بين (55% . 68%) من درجات الطلبة ضمن المعدل أو فوق المعدل للاختبارات الفرعية. وكان التنبؤ بدرجات الكتابة صادقا للصف، وكذلك لدرجة الفقدان السمعي، والجنس، ولكل فقط (18%) من المتغيرات، كما تشير البيانات إلى الحاجة إلى توجيه الاهتمام بالقدرات الكتابية ودفعها إلى الأمام بغض النظر عن درجة الفقدان السمعي.

أما دراسة قام بها سكايرمر وانقرام (Schirmer and Ingram, 2003) فقد حاولت أن تبحث في مدى فعالية استراتيجيات التشجيع لعملية الكتابة، وتطويرها لدى الطلبة المعاقين سمعيا وضعاف السمع، وذلك بالاستفادة من إيجابيات وأثر الدافعية الناتجة عن استخدام (شبكة الانترنت من خلال الحوار والدردشة عبر الشبكة مع الأصدقاء أو الأقران) (Chating)، وقد تم تنفيذ محاولتين تجريبيتن بشكل مباشر عبر الشبكة (Online)، وقد كانت هذه المحاولات تتم بين زوجين (طرفين من المتحاورين عبر الشبكة). وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الأسلوب المستخدم في زيادة استخدام اللغة السليمة (المكتوبة قواعديا بشكل صحيح) لدى الطلبة في المجموعة الأولى، فيما كانت النتائج لدى المجموعة الثانية غير مشجعة وغير فعالة أي لدى المجموعة الأصغر سنا.

وأما دراسة فابريتي وفولتير وبونتيكورفو (Fabbretti, Volterra and Pontecorvo, 1998) فتم تطبقها على عينة مقارنة مكونة من 30 من الطلبة الصم والسامعين موزعين بالتساوي على ثلاث مجموعات لمقارنة الانتاج الكتابي، المجموعة الاولى صم يستخدمون لغة الاشارة وآباء صم، والمجموعة الثانية مكونة من طلبة سامعين لآباء صم، أما المجموعة الثالثة فكانت من الطلبة الذين لا يستخدمون لغة الإشارة أو حتى يتواصلون مع الطلبة الصم، حيث أشارت نتائج المقارنة للإنتاج الكتابي أن الطلبة الصم يعانون بشكل عام من صعوبات استخدامهم للكلمات الوظيفية وكذلك في النحو والصرف وقواعد اللغة.

أجرى كل من يوشنكو. أتانو ودأوني (Yoshinage-Itano and Downey,1996) دراسة على عينة مكونة من (461) طالبا من الطلبة الصم وضعاف السمع (في الأوضاع التربوية المختلفة)، وعلى (94) طالبا من الطلبة العاديين في ولاية كولورادو الأمريكية (Colorado)، حيث شملت الدراسة الطلبة من أعمار (7 . 18 سنة) من أجل اختبار قدراتهم في مهارات اللغة المكتوبة (Written Language)، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة تأخر مستوى اللغة المكتوبة لديهم مع زيادة درجة الفقدان السمعي، كما أن شكل هذا التأخر في اللغة المكتوبة يختلف تبعا لدرجة الفقدان السمعي، فالطلبة ذوو درجة الفقدان السمعي البسيط والمتوسط يتأخرون بمستوى اللغة المكتوبة بالمقارنة مع اقرأنهم من الأطفال العاديين بعمر 13 سنة، ولكنهم اظهروا مستوى مماثلا لأقرأنهم عند دخولهم للمدرسة الثانوية. أما الطلبة ذوو الفقدان السمعي المتوسط وما فوق فقد اظهروا تقدما في مستوى كتابة مع العمر، إلا أنهم متأخرون بالمقارنة مع اقرأنهم العاديين بكافة الأعمار، كما أن التأخر بمستوى اللغة المكتوبة يزداد مع زيادة درجة الفقدان السمعي. أما في المدرسة الثانوية وبعمر(15–16 سنة)، تبين أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة والشديدة جدا كانت مهاراتهم متشابهة مع الطلبة العاديين بعمر من (9–10 سنوات).

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة هدفا مشتركا يكمن في محأولة تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا،

بالرغم من اختلاف الأدوات المستخدمة، حيث أشارت في نتائجها إلى أن الاستراتيجيات المتبعة في عملية الكتابة متشابه من حيث الشكل مع الطلبة ذوي السمع الطبيعي ومتواضعة ومختلفة من حيث المضمون، بالاضافة إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا بشكل عام يمتلكون مهارات تعبير كتابي ضعيفة مقارنة بالطلبة العاديين، وأن التأخر في مستوى اللغة المكتوبة يتأثر ويزداد بدرجة الفقدان السمعي، أما من حيث طريقة التواصل فقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي كان اداؤهم أفضل.

الطريقة والإجراءات:

افراد الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من الصف السادس الاساسي في مدرستي الامل الملكة علياء، ومدرسة الرجاء لتعليم للمعاقين سمعيا، وقد وزعت العينة عشوائياً الى مجموعتين: الاولى تجريبية مكونة من (24) طالبا وطالبة والثانية ضابطة مكونة من (28) طالبا وطالبة، يتوزعون حسب درجة الإعاقة السمعية إلى فئات ثلاث هي (المتوسطة، الشديدة، الشديدة جدا)، علما بان الدراسة لم تتضمن فئة الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة لعدم وجود مثل هذه الفئة من الطلبة في مدارس المعاقين سمعيا الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم. أما طريقة التواصل (الإشارية، الكلية)؛ فقد كانت النسبة لكل منها داخل مجتمع الدراسة كالآتي: (60%) و(40%) على التوالي لصالح طريقة لغة الإشارة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس و ودرجة الإعاقة، وطريقة التواصل المستخدمة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس وودرجة الإعاقة، وطريقة التواصل المستخدمة

		المجموعة		المجموع
		تجريبية	ضابطة	
الجنس	ذكر	13	15	28
	انثى	11	13	24
طريقة التواصل	لغة الاشارة	10	13	23
	التواصل الكلي	14	15	29
درجة الاعاقة	متوسطة (41 – 55 dB)	8	7	15
	شديدة (56 – 70 dB)	9	11	20
	شديدة جدا (71 – 90 dB)	7	10	17
المجموع		24	28	52

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اداتين هما:

أولا: اختبار التعبير الكتابي للطلبة المعاقين سمعيا:

قام الباحثان بإعداد اختبار التعبير الكتابي للطلبة المعاقين سمعيا لاغراض الدراسة الحالية، وذلك من خلال مسح الأدب التربوي والبحثي المرتبط بتقييم التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا، فقد تم الاطلاع على الادب التربوي لكل من (الزريقات،2007)، (الجهني،2007)، (حسونة،2005)، (الملاحي،2001)، (الخوالدة،2001)، (وزارة التربية والتعليم، 2006)، (وزارة التربية والتعليم، 2005)، وتم الاطلاع على دراسة كل من: موسليمان وسزانو (Musseleman and Szanto,1998) سكيلي والبرتيني (Schley and Albertini,2005) انتيا وريد وكرايمر (Antia, Reed and Kreimeyer,2005).

تكون اختبار التعبير الكتابي من صورتين، ويطلب من الطالب الاستجابة لأحدهما وكتابة قصة قصيرة بالتعبير بشكل واضح بجمل تدور حول أحداث وتفاصيل الصورة، بما لا يقل من خمس جمل تامة وبمدة زمنية محددة (بعشرين دقيقة). وقد تم تضمين الصور المقدمة للطالب بعض التعليمات، مثل: الترتيب والكتابة بخط واضح، ارتباط الأفكار بالموضوع، استخدام علامات الترقيم، وتقسيم الموضوع إلى فقرات (بداية/ مقدمة، وسط/ عرض، نهاية/ خاتمة). اما بالنسبة لقائمة مهارات التعبير الصورة الأولية فقد تكونت من (40) مهارة توزعت على مجالين، هما:

أولا: مجال الشكل: ويتضمن الكتابة التي ينتجها الطالب ويقوم بوضعها على الورق.

ثانيا: مجال المضمون: ويتضمن محتوى التعبير المنتج وموضوعه من قبل الطالب، حيث يعكس هذا المجال المستوى العام للطالب عبر اللغة المكتوبة، وتنوع المفردات التي يمتلكها.

صدق الاداه:

للتأكد من صحة الأداة . اختبار التعبير الكتابي . المستخدمة

في الدراسة، تم عرضها على (10) محكمين، لإبداء آرائهم ومدى وضوح فقرات الاختبار ومدى ملاءمته لأغراض الدراسة. وقد اتفق 90% على ملاءمة الفقرات مع تركيز بعض المحكمين على أهمية تعديل معايير التصحيح لتصبح مختصرة وأكثر وضوحا، وقد تكونت بالصورة النهائية من (30 فقرة).

ثبات الأداة: تم استخدام طريقتين لاستخراج وحساب معامل ثبات الاختبار.

أولا: طريقة إعادة الاختبار: تم استخراج معامل الثبات بتطبيق الاختبار على عينة مؤلفة من (10) طلاب من خارج عينة الدراسة واعادة تطبيق الاختبار بعد (10) أيام من التطبيق الأول للاختبار، وبلغ معامل الثبات (0.91).

ثانيا: طريقة إعادة التصحيح: استخراج معامل الثبات عن طريق اتفاق المصححين، حيث قام الباحثان وإحدى معلمات اللغة العربية في مدرسة الأمل للصم/ الملكة علياء بتصحيح الاختبار وقد كانت نسبة الاتفاق بين عمليتي التصحيح الأولى والثانية (94%).

آلية تصحيح الاختبار:

تم تصحيح اختبار التعبير الكتابي تبعا للمهارات، وتتراوحت الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ما بين (5) درجات (المرتفعة جدا)، أما الدرجة المنخفضة، فلا تعطى درجة.

مثال: المجال: الشكل **الفقرة:** الثانية **نص الفقرة:** الدقة في استخدام علامات الترقيم.

الدرجة: يحصل الطالب على **(5) درجات** في حال حقق الطالب كافة متطلبات المهارة، وتقل الدرجة التي يحصل عليها الطالب بحسب الأداء درجة تحقيقه للمهارة.

ثانيا: البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي:

تم إعداد البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي للطلبة المعاقين سمعيا، استنادا إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال التعبير الكتابي بشكل عام وللمعاقين سمعيا بشكل خاص، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت أهمية الكتابة وأهمية وضع برامج تدريبية وتعليمية لتنمية جوانب الضعف التي يعاني منها الطلبة المعاقون سمعيا.

وتضمن البرنامج ثلاث مراحل متسلسلة تبدأ بعملية التحضير للكتابة، فمرحلة النشاط الكتابي، ومن ثم المراجعة والتنقيح، وصولا إلى المرحلة النهائية والأخيرة وهي النشر والمنتج النهائي، وذلك مراجعة الادب التربوي لكل من (الجهني، 2007)، (حسونة، 2005)، (الخوالدة، 2001)، (عفش، 1993)، (أبو شريفه، 1994)، (حرب، 2004)، (ياقوت، 2003)، (محمد، 1985)، (سعد وخليفة، 2007)، ونموذج ليرنر (Learner,2000) وستيوارت وكيلوين (Stewart and kluwin, 2001) وكذلك المراحل التي أشار إليها كل من ستالمن ولوكنر (Luetke-Stahlman and Luckner, 1991).

وفيما يلي عرض مختصر لمراحل وجلسات البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي من 30 جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعيا مدة كل جلسة (45) دقيقة بهدف التدريب على مهارات التعبير الكتابي الأساسية، التي ينظر لها على أنها مهمة، وتساعد الطلبة المعاقين سمعيا في تجاوز وإتقان مهارات التعبير الكتابي في مجال الشكل والمضمون. وفيما يلي عرض مختصر لمراحل وجلسات البرنامج التدريبي:

الجدول (2): مراحل وجلسات البرنامج التدريبي

• **مرحلة ما قبل الكتابة:**	1	التحضير والتخطيط لعملية الكتابة	6 جلسات تدريبية
• **مرحلة الكتابة:**	2	الكتابة	12 جلسة تدريبية
• **مرحلة ما بعد الكتابة:**	3	المراجعة والتنقيح	6 جلسات تدريبية
	4	النشر والمنتج النهائي	3 جلسات تدريبية

صدق البرنامج:

عرض البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي للمعاقين سمعيا على (10) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية، وجامعة آل البيت وكذلك على معلمات من مدارس الأمل والرجاء، للحكم على مدى صلاحية وصدق محتوى جلسات البرنامج التدريبي لهدف البرنامج وهو معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا.

تنفيذ البرنامج:

تم تدريب الطلبة من خلال الاستعانة بمعلمة اللغة العربية للصف السادس الأساسي من مدرسة الأمل للصم/ الملكة علياء، للتدريب والإشراف على أفراد المجموعة التجريبية

وضمان تطبيقهم للمهارات المحددة في البرنامج بالإضافة إلى متابعة الواجبات والأنشطة الصفية والواجبات البيتية.

كما أجريت الترتيبات التي تخص المدرسة، لضمان تطبيق البرنامج التدريبي على النحو الأمثل.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- البرنامج التدريبي لمعالجة صعوبات التعبيرالكتابي

المتغيرات الوسيطية:

- طريقة التواصل: (التواصل كلي، لغة الإشارة)
- الجنس (ذكر، أنثى).
- درجة الفقدان السمعية (المتوسطة، الشديدة، الشديدة جدا).

المتغير التابع: مهارات التعبير الكتابي لدى الأطفال المعاقين سمعيا

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، حيث تم إجراء قياس قبلي وبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام أداة الدراسة (اختبار التعبير الكتابي)، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة (التدريب على برنامج التعبير الكتابي)، بينما خضعت المجموعتان التجريبية والضابطة للقياس البعدي، كما تم حساب الفروق على اداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبارين القبلي والبعدي للتحقق من وجود أثر للبرنامج التدريبي على أداء المجموعة التجريبية.

ويرمز لتصميم الدراسة كالاتي:

G1 O1 x O1

G2 O1 O1

G1: المجموعة التجريبية

G2: المجموعة الضابطة

O1 اختبار التعبير الكتابي

X البرنامج التدريبي

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مهارة من مهارات التعبير الكتابي الرئيسة والفرعية تبعا للجنس والحالة السمعية وطريقة التواصل. وفيما يخص متغيرات الدراسة والكشف عن آثارها استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) وكذلك تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لمعالجة بيانات الدراسة، واختبار (t- Test) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية تعرف فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن، من خلال تدريبهم على برنامج التعبير الكتابي وذلك من خلال الاجابة عن اسئلة الدراسة الآتية:

نتائج إجابة السؤال الأول الذي ينص على:

ما صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن؟

لأغراض الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً (التجريبية والضابطة) على كل فقرة من فقرات مهارتي التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) القبلية، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

أ- أداء الطلبة المعاقين سمعياً (التجريبية والضابطة) على كل فقرة من فقرات مهارة التعبير الكتابي (الشكل) القبلية:

يتبين من الجدول (3) أن الفقرة (6) التي تنص على "**الكتابة على السطر**" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.15) وبدرجة إتقان متوسطة، تلتها الفقرة (15) والتي تنص على "**صحة رسم الحروف**" بمتوسط حسابي (2.14) وبدرجة إتقان متوسطة، أما الفقرة (9) التي تنص على "**استخدام الفقرات في الكتابة**" بمتوسط حسابي (0.69) وبدرجة إتقان ضعيفة جداً. كما يتبين من الجدول (3) انه من أصل (15) فقرة تشكلت مهارة الشكل، وهناك (فقرتان) فقط جاءتا بدرجة إتقان متوسطة وبنسبة مئوية (13.3%)، وان هناك (9) فقرات جاءت بدرجة إتقان ضعيفة وبنسبة مئوية (60%)، وان هناك (4) فقرات جاءت بدرجة إتقان ضعيفة جداً وبنسبة مئوية (26.7%).

ب- أداء الطلبة المعاقين سمعياً للمجموعة (التجريبية والضابطة) على كل فقرة من فقرات مهارة التعبير الكتابي (المضمون) القبلية:

يتبين من الجدول (4) أن الفقرة (24) التي تنص على "**مناسبة الأفكار للموضوع**" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.08) وبدرجة إتقان ضعيفة، تلتها الفقرة (16) التي تنص على "**استخدام اللغة الواضحة المعبرة**" بمتوسط حسابي (0.94) وبدرجة إتقان ضعيفة جداً، والفقرة (22) التي تنص على "**الترتيب المنطقي للأفكار**" بمتوسط حسابي (0.19) وبدرجة إتقان ضعيفة جداً.

كما يتبين من الجدول (4) انه من أصل (15) فقرة تشكلت مهارة المضمون، وهناك (فقرة واحدة) فقط جاءت بدرجة إتقان ضعيفة وبنسبة مئوية (6.7%)، وان هناك (14) فقرة جاءت بدرجة إتقان ضعيفة جداً وبنسبة مئوية (93.3%).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً للمجوعة (التجريبية والضابطة) على فقرات مهارة التعبير الكتابي (الشكل) القبلية مرتبة حسب المتوسط الحسابي (ن = 52).

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	الكتابة على السطر.	1	2.15	0.92
15	صحة رسم الحروف.	2	2.14	1.00
1	وضوح الخط.	3	1.88	0.92
4	المحافظة على نظافة الورقة.	4	1.79	0.64
7	المسافة بين الكلمات.	5	1.67	1.10
5	صحة استخدام قواعد الكتابة (الإملاء).	6	1.65	0.88
8	التناسق بين الكلمات من حيث الحجم.	7	1.46	1.23
13	الالتزام بالوقت والمساحة المحددين.	8	1.19	0.95
3	وجود الهوامش الأفقية والراسية.	9	1.17	0.98
12	وضع العنوان وسط الصفحة.	10	1.08	1.10
14	تنوع الجمل المكتوبة من حيث الطول.	11	1.02	0.98
10	ترك مسافة مناسبة في بداية كل فقرة.	12	0.98	1.00
11	وجود (المقدمة، العرض، الخاتمة).	13	0.92	1.03
2	الدقة في استخدام علامات الترقيم.	14	0.90	1.01
9	استخدام الفقرات في الكتابة.	15	0.69	0.94

- الدرجة القصوى (5) والدنيا (صفر)

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً (التجريبية والضابطة) على فقرات مهارة التعبير الكتابي (المضمون) القبلية مرتبة حسب المتوسط الحسابي، (ن = 52).

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسطالحسابي	الانحرافالمعياري
24	مناسبة الأفكار للموضوع.	1	1.08	0.62
16	استخدام اللغة الواضحة المعبرة.	2	0.94	0.54
17	دقة الألفاظ للتعبير عن المعنى.	3	0.92	0.55
21	ارتباط الأفكار بالموضوع.	4	0.88	0.38
19	ظهور شخصية (وجهة نظر) الكاتب.	5	0.75	0.62
20	استخدام الأسماء، الأفعال، الصفات، الضمائر.	6	0.73	0.63
26	وضوح الأفكار المطروحة.	7	0.73	0.66
29	استخدم أدوات الربط المناسبة	8	0.73	0.63
25	صحة الأفكار المطروحة.	9	0.65	0.65
18	تجنب تكرار الألفاظ.	10	0.48	0.54
30	الالتزام بوحدة الموضوع	11	0.40	0.57
27	ربط الجمل والفقرات بشكل سليم.	12	0.29	0.46
23	تماسك الأفكار المدرجة وحس صياغتها.	13	0.23	0.58
28	وضع نهاية مناسبة للموضوع.	14	0.21	0.41
22	الترتيب المنطقي للأفكار.	15	0.19	0.44

* الدرجة القصوى (5) والدنيا (صفر)

نتائج إجابة السؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات واختبار (ت) (t-test) للعينات المترابطة لأداء طلبة **المجموعة التجريبية** على اختبار مهارتي التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) وعلى الاختبار ككل، وحسب متغير الاختبار(قبلي، وبعدي)، والجدول (5) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (5) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية على **مهارة التعبير الكتابي (الشكل)** لصالح الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (29.92) مقابل متوسط حسابي (17.58) للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = 9.516) بدلالة الإحصائية (0.000).

وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبية على **مهارة التعبير الكتابي (المضمون)** تعزى للبرنامج التدريبي بمتوسط حسابي (25.08) مقابل متوسط حسابي (10.17) للاختبار القبلي، حيث بلغت قيمة (ت = 9.835) بدلالة الإحصائية (0.000).

نتائج إجابة السؤال الثالث الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

لأغراض الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي ككل، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بالاختبار البعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، والجدول(6) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري(المجموعة، والجنس)؛ وبهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر اختبار التعبير الكتابي ككل القبلي، والجدول (7) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي. وبالرجوع الى الجدول رقم (6) يتبين ان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (57.05) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (31.96) الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (58.6%)، الذي يدل على (58.6%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي عائد للتباين في متغير المجموعة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لأداء المجموعة التجريبية على اختبار مهارتي التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) وعلى الاختبار ككل، وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)

المهارة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الشكل	قبلي	24	17.58	10.28	9.516	23	*0.000
	بعدي	24	29.92	11.11			
المضمون	قبلي	24	10.17	4.97	9.835	23	*0.000
	بعدي	24	25.08	10.31			
الاختبار ككل	قبلي	24	27.75	14.79	11.908	23	*0.000
	بعدي	24	55.00	21.09			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

الجدول (6): المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي ككل، والمتوسطاتالحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية للاختبار البعدي ككل وحسب متغير (المجموعة، والجنس)

المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار					
			القبلي		البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
تجريبية	ذكر	13	24.69	14.46	52.08	16.85	56.95
	أنثى	11	31.36	15.02	58.45	25.65	57.16
	الكلي	**24**	**27.75**	**14.79**	**55.00**	**21.09**	**57.05**
ضابطة	ذكر	15	29.13	20.15	26.33	14.07	27.10
	أنثى	13	35.00	15.19	42.23	18.31	37.57
	الكلي	**28**	**31.86**	**17.94**	**33.71**	**17.80**	**31.96**
الكلي	ذكر	28	27.07	17.56	38.29	19.99	40.96
	أنثى	24	33.33	14.89	49.67	23.00	46.55
	الكلي	**52**	**29.96**	**16.53**	**43.54**	**21.98**	**43.54**

الجدول (7): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الاختبار القبلي	11316.199	1	11316.199	97.320	0.000	0.674
المجموعة	7727.000	1	7727.000	66.452	*0.000	0.586
الجنس	352.309	1	352.309	3.030	0.088	0.061
المجموعة×الجنس	338.261	1	338.261	2.909	0.095	0.058
الخطأ	5465.093	47	116.279			
الكلي	**25198.862**	**51**				

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

كما يتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى لاختلاف جنس الطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للذكور (40.96) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (46.55) الخاص بالإناث.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والجنس).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) القبلية، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، والجدول(8) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)؛ بهدف التحقق من دلالة هذه

الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية، والجدول (9) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، فيتضح من الجدول رقم (8) ان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (26.42، 25.88) على الترتيب مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (19.42، 18.79) على الترتيب الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (56.2%، 60.2%) على الترتيب، ويدلان على أن (56.2%، 60.2%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية عائد للتباين في متغير المجموعة.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية يعزى لاختلاف جنس الطالب، وكما هو وارد في الجدول رقم (8)؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للذكور (21.73) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (22.45) الخاص بالإناث. كما اشارت النتائج الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والجنس).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مجالات اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية والعدية حسب متغيري (المجموعة، والجنس)، (ن: 52).

المهارة	المجموعة	الجنس	العدد	الاختبار قبلي: المتوسط الحسابي	الاختبار قبلي: الانحراف المعياري	الاختبار بعدي: المتوسط الحسابي	الاختبار بعدي: الانحراف المعياري	الاختبار بعدي: المتوسط المعدل
الشكل	تجريبية	ذكر	13	15.38	9.72	28.62	8.72	32.51
		أنثى	11	20.18	10.78	31.45	13.70	19.21
		الكلي	**24**	**17.58**	**10.28**	**29.92**	**11.11**	**26.42**
	ضابطة	ذكر	15	19.07	13.39	17.60	11.31	26.83
		أنثى	13	28.46	12.10	25.92	11.39	10.88
		الكلي	**28**	**23.43**	**13.45**	**21.46**	**11.91**	**19.42**
	الكلي	ذكر	28	17.36	11.76	22.71	11.46	29.47
		أنثى	24	24.67	12.03	28.46	12.54	14.70
		الكلي	**52**	**20.73**	**12.33**	**25.37**	**12.20**	**22.65**
المضمون	تجريبية	ذكر	13	9.31	5.20	23.46	8.52	26.07
		أنثى	11	11.18	4.71	27.00	12.25	25.66
		الكلي	**24**	**10.17**	**4.97**	**25.08**	**10.31**	**25.88**
	ضابطة	ذكر	15	10.07	7.53	8.73	4.08	17.97
		أنثى	13	6.54	6.42	16.31	8.05	19.75
		الكلي	**28**	**8.43**	**7.14**	**12.25**	**7.22**	**18.79**
	الكلي	ذكر	28	9.71	6.45	15.57	9.84	21.73
		أنثى	24	8.67	6.06	21.21	11.34	22.45
		الكلي	**52**	**9.23**	**6.23**	**18.17**	**10.83**	**22.06**

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الشكل(قبلي)	الشكل بعدي	2431.150	1	2431.150	82.141	0.000	0.641
	المضمون بعدي	944.433	1	944.433	26.227	0.000	0.363
المضمون(قبلي)	الشكل بعدي	0.335	1	0.335	0.011	0.916	0.000
	المضمون بعدي	1.572	1	1.572	0.044	0.835	0.001
المجموعة	الشكل بعدي	1744.734	1	1744.734	58.949	***0.000**	0.562
	المضمون بعدي	2508.096	1	2508.096	69.650	***0.000**	0.602
الجنس	الشكل بعدي	1.698	1	1.698	0.057	0.812	0.001
	المضمون بعدي	32.361	1	32.361	0.899	0.348	0.019
المجموعة×الجنس	الشكل بعدي	7.816	1	7.816	0.264	0.610	0.006
	المضمون بعدي	5.266	1	5.266	0.146	0.704	0.003
الخطأ	الشكل بعدي	1361.476	46	29.597			
	المضمون بعدي	1656.451	46	36.010			
الكلي	**الشكل بعدي**	**7590.058**	**51**				
	المضمون بعدي	**5983.442**	**51**				

- **ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

نتائج إجابة السؤال الرابع الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة وطريقة التواصل التي يستخدمها الطلبة المعاقون سمعيا والتفاعل بينهما؟

لأغراض الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي ككل، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بالاختبار البعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب الأصم)، والجدول (10) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)؛ بهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر اختبار التعبير الكتابي ككل القبلي، والجدول (11) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، حيث يشير الجدول رقم (10) الى ان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (56.75) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (32.21) الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (57.6%)، الذي يدل على (57.6%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل عائد للتباين في متغير المجموعة.

وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل يعزى لاختلاف طريقة التواصل التي يستخدمها الطالب، ولصالح ذوي طريقة التواصل (التواصل الكلي)، حيث اشارت البيانات الواردة في الجدول رقم (10) الى

ان المتوسط الحسابي المعدل لهذه الطريقة بلغ (58.86) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (30.41) الخاص بذوي طريقة التواصل (لغة الإشارة). كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (17.4%)، الذي يدل على أن (17.4%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل عائد للتباين في متغير طريقة التواصل.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي البعدي ككل يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا)، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (10): المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي ككل والبعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل المستخدمة).

			الاختبار			
			القبلي		البعدي	
المجموعة	طريقة التواصل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
تجريبية	لغة الإشارة	10	15.90	6.72	38.40	14.89	49.53
	التواصل الكلي	14	36.21	13.05	66.86	16.43	61.91
	الكلي	**24**	**27.75**	**14.79**	**55.00**	**21.09**	**56.75**
ضابطة	لغة الإشارة	13	25.00	18.07	23.46	12.57	27.39
	التواصل الكلي	15	37.80	16.10	42.60	17.13	36.39
	الكلي	**28**	**31.86**	**17.94**	**33.71**	**17.80**	**32.21**
الكلي	لغة الإشارة	23	21.04	14.76	29.96	15.30	30.41
	التواصل الكلي	29	37.03	14.47	54.31	20.60	58.86
	الكلي	**52**	**29.96**	**16.53**	**43.54**	**21.98**	**43.54**

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية Eta^2
الاختبار القبلي	6376.634	1	6376.634	58.395	0.000	0.554
المجموعة	6961.408	1	6961.408	63.750	*0.000	0.576
طريقة التواصل	1080.738	1	1080.738	9.897	*0.003	0.174
المجموعة×طريقة التواصل	35.408	1	35.408	0.324	0.572	0.007
الخطأ	5132.311	47	109.198			
الكلي	**19586.499**	**51**				

- **ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)**

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية والبعدية، والمتوسطات المعدلة الخاصة بمهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغير(المجموعة، وطريقة التواصل).

المهارة	المجموعة	طريقة التواصل	العدد	الاختبار قبلي المتوسط الحسابي	الاختبار قبلي الانحراف المعياري	الاختبار بعدي المتوسط الحسابي	الاختبار بعدي الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
الشكل	تجريبية	لغة الإشارة	10	15.90	6.72	21.50	8.61	30.84
		التواصل الكلي	14	36.21	13.05	35.93	8.58	33.72
		الكلي	**24**	**27.75**	**14.79**	**29.92**	**11.11**	**32.52**
	ضابطة	لغة الإشارة	13	25.00	18.07	15.31	9.97	19.12
		التواصل الكلي	15	37.80	16.10	26.80	11.07	19.34
		الكلي	**28**	**31.86**	**17.94**	**21.46**	**11.91**	**19.24**
	الكلي	لغة الإشارة	23	21.04	14.76	18.00	9.71	19.89
		التواصل الكلي	29	37.03	14.47	31.21	10.82	31.75
		الكلي	**52**	**29.96**	**16.53**	**25.37**	**12.20**	**25.37**
المضمون	تجريبية	لغة الإشارة	10	15.90	6.72	16.90	6.62	22.08
		التواصل الكلي	14	36.21	13.05	30.93	8.33	30.16
		الكلي	**24**	**27.75**	**14.79**	**25.08**	**10.31**	**26.80**
	ضابطة	لغة الإشارة	13	25.00	18.07	8.15	4.08	10.40
		التواصل الكلي	15	37.80	16.10	15.80	7.57	11.12
		الكلي	**28**	**31.86**	**17.94**	**12.25**	**7.22**	**10.78**
	الكلي	لغة الإشارة	23	21.04	14.76	11.96	6.83	12.71
		التواصل الكلي	29	37.03	14.47	23.10	10.96	24.54
		الكلي	**52**	**29.96**	**16.53**	**18.17**	**10.83**	**18.17**

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري(المجموعة، وطريقة التواصل) بهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية، والجدول (13) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (13) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي، ويتضح من الجدول رقم (12) ان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (32.52، 26.80) على الترتيب مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (19.24، 10.78) على الترتيب الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (56.0%، 62.9%) على الترتيب، يدلان على أن (56.0%، 62.9%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية عائد للتباين في متغير المجموعة.

وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين

الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارة اختبار التعبير الكتابي(المضمون) البعدية يعزى لاختلاف طريقة التواصل التي يستخدمها الطالب، ولصالح ذوي طريقة التواصل (التواصل الكلي) حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهذه الطريقة (30.16) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (11.12) الخاص بذوي طريقة التواصل (لغة الإشارة). كما تبين أن الدلالة العملية لمتغير طريقة التواصل (10.0%)، والذي يدل على (10.0%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على مهارة اختبار التعبير الكتابي (المضمون) البعدية عائد للتباين في متغير طريقة التواصل.

وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارة اختبار التعبير الكتابي(المضمون) البعدية يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا). ولصالح أفراد المجموعة التجريبية ذوي طريقة التواصل (التواصل الكلي) حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهما (30.16). كما يتبين أن الدلالة العملية للتفاعل بين متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا) (9.8%)، الذي يدل على (9.8%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على مهارة اختبار التعبير الكتابي (المضمون) البعدية عائد للتباين في التفاعل بين متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، وطريقة التواصل التي يستخدمها الطالب المعاق سمعيا) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الشكل(قبلي)	الشكل بعدي	1959.228	1	1959.228	67.625	0.000	0.595
	المضمون بعدي	706.957	1	706.957	23.488	0.000	0.338
المضمون(قبلي)	الشكل بعدي	0.292	1	0.292	0.010	0.920	0.000
	المضمون بعدي	30.725	1	30.725	1.021	0.318	0.022
المجموعة	الشكل بعدي	1693.514	1	1693.514	58.453	***0.000**	0.560
	المضمون بعدي	2349.424	1	2349.424	78.059	***0.000**	0.629
طريقة التواصل	الشكل بعدي	18.989	1	18.989	0.655	0.422	0.014
	المضمون بعدي	153.838	1	153.838	5.111	***0.029**	0.100
المجموعة×طريقة التواصل	الشكل بعدي	19.675	1	19.675	0.679	0.414	0.015
	المضمون بعدي	150.247	1	150.247	4.992	***0.030**	0.098
الخطأ	الشكل بعدي	1332.717	46	28.972			
	المضمون بعدي	1384.509	46	30.098			
الكلي	الشكل بعدي	**7590.058**	**51**				
	المضمون بعدي	**5983.442**	**51**				

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

نتائج إجابة السؤال الخامس الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة ودرجة الفقدان –السمعي والتفاعل بينهما؟

لأغراض الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي ككل، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بالاختبار البعدي ككل وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعي)، والجدول (14) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، درجة الفقدان السمعية)؛ بهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل

التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر اختبار التعبير الكتابي ككل القبلي، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (14): المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على الاختبار القبلي والبعدي ككل حسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية).

			الاختبار				
			القبلي		البعدي		
المجموعة	درجة الفقدان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
تجريبية	متوسط	8	36.88	15.14	65.00	20.76	58.80
	شديد	9	31.11	11.11	63.67	13.96	62.60
	شديد جدا	7	13.00	4.93	32.43	10.10	47.70
	الكلي	**24**	**27.75**	**14.79**	**55.00**	**21.09**	**41.90**
ضابطة	متوسط	7	23.29	13.55	25.57	13.77	31.60
	شديد	11	39.36	23.57	35.91	21.99	27.50
	شديد جدا	10	29.60	9.72	37.00	14.75	37.30
	الكلي	**28**	**31.86**	**17.94**	**33.71**	**17.80**	**17.24**
الكلي	متوسط	15	30.53	15.57	46.60	26.67	46.11
	شديد	20	35.65	19.03	48.40	23.18	43.30
	شديد جدا	17	22.76	11.54	35.12	12.88	41.58
	الكلي	**52**	**29.96**	**16.53**	**43.54**	**21.98**	**28.62**

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الاختبار القبلي	8286.649	1	8286.649	77.210	0.000	0.632
المجموعة	7297.863	1	7297.863	67.997	***0.000**	0.602
درجة الفقدان	66.205	2	33.102	0.308	0.736	0.014
المجموعة×درجة الفقدان	1374.491	2	687.245	6.403	***0.004**	0.222
الخطأ	4829.688	45	107.326			
الكلي	**24638.923**	**51**				

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (15) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (41.90) مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (17.42) الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (60.2%)، والذي يدل على أن (60.2%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي عائد للتباين في متغير المجموعة.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين

المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى لاختلاف درجة الفقدان السمعية.

وتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية)، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية ذوي درجة الفقدان السمعي (شديد)، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (62.60).

كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (22.2%)، الذي يدل على أن (22.2%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي ككل البعدي عائد للتباين في التفاعل بين متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المشاهدة المعدلة والانحرافات المعيارية الخاصة بمهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية)، والجدول(16) يبين ذلك.

الجدول (16): المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) القبلية والبعدية وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية)

			الاختبار					
			قبلي			بعدي		
المهارة	المجموعة	درجة الفقدان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
الشكل	تجريبية	متوسط	8	23.88	11.12	35.38	10.72	32.94
		شديد	9	19.89	7.22	34.33	7.47	35.12
		شديد جدا	7	7.43	3.26	18.00	5.48	28.84
		الكلي	**24**	**17.58**	**10.28**	**29.92**	**11.11**	**24.46**
	ضابطة	متوسط	7	15.86	9.58	16.14	9.08	20.09
		شديد	11	26.27	16.52	23.27	14.46	18.86
		شديد جدا	10	25.60	10.88	23.20	10.42	18.94
		الكلي	**28**	**23.43**	**13.45**	**21.46**	**11.91**	**10.34**
	الكلي	متوسط	15	20.13	10.88	26.40	13.83	26.95
		شديد	20	23.40	13.27	28.25	12.86	26.18
		شديد جدا	17	18.12	12.47	21.06	8.91	23.02
		الكلي	**52**	**20.73**	**12.33**	**25.37**	**12.20**	**16.85**
المضمون	تجريبية	متوسط	8	13.00	4.69	29.63	10.60	**28.79**
		شديد	9	11.22	4.32	29.33	6.84	**30.24**
		شديد جدا	7	5.57	2.64	14.43	5.22	**20.76**
		الكلي	**24**	**10.17**	**4.97**	**25.08**	**10.31**	**19.24**
	ضابطة	متوسط	7	7.43	5.13	9.43	5.06	11.64
		شديد	11	13.09	8.43	12.64	9.27	10.53
		شديد جدا	10	4.00	2.67	13.80	5.92	10.00
		الكلي	**28**	**8.43**	**7.14**	**12.25**	**7.22**	**5.72**
	الكلي	متوسط	15	10.40	5.53	20.20	13.26	20.79
		شديد	20	12.25	6.80	20.15	11.73	19.40
		شديد جدا	17	4.65	2.69	14.06	5.48	14.43
		الكلي	**52**	**9.23**	**6.23**	**18.17**	**10.83**	**11.96**

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الإعاقة السمعية) بهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية؛ تم معالجة بيانات الدراسة بإجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية) والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) القبلية، والجدول (17) يبين ذلك.

الجدول (17): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية وحسب متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعي) والتفاعل بينهما (ن = 52).

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الشكل(قبلي)	**الشكل بعدي**	2454.685	1	2454.685	88.521	0.000	0.668
	المضمون بعدي	1037.581	1	1037.581	34.096	0.000	0.437
المضمون(قبلي)	**الشكل بعدي**	1.593	1	1.593	0.057	0.812	0.001
	المضمون بعدي	41.089	1	41.089	1.350	0.252	0.030
المجموعة	**الشكل بعدي**	1717.600	1	1717.600	61.940	*0.000	0.585
Hotelling's Trace=2.356*	**المضمون بعدي**	2558.465	1	2558.465	84.074	*0.000	0.656
درجة الفقدان السمعي	**الشكل بعدي**	67.254	2	33.627	1.213	0.307	0.052
Wilks' Lambda=0.868	**المضمون بعدي**	193.664	2	96.832	3.182	0.051	0.126
المجموعة× درجة الفقدان السمعي	**الشكل بعدي**	78.892	2	39.446	1.422	0.252	0.061
Wilks' Lambda=0.882	**المضمون بعدي**	153.559	2	76.779	2.523	0.092	0.103
الخطأ	**الشكل بعدي**	1220.122	44	27.730			
	المضمون بعدي	1338.971	44	30.431			
الكلي	**الشكل بعدي**	**7590.058**	**51**				
	المضمون بعدي	**5983.442**	**51**				

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (17) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية يعزى لاختلاف مجموعة الدراسة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين درسوا باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (24.46، 19.24) على الترتيب مقارنة بالمتوسط الحسابي المعدل (10.34، 5.72) الخاص بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا بالطريقة التقليدية. كما يتبين أن الدلالة العملية لمتغير المجموعة (58.5%، 65.6%) على الترتيب، ويدلان على أن (58.5%، 65.6%) من التباين في أداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية عائد للتباين في متغير المجموعة.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي (الشكل، والمضمون) البعدية يعزى لاختلاف درجة الفقدان السمعي.

وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية المعدلة الخاصة بأداء الطلبة المعاقين سمعياً على مهارتي اختبار التعبير الكتابي(الشكل، والمضمون) البعدية يعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعية).

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الجزء من البحث مناقشة النتائج التي توصل إليها، ثم التوصيات التي انبثقت عن تلك النتائج، وذلك عبر تقديم التفسير الخاص بكل سؤال من أسئلة الدراسة مدعما من الأدب النظري والدراسات السابقة التي ترتبط بالدراسة.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول الذي ينص على:

ما صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة إلى إن الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن يعانون من صعوبات متنوعة وضعف واضح في مهارات التعبير الكتابي، وتعبر النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن واقع الطلبة المعاقين سمعيا ومستواهم في الأردن، في مهارات التعبير الكتابي، والصعوبات التي تكمن بين ما يقدم لهم في المناهج المدرسية، وبين ما هم عليه بالفعل من مستوى متواضع، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بمهارات اللغة المكتوبة، وعدم تشجيعها؛ وهذا ربما يعود إلى قلة الخبرات الكتابية المكتسبة من المناهج المدرسية. فتنمية مهارات التعّبير الكتابي يحتاج الى الممارسة والتدريب، كما ن اكتساب هذه المهارات يفتح المجال للتعّبير الحر عن الذات وتشجيعه داخل المدرسة وخارجها. ومن هنا، يرى الباحثان أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسات كل من:(Fabbretti, Volterra, and Pontecorvo, 1998; Musselman and Szanto, 1998; Anita, Reed and Kreimeyer, 2005) الذين أشاروا إلى وجود العديد من الصعوبات في التعبير الكتابي في أدائهم وبشكل يؤثر في عملية تعلمهم في المدرسة. وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة (Arfé and Perondi, 2008) وذلك بان الصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الاستراتيجيات المتبعة في عملية الكتابة، بالإضافة إلى أنهم يتمثلون بالشكل فقط دون المضمون مع كتابات الطلبة العاديين.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

ما أثر البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين، (ضابطة تجريبية) لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المقترح للتعبير الكتابي، وذلك في التطبيق البعدي لإختبار التعبير الكتابي.

ويمكن تفسير التحسن في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا بعد تدريبهم على البرنامج التدريبي المقترح بأن تدريب الطلبة على مهارات التعبير الكتابي ضمن برنامج متسلسل ومنظم يتم فيه توظيف مراحل الكتابة يمكن أن يكون فعالا وذا معنى من عملية إكسابهم الخبرات المؤثرة، التي تعمل على تحسين مستوى، وطريقة التعبير الكتابي لديهم، سيما وان مهارات التعبير الكتابي لا يتم اكتسابها بطريقة عرضية، إنما هي مهارات بحاجة إلى التدريب والممارسة وكذلك التعلم.

كما يمكن أيضا تفسير فعالية البرنامج التدريبي من خلال شموله لمعظم المهارات التي يحتاجها الطلبة في التعبير الكتابي، بالإضافة إلى احتواء البرنامج على الواجبات البيتية والأنشطة المتنوعة التي تركز على العمل الجماعي تارة وعلى العمل الفردي المستقل تارة أخرى. وقد تعود فعالية البرنامج التدريبي أيضا إلى طريقة التدريب التي تم استخدامها مع الطلبة المعاقين سمعيا ضمن المجموعة التجريبية، من حيث التركيز على التفاعل، والمشاركة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، بالإضافة إلى تقديم مهارة معينة في كل جلسة ومراجعتها في الجلسة التي تليها، وتوظيف أوراق العمل في كراسة الطالب في الجلسات وربطها بالحياة اليومية كما هي الحال في مرحلة ما قبل الكتابة التي تتضمن التخطيط والتفكير بأبعاد الموضوع الذي سيتم الكتابة عنه.

وهذا يتفق مع ما توصل إلية دراسة كل من (حسونة، 2005)، ودراسة (الجهني، 2007) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية المقدمة للطلبة المعاقين سمعيا في تطوير وتحسين مهارات التعبير الكتابي، ودراسة (Schley and Albertini, 2005) من حيث أهمية مناهج وبرامج التعبير الكتابي للطلبة المعاقين سمعيا، حسب قدراتهم وإمكانياتهم.

ثالثا: مناقشة السؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابيً تعزى لمتغير المجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين يعزى لاختلاف جنس الطالب، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل بينهما (الجنس: ذكور وإناث/ والمجموعة: تجريبية وضابطة). ولقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات حيث أشار بعضهم إلى تفوّق الإناث في المهارات الحركية الدقيقة مثل مهارات التآزر العضلي البصري (الزريقات، 2007)، ونظراً إلى الارتباط الواضح لهذه المهارات مع مهارات الكتابة اليدوية فقد توقع الباحثين أنَّ تتفوّق الإناث في بُعد الكتابة اليدوية. فربما يعود هذا للمكان التربوي وللبيئة الأكاديمية الواحدة، بالإضافة إلى تشابه الظروف الاجتماعية الاقتصادية والى تساوي الخبرات والمثيرات في البيئة المتشابهة، فما يقدم للطلبة الإناث يقدم للطلبة الذكور من حيث المنهج وأساليب التدريس فهذا هو ما

نلمسه بالفعل على ارض الواقع، ومثال ذلك مدرس الأمل ومدرسة الرجاء، فالنتائج التي تم الحصول عليها لم تكن مفاجئة البتة فما تقدمه معطيات الواقع يظهر جليا في عدم ظهور الفروق بين أداء المجموعات وعدم وجود تفاعل بينها.

وبهذا؛ نجد أن نتائج الدراسة تختلف مع ما توصل إليه (Musselman and Szanto, 1998) التي تشير إلى أن أداء الإناث كان أعلى من الطلبة الذكور. في حين انها تتفق مع نتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (الزريقات، 2007).

رابعا: مناقشة السؤال الرابع الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة وطريقة التواصل التي يستخدمها الطلبة المعاقون سمعيا والتفاعل بينهما؟

لقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن مهارات التعبير الكتابي الخاصة بالطلبة المعاقين سمعيا الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي، هي من حيث المستوى مقارنة مع الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل، وهذا قد يعزى إلى الأسلوب الذي يتم التعامل به معهم من قبل الآباء ومن حولهم، وأساليب التدريس التي يعتمدها المعلمون، وذلك بهدف توصيل المعلومات للطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية.

في حين نجد أن الدراسة الحالية تختلف مع نتائج دراسة (زريقات، 2007) التي أوضحت أن المهارات التعبيرية للطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة هي أفضل من تلك التي لدى الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي. كما تختلف نتائج الدراسة مع ما أشار إليه (Albertini and Schley, 2003) من أن الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل كانت نتائجهم أفضل من الطلبة الذين استخدموا الطريقة الكتابية، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة تختلف مع ما توصل إليه (Musselman and Szanto, 1998) التي توضح أن الطلبة الملتحقين بالبرامج السمعية الشفوية كان أداؤهم أفضل بالمقارنة مع الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي.

خامسا: مناقشة السؤال الخامس الذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطي أداء الطلبة المعاقين سمعياً على اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير المجموعة ودرجة الإعاقة السمعية والتفاعل بينهما؟

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، نجد أن أداء الطلبة المعاقين سمعيا (المجموعة التجريبية) من ذوي (الإعاقة السمعية الشديدة)، كان أداؤهم الأفضل، تلتها درجة المتوسطة فالشديدة جدا، وقد يعود هذا إلى اعتماد الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الشديدة في التعبير على لغة الإشارة مما مكنهم من استخدام مفردات وآليات في الكتابة أفضل مما هي عليه لدى الفئات الأخرى، في حين أن اعتماد الطلبة ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة جدا على مهارات التواصل الكلي لم يدعم قدرتهم على التعبير بشكل جيد.

كما أشارت الدراسة الحالية إلى أن تحسن أداء الطلبة المعاقين سمعيا على اختبار التعبير الكتابي، يعزى للتفاعل بين (المجموعة، ودرجة الفقدان السمعي)، ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على برنامج التعبير الكتابي، وبهذا نجد أن الدراسة تتفق مع ما ذهبت إلية دراسة (الزريقات،2007)، من حيث أن الطلبة ذوي الفقدان السمعي الشديد والشديد جدا كان أداؤهم أفضل من فئات الفقدان السمعي الأخرى. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Albertini and Schley, 2003)، من أن فئة الطلبة من مستخدمي لغة الإشارة كان أداؤهم أفضل من حيث المفردات وتكرارها في السياق.

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثين فإنه يوصي بالآتي:

1. تعميم البرنامج التدريبي الذي أعده الباحثين لخدمة الطلبة المعاقين سمعيا واعتماد أسلوب مراحل عملية الكتابة في التدريب على مهارات التعبير الكتابي، وذلك لكونه من الأساليب الفعالة والسهلة في عمليتي التطبيق والتقييم.
2. إعطاء الكتابة الكثير من الاهتمام في المناهج الدراسية التي تعدها وزارة التربية والتعليم دون الاكتفاء فقط بتحديد موضوعات يطلب من الطلبة الكتابة حولها.
3. دراسة العلاقة بين مهارات التعبير الكتابي مع عدد من المتغيرات الاخرى مثل: المرحلة الدراسية والفئة العمرية وزمن اكتساب الاعاقة السمعية وطريقة التواصل.

المصادر والمراجع

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

حرب، سناء،2004، تطور مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى: مساعدة الأطفال على القراءة والكتابة، (مترجم)، دار الكتاب الجامعي القاهرة.

حسونة، نائلة، 2005، اثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التعبير الكتابي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الخوالده، نجود، 2001، فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزريقات، إبراهيم، 2011، الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم، 2007، تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة. اربد، الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، المجلد 3، العدد 4.

الزريقات، إبراهيم، 2007، الصمم وضعف السمع، في: جمال الخطيب واخرون، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، (ص: 218 . 256) الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعد، مراد، خليفة، وليد، 2007، كيف يتعلم المخ الأصم: النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

أبو شريفة، عبد القادر شريف،1994، الكتابة الوظيفية، الطبعة الأولى، دار حنين للنشر، عمان،الأردن.

عفش، محمد،1993، الكتاب الأول في الإنشاء. الطبعة الأولى، دار الشرق العربي، دمشق، سوريا.

القريوتي، إبراهيم، 2006، الإعاقة السمعية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد، علي،1985، نحو تيسير القراءة والكتابة في اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

وزارة التربية والتعليم، 2006، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف السادس الأساسي، قسم المناهج، عمان الأردن.

وزارة التربية والتعليم، 2005، دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، قسم المناهج، عمان الأردن.

ياقوت، محمود، 2003، فن الكتابة الصحيحة. الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

Albertini, J., Schley, S. 2003. Writing: Characteristic, instruction and assessment**.** In Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer (eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp.123-135). New York: Oxford University Press.

Antia, S., Reed, S. and Kreimeyer, K. 2005. Written language of deaf and hard of hearing students in public schools**.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.

Arfé B. Perondi I. 2008. Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Language Journal,* 28(4), 355-374.

Boscolo, P., Arfé, B. 2006. Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *A multidisciplinary journal,* 42(3), 271-300.

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

Fabbretti, D., Volterra, V., and Pontecorvo, C. 1998. Written language abilities in deaf Italians. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 3(3), 231-244.

Learner, Janet W. 2000. *Children with learning disabilities*. Houghton Mifflin Company, Atlantes.

Luetke-Stahlman, B. and Luckner, J. 1991. *Effectively education student with hearing Impairment.* New York: Longman.

McLoughlin, J. and Lewis, R. 2008. *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Moores, D. 2001. *Education the deaf: psychology, principles, and practices.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Musselman, C. and Szanto, G. 1998. The written language of deaf adolescents: patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 3(3), 245-257.

Quigley, S. and Kretschmer, R. (1982). *The Education of deaf children.* Edward Arnold. USA.

Schirmer, R., and Ingram, L. 2003. *Using online chat foster the writing language development of student who are deaf*. Eric. No. (EJ671207).

Schley, S. and Albertini, J. 2005. Assessing the writing of the deaf college student: Reevaluating a direct assessment of the writing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 10 (1), 96-105.

Stewart, D. and Kluwin, T. 2001. *Teaching deaf and hard of hearing student: Content, strategies, and curriculum.*

Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 13(2), 257-277.

Yoshinaga-Itano, C. and Downey, D. 1996. Development of school - aged deaf, hard- of-hearing, and normally hearing students' written language. *Volta Review,* 98(1), 3-7.

Boston: Allyn and Bacon.

Venn, J. 2000. *Assessing students with special needs*. Upper Sanddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Webster, A. 1986. *Deafness, development and literacy*. Methuen, London.

Wolbers, A. 2008. Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower

The Effectiveness of a Training Program in Treating the Difficulties of Written Expression Among Hearing Impaired Students in Jordan

***Faisal S. Al-Hayek and Ibrahim A. El-Zraigat** **

ABSTRACT

The aim of the study was investigating the effectiveness of a training program in treating the difficulties of written expression among hearing-impaired students in Jordan. The quasi-experimental design was used in applying the training program of the written expression on the sample members who were chosen from Al-Amal School, Queen Alia School, and Al-Raja School. The sample consisted of (52) students from the sixth grade. The members of the sample were randomly distributed into two groups: an experimental group which included (24) students, and were trained on the written expression program, and a controlling group which included 28 students, and did not receive any training. The written expression test and a training program was developed. The results of the study indicated that the hearing-impaired students had difficulties in written expression in terms of form and content. Also, the study indicated to the effectiveness of the training program in improving the written expression skills in the dimensions of content and form. The study recommends the need for paying attention to the functional written expression skills among the hearing-impaired students and adding exercises related to the written expression skills in the hearing-impaired students' curricula.

Keywords: Hearing-impaired students, Writing, written expression, Special education.

* Faculty of Education, Al-Qassim University, Saudi Arabia; and Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 30/10/2012 and Accepted for Publication on 12/3/2013.