المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 4، 2007، 435- 448

تقييم مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة*

إبراهيم الزريقات **

تاريخ تسلم البحث 2007/4/29 تاريخ قبوله 2007/12/23

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد اشتملت على 172 طالباً أصماً وضعيف سمع من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم (97) طالباً و(75) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة، فقد قيمّت الكتابات الحرة لأفراد عينة الدراسة اعتماداً على اختبار مهارات التعبير الكتابي الذي طوّره الباحث واستخرجت دلالات صدقه وثباته. واستخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة على أسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أنّ الطلبة الصم وضعاف السمع الذكور والإناث يمتلكون في المجمل مهارات تعبير كتابي ضعيفة، وأنّ طلبة الصف السابع يمتلكون مهارات تعبير كتابي أفضل من طلبة الصفوف الأدنى. كما أظهرت النتائج أنّ الطلبة الذين لديهم فقداناً سمعياً مقداره 90 فما فوق ديسبل كان أداؤهم على بُعد المفردات والمحتوى أفضل من فئات الفقدان السمعي الأخرى، وكذلك تبيّن أنّ الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة يمتلكون مهارة كتابية تعبيرية أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي. وأوصت الدراسة بضرورة إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى المناهج الخاصة بالطلبة الصمّ وضعاف السمع. **(الكلمات المفتاحية:** الصم، ضعاف السمع، مهارات التعبير الكتابي، التعبير الحر، التربية الخاصة).

Assessing Performance Level of Deaf and Hard of Hearing Students in Expressive Writing Skills in Jordan and its Relation to Some Variables

Ibrahim El-Zraigat, *University of Jordan,Amman, Jordan.*

Abstract: *The main purpose of the present study was to assess expressive writing skills among deaf and hard of hearing students. The sample of the study consisted of 172 students enrolled at schools for deaf children in Jordan. An expressive writing skills test was developed and used in assessing spontaneous writing of students. The reliability and validity of the test were established. The researcher used the t-test and ANOVA to answer the research questions. The results indicated that the deaf and hard of hearing students had poor expressive writing skills in general. Additionally, findings revealed that students at grade seven had better expressive writing skills than students at lower grades. Also, the results showed that students who had a hearing loss of 90 dB or above had better expressive writing skills than other students on the dimensions of content and vocabulary. Differences between mean scores of students who used sign language and total communication were in favor of students who used sign language. The study recommended adding expressive writing skills to these students' curricula.(**Keywords**: Deaf, Hard of hearing, Expressive writing skills, Spontaneous writing, Special education).*

المقدمة

يترتب على الإصابة بالصمم أو ضعف السمع مشكلات كثيرة ناتجة- بالدرجة الأولى- عن صعوبات التواصل، فالعديد من المشكلات التربوية والاجتماعية التي تواجه الطلبة المعاقين سمعياً في المدارس هي مشكلات ناجمة عن العيوب اللغوية. ويغطّي مفهوم الإعاقة السمعية الأفراد الذين يتراوح فقدان السمع لديهم من البسيط إلى الشديد جداً ليشمل الصم وضعاف السمع. ويعرّف الأصمّ تربوياً بأنه ذلك الشخص الذي يمنع عجزه السمعي المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال السمع، سواء استخدم السماعة الطبية أم لم يستخدمها. أما ضعيف السمع تربوياً فهو الشخص الذي يوجد لديه بقايا سمعية مناسبة ويستطيع من خلال استخدام السماعة الطبية hearing aid أن يعالج بنجاح المعلومات اللغوية سمعياً (Hallahan & Kauffman, 2006).

وعلى الرغم من أنّ الطلبة الصمّ وضعاف السمع يمتازون بقدرات وأساليب تعلم مختلفة إلا أنهم يشتركون بخاصية واحدة وهي أن قدرتهم على السمع محدودة، فالطلبة الذين لا يسمعون كلام الآخرين وحديثهم يواجهون صعوبات كثيرة في التعلم من خلال استخدام الطرق التعليمية التقليدية (Smith, 2007). ويعاني معظم الطلبة الصمّ وضعاف السمع صعوبات في معظم المجالات الأكاديمية، خصوصاً تلك المرتبطة بالقراءة والرياضيات، وهنا من المهم أن لا نساوي الأداء الأكاديمي بالذكاء بالنسبة للطلبة الصمّ، فالصمم بحدّ ذاته لا يحدّد القدرات المعرفية؛ إذ إن بعض الطلبة الصمّ يمتلكون قدرات أكاديمية عالية (Heward, 2006). كما أن معظم الأطفال الصمّ أو ضعاف السمع يمتلكون قدرات ذكائية طبيعية، ويمرون بالتسلسل الطبيعي نفسه في النمو المعرفي، إلا أن محدودية الخبرات اللغوية التي يتعرضون إليها تجعل من هذا النمو أبطأ من غيره، وذلك مقارنة بالأطفال السامعين (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 2003).

ويظهر تأثير الإعاقة السمعية على نحو واضح في النمو اللغوي (الخطيب، 1997)، فعدم قدرة الطفل المعاق سمعياً على سماع اللغة المنطوقة يؤثر سلباً على تطوير المظاهر اللغوية الصرفية والنحوية والصوتية والاستخدام الوظيفي للغة (Schow & Nerbonne, 2007). فالأطفال المعاقون سمعياً يعانون من نقص في الخبرات اللازمة لاكتساب اللغة بمستوياتها المختلفة، ولذلك فإنّ

* خُصّ هذا البحث بدعم من الجامعة الأردنية

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

التحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلبة الصم أو ضعاف السمع هو مشكلة لغوية، إنّ الإعاقة السمعية تؤثر سلباً في مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة (الزريقات، 2003). ومن هنا فإنّ لغة الطلبة الصمّ وضعاف السمع تتصف بأنها ضعيفة مقارنة مع أقرانهم السامعين (الخطيب والحديدي، 2005).

ويتأثر تطور اللغة لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع بعوامل درجة الفقدان السمعي، والعمر عند الإصابة، وحالة السمع، ونموذج التواصل المستخدم من قبل الأسرة، والبيئة اللغوية هل هي غنية أم فقيرة، هذا بالإضافة إلى وجود إعاقات أخرى كما تؤثر فرص التعلّم التي يتعرض إليها الطفل (Scheetz, 2004)

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. وتقيّم مهارات التعّبير الكتابي لأسباب مختلفة، فالكتابة تعدّ جزءاً مهماً في المنهاج المدرسي، إذ إنّ المعلم يعمل على مراقبة تطور طلابه من خلال اكتسابهم لمهارات الإملاء والكتابة اليدوية ومهارات الإنشاء. وفي التربية الخاصة نجد أنّ مهارات التعّبير الكتابي تعدّ تقييماً لأهداف تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة (McLoughlin & Lewis, 2005).

وتشتمل مهارات التعّبير الكتابي في المنهاج المدرسي على التعّبير الكتابي والإملاء والكتابة اليدوية. لأن التعّبير الكتابي يعدّ واحداً من أكثر أشكال التواصل المعقده في المجتمع، فإن العديد من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يعانون صعوبات في الكتابة، والطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التعّبير الكتابي هم أيضاً يعانون ضعفاً في مهارات التفكير الناقد اللازمة للنجاح المدرسي والنجاح المهني (Venn, 2000).

خصائص كتابة الصمّ:

يرتبط تطور مهارات الكتابة لدى الطلبة الصمّ بتطور اللغة المنطوقة ولغة الإشارة، وكذلك بتطور القراءة لديهم. كما يمكن للطلبة الصمّ أن يمتلكوا مهارات الكتابة وأن يستعملوها في كتابة أفكارهم والتعلم والتواصل. و يتناول تقييم الكتابة مجالات مثل خصائص الكتابة (الأفكار والتنظيم واختيار الكلمة وبناء الجملة السليمة قواعدياً وآليات الكتابة) وعملية الكتابة (مثل التخطيط والتأليف وربط الجمل والمراجعة) وأنواع الكتابة (مثل قدرة الطفل على استعمال أشكال متنوعة من الكتابة مثل كتابة المقالات والقصص والخواطر والتقارير وغيرها) (Schirmer, 2001).

عندما يقرأ الشخص نصاً أو يكتبه فان هذا يساعده على توليد أفكار وبناء معانٍ لغوية مختلفة، وتحدد قدرات الشخص على الفهم وبناء المعاني من خلال قدرات التواصل والتحصيل في المدرسة فضلاً عن تطور المعرفة. وتؤدي الكتابة وظائف مختلفة لدى الطلبة الصمّ، فهي تساعدهم على التعّبير عن أفكارهم وتطور المعرفة لديهم وأداء الأنشطة اليومية مثل تدوين الملاحظات الهامة والاحتفاظ بها، وفي السياق التعليمي فإنّ الكتابة تعطي فرصة للطلبة الصمّ في ممارسة قواعد الكتابة وآلياتها. وبالتالي فإن افتقار الطلبة الصمّ إلى الخبرات الكتابية من شأنه أن يؤثر سلباً على تطور مهارات اللغة. ولعلّ تطور مهارات القراءة والكتابة يعتمد على تطور المهارات اللغوية والكلامية لدى الأطفال الصمّ، وذلك اعتماداً على درجة الفقدان السمعي والعمر الذي شخّصت فيه الإعاقة السمعية. وهكذا، فإنّ النظام اللغوي الجيد يتطلب معرفة بقواعد المحادثة والمفردات والنحو وربط الفكرة بالفكرة، والتسلسل في طرح الموضوع. ويختلف الأطفال الصمّ عن الأطفال السامعين في محاولات الإملاء المبكرة، فالأطفال السامعون يركزون على العلاقة بين الرمز أو الصوت والكتابة، بينما يستعمل الأطفال الصمّ استراتيجيات تستند إلى الإشارة أو كلمات مطبوعة، فضلاً عن أن الأطفال يركزون على المظاهر البصرية للكلمات (Scheetz, 2004).

وتشتمل الكتابة على نوعيات متعددة مثل القواعد، وفهم عملية التخطيط والتكيف والمراجعة، وتقييم الإنشاء الكتابي اعتماداً على الأفكار، والتنظيم واستعمال التفاصيل لدعم الفكرة الرئيسة، واختيار الكلمة والقواعد وبناء الجملة (Schirmer, 2001). وبسبب الصعوبات الكتابية التي يعانيها الطلبة الصمّ، فإن منهاج الكتابة الخاص بهم يجب أن يركز على زيادة مفرداتهم وامتلاكهم لقواعد الكتابة وآلياتها، فالقواعد والمفردات يجب أن تعلّم مباشره، كما يجب أن تعطى فترة زمنيةً طويلةً، وضمن برامج كتابية تشجع على الكتابة من الخبرات الشخصية والموضوعات المختلفة، فضلاً عن إشغال الطلبة بممارسة أنشطة تعّبيرية كتابية (Albertini & Schley, 2003).

ونظراً لأهمية الكتابة للطلبة الصم، فإنها تستخدم أداة للقراءة والتعلّم، كما أنّ الكتابة تساعد القارئ على تصحيح المعلومات وزيادة الفهم. وفي مجتمع الصمّ فإنّ الكتابة تؤدي وظائف ثقافية (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). ويعبّر الانتقال إلى مراحل متقدمة من الكتابة عن القدرات المعرفية للطلبة، كما أنّ الكتابة المعقّدة للموضوع تعتمد على معرفة الشخص وقدراته العقلية ومدى صعوبة الموضوع. فالكتابة شكل من أشكال الأنشطة التي تكتب الكلمات على الورق، وهناك نوعان من المحددات للكتابة: أولهما المحددات المادية التي تشتمل على الورق والتعلّم والملاحظات والخطط السابقة للكتابة، أما المحدد الثاني فيشتمل على المحدد النفسي الذي يتضمن فقدان الدافعية التي تأتي من مصادر مختلفة مثل قلة الاهتمام بالموضوع وعدم القدرة على التعّبير قواعدياً على نحو صحيح، وبالنسبة للطلبة الصمّ فإن الافتقار لممارسة الكتابة وخفض الثقة في امتلاك المهارات اللغوية ربما يكون من أكثر المعوقات النفسية التي تواجههم (Stewart & Kluwin, 2001).

وتعدّ صعوبات التعّبير الكتابي من المشكلات الرئيسة التي يعاني منها الطلبة المعاقون سمعياً، إذ ترتبط هذه الصعوبات بعوامل شدة الإعاقة السمعية والتدخل المبكر واللغة المحكية Paul, (2007). فالأخطاء الكتابية لدى الطلبة الصمّ تعني صعوبة التواصل

الكتابي أو حتى فشله؛ لأن الكتابة لم توصل المعنى المقصود، كما أنّ الأخطاء القواعدية والأخطاء في آليات الكتابة تخفّض أثر التواصل، ولكنها لا تدمر محتواه (Stewart & Kluwin, 2001).

وتتصف الجمل المكتوبة من قبل الأطفال والمراهقين الصمّ، بأنها قصيرة وتحتوي على كلمات قليلة، وعلى تكرار للكلمات وأشباه الجمل، وتستعمل أدوات وأسماء أكثر مقارنة مع الأطفال والمراهقين الأسوياء، وتستخدم حروف العطف والظروف على نحو أقل، ومع التقدم في العمر فإنّ الجمل التي يكتبونها تأخذ بالزيادة من حيث طولها وتنوع استعمال الكلمات وانخفاض الأخطاء القواعدية. ومن أكثر الأخطاء شيوعاً تلك التي ترتبط بالأخطاء الصرفية والتنسيق غير المناسب وقلة استعمال الكلمات الوظيفية (Bochner & Albertini, 1988)، كما يتصف التعبير الكتابي للطلبة الصمّ بأنه يستخدم مفردات محدودة جداً، ويصعب فيه استعمال القواعد النحوية الصحيحة في الكتابة، وكذلك تتصف كتاباتهم بحذف الفعل والفاعل، والفشل في توضيح لمن يعود الضمير، وحذف النهايات التصريفية، وقلة الجمل المعقدة، وتكرار للصياغات والكلمات (Brandley-Johnson & Evans, 1991; Kelly, 1990; & Marschark, Lang, & Albertini, 2002) وباستعمال كلمات غير ضرورية، وحذف الكلمات الرئيسة واستعمال ترتيب غير صحيح للكلمات (Kuder, 2003). كما تتصف أيضاً بصعوبات في استخدام آليات الكتابة وأخطاء إملائية متكررة (Albertini & Schley, 2003; & Andrews, Leigh, & Wiener, 2004) وهذا ربما يعود إلى الافتقار في ممارسة مهارات كتابة الموضوعات الإنشائية، ولذا يجب إعطاء الطفل الأصمّ الفرصة في ممارسة ما تعلّمه من قواعد لغوية ومفردات من خلال كتابة موضوعات إنشائية (Livingston, 1997). ويشير مورس (Moores, 1996) إلى أنّ المشكلات التي تواجه الأطفال الصم في إتقان الكتابة أكثر من تلك التي يواجهونها في تطوير مهارات القراءة. وفي الحقيقة فإنه لا يزال الكثير غير معروف عن كيفية معالجة الطلبة الصمّ للنص خلال عملية القراءة والكتابة (Kelly, 1990)، وكيفية اكتساب مهارات القراءة والكتابة الفعالة (Marschark, Lang, & Albertini, 2002). ويشير الاستنتاج العام المرتبط بمهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ إلى أنّ الطالب الأصمّ بمتوسط عمر 18 عاماً يكتب بمستوى قواعدي مقارنة بالطالب السامع من عمر 8-10 سنوات. ويشبه مستوى تطور اللغة المكتوبة للطلبة الصمّ تقريباً مستوى تطور القراءة لديهم. كما أن معظم مظاهر الكتابة لديهم هي أدنى وبدرجة ملحوظة من أقرانهم السامعين. وفي العموم، فإن الكتابة للطلبة الصمّ تتصف بـ:

1- الجمل القصيرة والقواعد النحوية البسيطة مقارنة بأقرانهم السامعين.
2- مفردات محدودة أو مكررة وقاموس لغوي محدود.
3- مواجهة مشكلات في ربط الجمل بعضها ببعض.
4- إظهار صعوبات في مظاهر متنوعة للغة المكتوبة، مثل المفردات والصرف والنحو واستخدام التعابير الاجتماعية، علماً أن المظاهر المتصلة بالجانب الصرفي القواعدي تعدّ لافتة للانتباه أكثر من غيرها (Paul, 2001).

ويتطلب معالجة ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ توفير بيئة لغوية، والالتحاق ببرنامج التدخل المبكر (Belson, 2003). وبهدف تحسين هذه المهارات فقد اقترح كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001) أنموذجاً معدّلاً يشتمل على أربع مراحل هي:

1- مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting)، وتهدف إلى توفير فرص للتعبير الذاتي وتوضيح الأفكار واستثارتها وذلك من أجل زيادة دافعية الطلبة للكتابة، وتستخدم المناقشات كأداة لتحقيق هذا الهدف.
2- مرحلة التنظيم (Organizing)، وتشتمل هذه المرحلة على تنظيم الأفكار والمفاهيم والأحداث والاستنتاجات، فضلاً عن اتخاذ القرار حول الشكل العام للموضوع وفيها يساعد المعلم الطلبة الصم على التفكير بالبدائل المتاحة والممكنة الاستخدام.
3- مرحلة الكتابة (Writing)، وتعتمد هذه المرحلة على القدرات الذكائية ومعرفة الطلبة الصمّ ومستوى تعقيد الموضوع، وتتطلب المستلزمات المادية للكتابة مثل الأوراق والقلم والملاحظات والتخطيط المسبق والكتابة، كما تتطلب أيضاً الدافعية والاهتمام بالموضوع، وامتلاك المهارات اللغوية.
4- مرحلة التغذية الراجعة (Feedback)، وقد تكون التغذية الراجعة موجهة ذاتياً أو نشاطاً جماعياً، كما تتطلب اشتراك المعلم، وهذا يتحدد بقدرة الكتابة للطالب الأصمّ، وهنا يجب أن تكون التغذية الراجعة إيجابية وضمن خطوات بنائية.

ويركز تقييم كتابة الطلبة الصمّ على مدى استعمال القواعد الصحيحة وتراكيب الجمل واستعمال المفردات المناسبة وتنظيم الأفكار. وقد تقيّم كتابة الصمّ على نحو مباشر من خلال اختبارات المقالات أو الموضوعات، أو قد تقيّم على نحو غير مباشر من خلال اختبارات الاختيار من متعدّد أو تقييم السجلات كالدراسات الطولية. ففي اختبارات الموضوعات أو المقالات؛ فإن الكتابة تستثار ويقيّم الإنتاج الكتابي وفقاً لمعيار معدّ مسبقاً، أما في اختبارات الاختيار من متعدد فإنه يطلب إلى الطلبة أن يختاروا من بين البدائل المعطاة لهم. وفي تقييم السجلات أو الدراسات الطولية تؤخذ عينات كتابية في فصل دراسي لسنة دراسية. وتختار طرق التقييم اعتماداً على عوامل مثل هدف الاختبار وخصائص أفراد الدراسة (Schley & Albertini, 2005). وتستخدم الدراسة الحالية منهج التقييم المباشر، حيث تستثار الكتابة لدى الطلبة الصم وضعاف السمع من خلال كتابة قصة عن صورة بعد رؤيتها، ومن ثم تقييم مهارات التعبير الكتابي وفقاً لاختبار مهارات التعبير الكتابي المعدّ مسبقاً لهذا الهدف.

أهمية الدراسة:

يدرس الطلبة المعاقين سمعياً في مدارس خاصة بهم، وبسبب الأعداد المحدودة التي تقبلها هذه المدارس فإنّ العديد من الطلبة

المعاقين سمعياً يبقون على قوائم الانتظار لفترات زمنية حتى يلتحقوا بهذه المدارس ولذلك فإنّ معدّل الأعمار في الصفوف قد يزيد عما هو معروف في الصفوف العادية. ويدرس الطلبة المعاقون سمعياً المناهج نفسها التي يدرسها أقرانهم السامعين في المدارس العادية ويتواصلون باستخدام الطريقة الكلية وطريقة لغة الإشارة، كما أنّ معظم المعلمين الذين يعملون مع هذه الفئة من الطلبة قادمون من مدارس عادية نظامية. ونظراً لخصوصية الإعاقة السمعية وآثارها، فإنّ هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى تعديلات خاصة حتى يتمكنوا من القيام بواجباتهم التعليمية، وهذه التعديلات لا تجرى إلا في ضوء التقييم.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ الأطفال الصمّ وضعاف السمع يعانون صعوبات في التعبير الكتابي (Hall, 1995; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996; Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998; Musselman & Szanto, 1998; & Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005). إلا أنّ الدراسات المختلفة أشارت إلى صعوبات ومشكلات مختلفة أيضاً. لذلك جاءت الدراسة الحالية لمحاولة تحديد طبيعة ومحتوى هذه الصعوبات في إطار نظام التربية والتعليم في الأردن.

ولذلك، فإنّ تقييم مستوى أداء المهارات الكتابية وتوفير أدوات مناسبة لهذا الغرض يساعد العاملين والمختصين في مجال تعليم الطلبة الصمّ وضعاف السمع على عدة أمور منها:

1. تحديد مستوى أداء طلبتهم في المهارات الكتابية.
2. تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم الكتابي بحيث تساعد هذه المعرفة في تطوير الخطط والبرامج العلاجية المناسبة في الكتابة والإملاء.
3. تحديد الطرق التي تشبع الحاجات الكتابية الخاصة للطلبة الذين يعانون ضعفاً في مهارات التعبير الكتابي.
4. مراقبة البرنامج التعليمي الكتابي وتحديد تقدّم الطلبة فيه.
5. يمكن استخدام الأداة المطوّرة في هذه الدراسة في إجراء البحوث والدراسات التي تربط بين مهارات التعبير الكتابي وغيرها من المتغيرات لدى هذه الفئة من الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع الملتحقين في مدارس الصمّ في الأردن. وبالتحديد فإنّ الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟
- هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف طريقة التواصل؟

تعريف مصطلحات الدراسة

تشتمل المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة على ما يلي:

مهارات التعبير الكتابي: وهي تلك المهارات المستخدمة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء على نحو مكتوب (Venn, 2000). أما في هذه الدراسة فتعرّف مهارات التعبير الكتابي إجرائياً بدلالة الدرجات الكلّية والدرجات الفرعية لأبعاد أداة الدراسة والتي حصل عليها أفراد الدراسة على اختبار مهارات التعبير الكتابي.

طريقة التواصل: وهي الطريقة التي يستخدمها الطلبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم ومشاعرهم وتبادل المعلومات (Heward, 2006). وإجرائياً تعرّف طريقة التواصل بالأسلوب الذي يستخدمه الطالب/ أو الطالبة في تبادل المعلومات حيث يستخدم أفراد الدراسة طريقتين هما: الطريقة الكلية والتي تشمل استعمال التواصل اليدوي والإشارات وتهجئة الأصابع مع التواصل الفمي. أما الطريقة الثانية فهي لغة الإشارة التي تتضمن استخدام إشارات خاصة لها معاني واضحة ويمكن ربط الكلمات لتكوين الجمل.

درجة فقدان السمع: وهو مصطلح يصف درجة شدة الإعاقة السمعية من البسيطة إلى الشديدة جدا (Paul, 2007). وإجرائياً فقد اعتمدت نتائج قياس حدة السمع الموثقة في سجلات الطلبة الملتحقين في المدارس الخاصة بالمعاقين سمعياً وفقا للمستويات الآتية:

1- 35 – 54 ديسبل (متوسط)
2- 55 – 69 ديسبل (متوسط الشدّة)
3- 70 – 89 ديسبل (شديد)
4- 90 فما فوق ديسبل (شديد جداً)

الأصمّ: وهو الشخص الذي يعاني من فقدان سمع شديد جداً ولا يستطيع معه أن يسمع الكلام ويفهمه بواسطة حاسة السمع سواء استخدام أو لم يستخدم المضخمات الصوتية (Smith, 2007). وإجرائياً في هذه الدراسة فهو الطالب/ أو الطالبة الذي يعاني/ أو التي تعاني من فقدان سمع مقداره 90 فما فوق ديسبل، وملتحق/ أو ملتحقة في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً .

ضعيف السمع: وهو الشخص الذي يعاني من مستوى من الفقدان السمعي يصبح معه صعباً فهم الكلام بواسطة حاسة السمع لوحدها إلا أنه يستطيع باستخدام المضخمات الصوتية المناسبة أن يسمع الكلام ويفهمه (Hallahan & Kauffman, 2006). وإجرائياً في هذه الدراسة، فإنّه الطالب/ أو الطالبة الذي يعاني/أو التي تعاني من فقدان سمعي يتراوح مقداره ما بين 35-89 ديسبل وملتحق/ أو ملتحقة في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعياً.

الدراسات السابقة:

لقد استهدف موضوع تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع في العديد من الدراسات، ونظراً لندرة

الدراسات العربية في هذا المجال فإنه سوف يقتصر العرض على الدراسات الأجنبية وفقا لترتيبها الزمني.

أشار جورا ووليامز (Gaura & Williams, 1981) إلى أنّ الأطفال الصمّ لا يمارسون قواعد الكتابة في النصوص الكتابية؛ بسبب عدم قدرتهم على ربط المفاهيم المتعلّمة بالسياق المكتوب.

كما أشارت دراسة جونسون وروبنسون (Jonhson & Robenson, 1988) إلى فاعلية استخدام منهج خبرة اللغة لمدة ثلاثة أشهر مع الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة الروضة في زيادة المفردات ومهارات الكتابة والثقة بالذات.

قام هل (Hall, 1995) بدراسة هدفت إلى مقارنة مهارات القراءة والكتابة لدى 12 طالباً أصمّاً في جامايكا تراوحت أعمارهم ما بين 15-16 سنة، بأداء 12 طالباً سامعاً تراوحت أعمارهم ما بين 13-14 سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن قدرة الطلبة الصمّ في التعبّير عن أفكار معقدة أضعف من تلك التي يمتلكها الطلبة السامعين، كما أكدت نتائج الدراسة ضرورة استعمال منهج ثنائي اللغة في تعليم مهارات الكتابة للطلبة الصمّ.

وقام يوشيناجا – إتانو وداوني (Yoshinaga-Itano & Downey, 1966) بتقييم أفكار كتابة القصة قواعدياً للطلبة الصمّ أو ضعاف السمع، وقد أشارت الدراسة إلى أن 50% من الطلبة لا يستطيعون إنتاج أدنى عناصر القصة الجيدة. وقام فابريتي وفولترا وبونتيكورفو (Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998) بتحليل النصوص الكتابية لعينة مكونة من 10 أطفالٍ صمّ يستخدمون لغة الإشارة في إيطاليا، وقد قورن الإنتاج الكتابي لأفراد الدراسة الصم الذين هم من آباء صمّ بالإنتاج الكتابي لمجموعتين ضابطتين الأولى تتكون من 10 طلابٍ سامعين لآباء صمّ، والأخرى تتكون من 10 طلابٍ لا يتواصلون مع الصمّ أو لا يستخدمون لغة إشارة، وقد أشارت النتائج إلى أنّ أفراد الدراسة الصم يعانون صعوبات في تطبيق قواعد النحو والصرف الايطالية والكلمات الوظيفية.

كما قام موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) بدراسة مهارات اللغة المكتوبة لدى 69 طالباً يعانون من فقدانٍ سمعي شديدٍ إلى شديد جداً. وقد استخدم الباحثان اختبار (TOWL-2) لتحقيق هدف الدراسة، وأشارت النتائج إلى أنّ أداء أفراد عينة الدراسة كان عالياً نسبياً على بعد دلالات المعاني، فيما كان أداؤهم منخفضا في مجال القواعد، كما أشارت النتائج إلى أنّ أداء الإناث كان أعلى من الذكور، وأنّ أداء الطلبة الملتحقين في البرامج السمعية الفمية كان أعلى من أداء الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي.

قام تور- كاسبا و درومي (Tur-Kaspa & Dromi,1998) بدراسة هدفت إلى تقييم اللغة المكتوبة لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من الفقدان السمعي والمدمجين في مدرستين من المدارس العامة، وقد اشتملت العينة على 13 طفلاً معاقاً سمعيا منهم 9 ذكور و4 إناث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة المدروسة تعاني أخطاء قواعدية نحوية وصرفية مقارنة بأقرانهم السامعين الذين أظهروا تفوقاً نوعياً وكمياً في القدرات اللغوية المكتوبة.

وقد قارنت دراسة سينجلتون ومورجان وديجيلو ووايلس وريفرز (Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, & Rivers, 2004) المفردات اللغوية المكتوبة لـ 72 طالباً أصمّاً من طلبة المدارس الابتدائية الذين يملكون لغة الإشارة الأمريكية بمفردات 60 طالباً سامعاً تعدّ اللغة الإنجليزية لهم لغة ثانية ومن الأعمار نفسها. وقد طلب إليهم أن يكتبوا قصة بعد مشاهدتها بالفيديو. وقيّم أداء الطلبة اعتماداً على عدد الكلمات المكتوبة واستعمال الكلمات المعروفة والكتابة غير الضرورية واستعمال الكلمة الوظيفية، وقد أشارت النتائج إلى أن استعمال الطلبة الصمّ للكلمات الوظيفية المعبرة عن أفكارهم كان أدنى من أقرانهم السامعين.

وقام أنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005) بدراسة هدفت إلى تقييم مهارات اللغة المكتوبة للطلبة الصمّ وضعاف السمع في المدارس العامة، وقد اشتملت الدراسة على 110 من الطلبة الصمّ وضعاف السمع، وأشارت النتائج إلى أن قدرة الطلبة على بناء القصة كانت ضمن المدى المنخفض، كما أشارت إلى أنّ مهارات التعبير الكتابي كانت أفضل لدى طلبة الصفوف العليا من طلبة الصفوف الدنيا. وقد أكدت النتائج ضرورة إعطاء القدرة الكتابية اهتماماً خاصاً بغض النظر عن درجة الفقدان السمعي.

قام شلي والبرتيني (Schley & Albertini, 2005) بدراسة هدفت إلى تطوير اختيار المعهد الوطني التقني للصم National Technical Institute for the Deaf ~(NTID)؛ وذلك بهدف تقييم المكان المناسب وتحديده في مساقات الكتابة النمائية، وقد اشتملت الدراسة على 261 طالباً أصماً، وفي ضوء نتائجها ألحق أفراد الدراسة بمناهج الكتابة وفقاً لقدراتهم كما عكسها اختبار (NTID).

ويتضح من العرض السابق للدراسات أنّ الطلبة الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات في مهارات التعبير الكتابي، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال فقد اهتمت الدراسة الحالية في تحديد صعوبات التعبير الكتابي ووصفها لدى الطلبة الصم وضعاف السمع الملتحقين في مدارس الصم في الأردن.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة:

اشتملت الدراسة على 172 طالباً أصماً وضعيفاً في سمعه من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم (97) طالباً و(75) طالبة. وقد بلغ عدد الطلبة في الصف الثالث (39) طالباً وطالبة وفي الرابع (32) طالباً وطالبة وفي الخامس (49) طالباً وطالبة وفي السادس (20) طالباً وطالبة وفي السابع (32) طالباً وطالبة، أما عدد الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة فقد بلغ (20) طالباً وطالبة، والطريقة الكلية (152) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، فقد جمعت البيانات من خلال أداتين، هما:

أولا: اختبار مهارات التعبير الكتابي: وقد أعدّه الباحث لهذا الغرض اعتماداً على دراسة مسحية وعلى مراجعة الأدب والدراسات السابقة المرتبطة بتقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، مثل دراسة أنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005) ودراسة شلي والبرتيني (Schley & Albertini, 2005) ودراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998)، وقد اشتمل الاختبار بصورته الأولية على 36 فقرة، وبعد عرضه على المحكّمين تكوّن الاختبار بشكله النهائي من 28 فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي على النحو الآتي:

1. البعد الأول: المحتوى، ويضم الفقرات التالية:
   - وضوح الأفكار.
   - تسلسل أفكار المحتوى.
   - صياغة محتوى الموضوع بدقة لغوية.
   - ملاءمة العنوان للمحتوى.
   - وظيفية موضوع المحتوى.
2. البعد الثاني: المفردات، ويضم الفقرات التالية:
   - مناسبة المفردات للأفكار.
   - تنوع استعمال المفردات.
   - استعمال الأفعال.
   - استعمال الأسماء.
   - استعمال الصفات.
   - استعمال الضمائر.
3. البعد الثالث: الجمل، ويضم الفقرات التالية:
   - الجمل المكتملة ذات المعنى.
   - البناء القواعدي للجمل.
   - استعمال أدوات الربط بين الجمل.
   - استعمال الجمل البسيطة قواعدياً.
   - تنوّع طول الجملة.
4. البعد الرابع: آليات الكتابة، ويضم الفقرات التالية:
   - استعمال الهامش.
   - ترك الفراغ في بداية الفقرة.
   - استعمال علامات الترقيم.
   - الفراغ المستعمل بين الكلمات.
   - استخدام التفقير.
5. البعد الخامس: الكتابة اليدوية، ويضم الفقرات التالية:
   - استقامة الكتابة على السطر.
   - ربط الأحرف مع بعضها في الكلمة.
   - حجم الأحرف.
   - التناسق بين حجم الأحرف.
   - التناسق بين حجم الكلمات.
   - شكل الأحرف من حيث استدارتها واستقامتها.
   - حروف الكلمة متصلة حيث يلزم.

لقد حكم على مستوى أداء عيّنة الدراسة في مهارات التعبير الكتابي على النحو الآتي:

جيد جداً: إذا كانت كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي المتعارف علية في اللغة (ذلك النظام الذي يتقيد به الكاتب في الكتابة، مثل تقيد الكاتب بقواعد كتابة الهمزة).

جيد: إذا كانت كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي في اللغة ولكن ليس بالشكل المتعارف علية.

ضعيف: إذا لم تكن كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي في اللغة ولكن تشبه هذا النظام.

ضعيف جداً: إذا لم تكن كتابة الطالب/ الطالبة وفق النظام الكتابي المتعارف علية في اللغة ولا تشبه هذا النظام.

مثال توضيحي: فقرة وضوح الأفكار في بُعد المحتوى، فقد أعطيت التقديرات كما يلي:

جيد جداً: إذا كانت الفكرة تحمل معنى محدداً قابلاً للتمييز عن غيره من المعاني والأفكار.

جيد: إذا كانت الفكرة تحمل معنى واحداً قد يلتبس مع غيره من المعاني.

ضعيف: الفكرة غير محددة تماماً وقد تحمل أكثر من معنى ودلالة.

ضعيف جداً: الفكرة لا يمكن تحديد معنى لها.

وجرى تحديد مجموعة من المحكّات المماثلة حيث أمكن لبقية فقرات الاختبار وقام الباحث بنفسه بتصحيح جميع الأوراق الخاصة بكتابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لنظام التصحيح المشار إليه.

وقد اتبع في تصحيح الاختبار التدرج الرباعي (جيد جداً، جيد، ضعيف، ضعيف جداً). وتم الاعتماد على المعيار الإحصائي ذي التدريج المطلق، حيث قسم فيه الفارق على عدد فئات التصنيف (3 / 4)، وبذلك أصبح الفارق 0,75 ويمثّل الانتظام في الانتقال من فئة إلى أخرى، وذلك على النحو الآتي: (3,27 - 4) جيد جداً، (2,51- 3,26) جيد، (1,76- 2,50) ضعيف، (1-1,75) ضعيف جداً.

صدق الاختبار:

استخدم صدق المحتوى، حيث عرض الاختبار على 12 مختصاً في هذا المجال؛ وذلك من أجل الحصول على آرائهم حول مدى ملاءمة الفقرات وارتباطها بالمجالات التي تنتمي إليها، وكذلك كفاية عدد الفقرات للمجال. وقد تمّ الاحتفاظ بالفقرة التي زادت نسبة اتفاق المحكمين عليه على 10، أي ما نسبته 83% فأكثر. ومن الأمثلة على الفقرات التي عدّلت:

- فقرة "استخدام مفردات دقيقة" عدّلت إلى "مناسبة المفردات للأفكار".
- فقرة "إيصال الفكرة بوضوح" عدّلت إلى "وضوح الأفكار".
- فقرة "الجمل الصحيحة قواعدياً" عدّلت إلى "البناء القواعدي للجمل".

أما الفقرات التي أشار المحكّمون إلى حذفها فقد كان من بينها الفقرات الآتية:

- استعمال الجمل المعقّدة قواعدياً .
- عكس تنظيم الجمل للعلاقة بين الأفكار في المحتوى.
- وضوح الكتابة.

ثبات الاختبار:

وللتحقق من ثبات البيانات التي جمعت من خلال الاختبار، فقد استخدم الباحث ثبات المصححين لمجموعة اختيرت عشوائياً من كتابات التعبير الحر للطلبة، وبلغ عددها 40، حيث كان المصحح الأول الباحث نفسه و الآخر من حملة درجة الدكتوراه في التربية الخاصة ويعمل معلماً للطلبة الصمّ، ويوضح الجدول (1) معاملات اتفاق المصححين:

جدول (1): معاملات اتفاق المصححين

البعد	معاملات اتفاق المصححين
المحتوى	0.97
المفردات	0.82
الجمل	0.97
آليات الكتابة	0.92
الكتابة اليدوية	0.98
الكلي	0.98

يلاحظ من الجدول أعلاه أنّ معاملات الاتفاق بين المصححين قد تراوحت ما بين 0.82 و0.98 وهي معاملات اتفاق مقبولة لأغراض البحث.

ثانيا: التعبير الحر، حيث ينتج الطالب قصة استجابة لصورة اختيرت لهذا الغرض من كتب الفراشة – حكايات محبوبة (خالد وعايده) من منشورات مكتبة لبنان لعام 1991 ص (29) اتفق عليها مع عضوين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، أحدهما متخصص في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية والآخر في التربية الخاصة. وتبين الصورة مشهداً لفارس ولبؤتين (انظر الشكل -1-)، ويشاهد الطالب الصورة ويعطى خمس عشرة دقيقة لكتابة القصة، مع التوضيح للطلبة بأنّ للقصة الجيدة عنواناً وبداية ووسطاً ونهاية.

شكل (1): الفارس واللبؤتين

جمع البيانات:

لغايات هذا البحث، فإنّ جزء التعبير الحر هو الذي طبّق على الطلبة. وتم تقييم مهارات التعبير الكتابي للطلبة الصم وضعاف السمع، والمعبّر عنها في كتاباتهم التعبيرية الحرة اعتماداً على الاختبار المعد خصيصاً لهذا الغرض والموصوف سابقاً.

التصميم والتحليل الإحصائي:

تعدّ الدراسة الحالية دراسة مسحية وصفية هدفت إلى تقييم مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع. وقد اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

المتغيّرات المستقلة: (وقد قام بتعبئتها معلم الطلبة، وذلك بالرجوع إلى الملفات الموجودة في المدرسة) وقد اشتملت على:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- الصف: وله خمسة مستويات (الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع).
- درجة الفقدان السمعي: ولها أربعة مستويات (35-54 ديسبل، 55-69 ديسبل، 70-89 ديسبل، 90 فما فوق ديسبل).
- طريقة التواصل: ولها مستويان (لغة الإشارة، التواصل الكلي).

المتغيّر التابع: مستوى أداء التعبير الكتابي.

وقد استخدمت الإحصاءات الآتية في الإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

النتائج:

يعرض هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تمّ التوصل إليها، وهي منظمة وفقا لأسئلتها.

نتائج السؤال الأول: ينص السؤال على: ما مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار مهارات التعبير الكتابي والفقرات الممثلة لكل بعد، وذلك كما هو ظاهر في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة لأداء أفراد الدراسة على أبعاد وفقرات اختبار التعبير الكتابي

البعد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	وضوح الأفكار	1.82	0.67
	ملائمة العنوان للمحتوى	1.73	0.67
	تسلسل أفكار المحتوى	1.73	0.55
	وظيفية موضوع المحتوى	1.69	0.51
	صياغة محتوى الموضوع بدقة لغوية	1.68	0.50
	الكلي	1.73	0.50
المفردات	استعمال الأسماء	2.58	0.69
	تنوع استعمال المفردات	2.39	0.80
	مناسبة المفردات للأفكار	2.31	0.83
	استعمال الأفعال	2.05	0.86
	استعمال الصفات	1.34	0.60
	استعمال الضمائر	1.18	0.44
	الكلي	1.97	0.53
الجمل	الجمل المكتملة ذات المعنى	1.66	0.59
	استعمال الجمل البسيطة قواعدياً	1.66	0.54
	تنوّع طول الجملة	1.65	0.56
	استعمال أدوات الربط بين الجمل	1.65	0.54
	البناء القواعدي للجمل	1.62	0.51
	الكلي	1.65	0.51
آليات الكتابة	الفراغ المستعمل بين الكلمات	1.88	0.73
	استعمال علامات الترقيم	1.72	0.51
	استعمال الهامش	1.68	0.57
	ترك الفراغ في بداية الفقرة	1.66	0.54
	استخدام التفقير	1.65	0.54
	الكلي	1.72	0.52
الكتابة اليدوية	حجم الأحرف	2.67	0.75
	ربط الأحرف مع بعضها في الكلمة	2.66	0.76
	التناسق بين حجم الكلمات	2.66	0.74
	التناسق بين حجم الأحرف	2.65	0.75
	حروف الكلمة متصلة حيث يلزم	2.63	0.73
	استقامة الكتابة على السطر	2.61	0.76
	شكل الأحرف من حيث استدارتها واستقامتها	2.61	0.74
	الكلي	2.64	0.72

اعتماداً على المعيار الإحصائي ذي التدريج المطلق في تقييم مهارات التعبير الكتابي المذكور سابقاً، فالبيانات الواردة في الجدول (2) تفيد بأنّ جميع فقرات بعد المحتوى تصنّف على أنّها ضعيفة جداً، باستثناء فقرة وضوح الأفكار؛ إذ كانت ضعيفة.

وفيما يخص فقرات البعد الثاني (المفردات)، فإنّ المعلومات في الجدول تشير إلى أنّ استعمال الأسماء كان جيداً، بينما كانت مناسبة المفردات للأفكار وتنوع استعمال المفردات واستعمال الأفعال ضعيفاً، أما استعمال الصفات والضمائر فقد كان ضعيفاً جداً. أما فقرات البعد الثالث (الجمل)، فإنّ البيانات في الجدول تشير إلى إنّ قدرة الطلبة الصمّ وضعاف السمع على كتابة جمل مكتملة وسليمة كانت ضعيفة جداً. وفيما يتعلق بفقرات البعد الرابع (آليات الكتابة)، فتشير البيانات في الجدول إلى أنّ آليات الكتابة لدى الطلبة الصمّ وضعاف السمع كانت ضعيفة جداً باستثناء الفراغ المستعمل بين الكلمات؛ إذ كان ضعيفاً. وفيما يخص فقرات البعد الخامس (الكتابة اليدوية)، وكما يتضح من البيانات الواردة في الجدول فإنّ الطلبة الصمّ وضعاف السمع يمتلكون مهارات كتابة يدوية جيدة.

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء كل من الذكور والإناث، واستخدم اختبار (ت) لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، وذلك كما هو في الجدول (3).

جدول (3): نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات أداء الطلبة في التعبير الكتابي حسب متغير جنس الطالب

البعد	ذكر		أنثى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المحتوى	1.75	0.52	1.71	0.54	0.47	0.64
المفردات	1.98	0.48	1.96	0.60	0.24	0.81
الجمل	1.67	0.48	1.63	0.56	0.56	0.57
آليات الكتابة	1.74	0.53	1.69	0.52	0.62	0.53
الكتابة اليدوية	2.69	0.70	2.58	0.76	0.96	0.34
الكلي	2.00	0.49	1.96	0.55	0.50	0.62

تشير البيانات الموجودة في الجدول (3) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في مهارات التعّبير الكتابي جميعها، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).

نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعّبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة مستوى دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يظهر الجدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على أبعاد اختبار التعّبير الكتابي وفقاً لمتغير الصف الدراسي

	الثالث		الرابع		الخامس		السادس		السابع	
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	1.73	0.57	1.62	0.50	1.50	0.54	1.87	0.41	2.09	0.29
المفردات	1.94	0.59	1.84	0.52	1.80	0.53	2.04	0.41	2.35	0.31
الجمل	1.65	0.51	1.56	0.48	1.45	0.51	1.69	0.49	2.02	0.35
آليات الكتابة	1.66	0.57	1.62	0.48	1.55	0.53	1.72	0.43	2.11	0.31
الكتابة اليدوية	2.47	0.83	2.61	0.74	2.54	0.81	2.72	0.44	2.97	0.33
الكلي	1.93	0.57	1.90	0.47	1.82	0.52	1.99	0.50	2.36	0.27

كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أنّ هنالك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع تظهر واضحة على مهارات التعّبير الكتابي مدار البحث تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وللمقارنة بين هذه المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق بينها حسب متغير الصف فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء عينة الدراسة في مجالات التعّبير الكتابي وفق متغير الصف الدراسي

البعد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
المحتوى	بين المجموعات	7.34	4	1.84	7.61	0,00
	ضمن المجموعات	39.77	165	0.24		
	الكلي	47.11	169			
المفردات	بين المجموعات	6.66	4	1.66	6.60	0,00
	ضمن المجموعات	41.65	165	0.25		
	الكلي	48.31	169			
الجمل	بين المجموعات	6.74	4	1.68	7.27	0,00
	ضمن المجموعات	38.25	165	0.23		
	الكلي	44.98	169			
آليات الكتابة	بين المجموعات	6.58	4	1.65	6.86	0,00
	ضمن المجموعات	39.61	165	0.24		
	الكلي	46.2	169			
الكتابة اليدوية	بين المجموعات	5.32	4	1.33	2.64	0.03
	ضمن المجموعات	83.58	166	0.50		
	الكلي	88.90	170			
الكلي	بين المجموعات	5.97	4	1.49	6.29	0,00
	ضمن المجموعات	39.36	166	0.24		
	الكلي	45.33	170			

يظهر الجدول (5) أنّ جميع قيم F المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)، ولمعرفة لصالح أيّ من طلبة الصف، فقد أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، وذلك كما هو في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي على أبعاد اختبار التعّبير الكتابي

البعد	الصف	مستوى الدلالة			
		الصف			
		الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المحتوى	الرابع	0.91			
	الخامس	0.19	0.77		
	السادس	0.84	0.42	0.04	
	السابع	0.02	0.00	0.00	0.56
المفردات	الرابع	0.92			
	الخامس	0.66	0.99		
	السادس	0.96	0.66	0.39	
	السابع	0.00	0.00	0.00	0.21
الجمل	الرابع	0.92			
	الخامس	0.30	0.87		
	السادس	0.99	0.86	0.33	
	السابع	0.01	0.00	0.00	0.13
آليات الكتابة	الرابع	0.99			
	الخامس	0.84	0.97		
	السادس	0.99	0.95	0.71	
	السابع	0.00	0.00	0.00	0.05
الكتابة اليدوية	الرابع	0.91			
	الخامس	0.99	0.99		
	السادس	0.70	0.98	0.87	
	السابع	0.02	0.26	0.06	0.72
الكلي	الرابع	0.10			
	الخامس	0.82	0.94		
	السادس	0.99	0.96	0.63	
	السابع	0.00	0.00	0.00	0.07

تشير البيانات في الجدول (6) أنّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) كانت بين متوسطات الصف السابع من جهة، وكل من الصف الثالث والرابع والخامس من جهة أخرى، على أبعاد المحتوى والمفردات والجمل وآليات الكتابة، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أنّ الفرق لصالح طلبة الصف السابع؛ إذ بلغ متوسطات أدائهم 2.09، 2.35، 2.02، 2.11 على التوالي، بينما كانت متوسطات طلبة الصف الثالث 1.73، 1.94، 1.65، 1.66 على التوالي، ومتوسط طلبة الصف الرابع 1.62، 1.84، 1.56، 1.62 على التوالي، ومتوسطات طلبة الصف الخامس 1.50، 1.80، 1.45، 1.55 على التوالي. وكذلك يتبيّن من الجدول نفسه أنّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) كانت بين متوسطات الصف السادس من جهة، والخامس من جهة أخرى على بُعد المحتوى، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أنّ الفرق لصالح الصف السادس؛ إذ بلغ متوسط أدائهم 1.87، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف الخامس 1.50. وأيضاً يتبيّن من الجدول نفسه أنّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) كانت بين متوسطات طلبة الصف السابع من جهة والسادس من جهة أخرى على بُعد آليات الكتابة، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أنّ الفرق لصالح طلبة الصف السابع؛ إذ بلغ متوسط أدائهم 2.11، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف السادس 1.72. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ مصادر دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) كانت بين متوسطات طلبة الصف السابع من جهة وطلبة الصف الثالث من جهة أخرى على بُعد الكتابة اليدوية، وبالعودة إلى الجدول (4) يتضح أنّ الفرق لصالح طلبة الصف السابع إذ بلغ متوسط أدائهم 2.97، بينما كان متوسط أداء طلبة الصف الثالث 2.47.

نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعّبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، ويظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بينما يظهر الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التعبير الكتابي وفقاً لمتغير درجة فقدان السمع

	35-54 ديسبل		55-69 ديسبل		70-89 ديسبل		90 فما فوق ديسبل	
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	1.53	0.52	1.68	0.58	1.68	0.55	1.93	0.38
المفردات	1.79	0.63	1.99	0.56	1.91	0.56	2.11	0.41
الجمل	1.39	0.49	1.66	0.56	1.58	0.51	1.85	0.41
آليات الكتابة	1.57	0.68	1.69	0.55	1.66	0.52	1.89	0.39
الكتابة اليدوية	2.29	1.02	2.62	0.71	2.61	0.72	2.82	0.58
الكلي	1.75	0.63	1.96	0.55	1.93	0.52	2.17	0.39

وبالنظر إلى الجدول (7)، أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الممثلة لأداء الطلبة على مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع، وللمقارنة بين هذه المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق فقد أجري اختبار تحليل التباين الأحادي، ويظهر الجدول (8) نتائج هذا التحليل.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أداء الطلبة في مهارات التعبير الكتابي تبعاً لمتغير درجة فقدان السمع

البعد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
المحتوى	بين المجموعات	2.53	3	0.84	3.11	0.03
	ضمن المجموعات	44.49	164	0.27		
	الكلي	47	167			
المفردات	بين المجموعات	1.5	3	0.5	1.77	0.16
	ضمن المجموعات	46.49	164	0.28		
	الكلي	48	167			
الجمل	بين المجموعات	2.82	3	0.94	3.69	0.01
	ضمن المجموعات	41.59	164	0.25		
	الكلي	44.38	167			
آليات الكتابة	بين المجموعات	1.77	3	0.59	2.21	0.09
	ضمن المجموعات	43.78	164	0.27		
	الكلي	45.58	167			
الكتابة اليدوية	بين المجموعات	3.05	3	1.02	2.01	0.12
	ضمن المجموعات	83.58	165	0.51		
	الكلي	86.59	168			
الكلي	بين المجموعات	2.33	3	0.78	2.98	0.03
	ضمن المجموعات	42.89	165	0.26		
	الكلي	45.19	168			

يبيّن الجدول (8) أن قيمة F المحسوبة لبُعد المحتوى قد بلغت 3.11، بينما كانت قيمة F لبُعد الجمل 3.69، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح من تعود، فقد أجري اختبار توكي للمقارنات البعدية، وذلك كما هو في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتغير درجة فقدان السمع على بُعد المحتوى والجمل

البعد	درجة الإعاقة	مستوى الدلالة		
		درجة الإعاقة		
		54-35 ديسبل	69-55 ديسبل	89-70 ديسبل
المحتوى	69-55 ديسبل	0.76		
	89-70 ديسبل	0.78	1.00	
	90 فما فوق ديسبل	0.06	0.10	0.08
الجمل	69-55 ديسبل	0.33		
	89-70 ديسبل	0.64	0.83	
	90 فما فوق ديسبل	0.02	0.26	0.04

يظهر الجدول (9) أنّ مصادر دلالات الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) كانت بين متوسطات الطلبة الذين يمتلكون درجة فقدانهم السمعي 90 فما فوق ديسبل من جهة، وكل من الطلبة الذين تتراوح درجة فقدانهم السمعي ما بين 35-54 ديسبل و70-89 ديسبل من جهة أخرى، وبالعودة إلى الجدول (7) يتضح أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يمتلكون درجة فقدانهم السمعي 90 فما فوق ديسبل؛ إذ بلغ متوسطهم 1.85، بينما كان متوسط الذين تتراوح درجة فقدانهم السمعي ما بين 35-54 ديسبل و70-89 ديسبل 1.4، 1.58 على التوالي. وفيما يتعلق بمصادر دلالة فروق بين الفئات الأربع على بُعد المحتوى، فلم يكشف الاختبار عن مصادر دلالة تلك الفروق.

نتائج السؤال الخامس: ينص السؤال على: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف طريقة التواصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة تبعاً لمتغير طريقة التواصل، واستخدم اختبار (ت) لفحص مستوى دلالة الفروق إحصائياً، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على أبعاد اختبار التعبير الكتابي ونتائج اختبار (ت) حسب متغير طريقة التواصل

البعد	لغة الإشارة		التواصل الكلي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المحتوى	1.93	0.31	1.68	0.55	2.73	0.01
المفردات	2.29	0.19	1.93	0.55	5.73	0.00
الجمل	1.81	0.39	1.63	0.53	1.84	0.08
آليات الكتابة	1.72	0.39	1.72	0.54	0.01	0.99
الكتابة اليدوية	2.91	0.38	2.61	0.75	2.94	0.01
الكلي	2.19	0.18	1.96	0.54	3.89	0.00

تشير البيانات الموجودة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة والطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي على أبعاد المحتوى والمفردات والكتابة اليدوية من التعبير الكتابي؛ إذ كانت قيم (ت) 2.73، 5.73، 2.94 وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبالعودة إلى المتوسطات الواردة في الجدول نفسه يتضح أنّ الفرق لصالح الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة؛ إذ بلغت متوسطاتهم على أبعاد المحتوى والمفردات والكتابة اليدوية 1.93، 2.29، 2.91 على التوالي، بينما كانت متوسطات الذين يستخدمون التواصل الكلي على الأبعاد نفسها 1.68، 1.93، 2.61 على التوالي.

مناقشة النتائج:

يعرض هذا الجزء من البحث مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة منظمة وفقاً للأسئلة.

س1: ما مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي؟

أظهرت النتائج أنّ الطلبة الصمّ وضعاف السمع (الذكور والإناث) يمتلكون في المجمل مهارات تعبير كتابي ضعيفة باستثناء مهارات الكتابة اليدوية؛ إذ كانت جيدة. وهذا ربما يعود إلى قلة

الخبرات الكتابية التي يتعرضون لها في المناهج المدرسية. فمهارات التعبير الكتابي لا تكتسب ولا تصقل إلا بالممارسة والتدريب وفتح المجال للتعبير الحر عن الذات وتشجيعه داخل المدرسة وخارجها. ومن هنا فإنّ النتائج التي جاءت بها الدراسة الحالية تعدّ بمثابة دعوة إلى القائمين على تعليم الطلبة الصمّ وضعاف السمع بضرورة توفير مناهج خاصة تعنى بالكتابة لدى هذه الفئة من الطلبة وكذلك إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى مناهجهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من جورا ووليامز (Gaura & Williams, 1981) والتي أشارت إلى أنّ الطلبة الصمّ لا يستطيعون ربط المفاهيم المتعلّمة في النص الكتابي، وهل (Hall, 1995) التي أكّدت ضعف قدرة الطلبة الصمّ في التعبير عن أفكار معقدة، ويوشيناجا–إتانو وداوني (Yoshinaga-Itano & Downey, 1996) التي أشارت إلى أن 50% من الطلبة الصمّ لا يستطيعون كتابة أدنى عناصر القصة الجيدة، وكما تتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من فابريتي وفولترا وبونتيكورفو (Fabbretti, Volterra, & Pontecorvo, 1998) وتور- كاسبا و درومي (Tur-Kaspa & Dromi,1998) والتي أوضحت نتائجهم أن أفراد العينة المدروسة تعاني من أخطاء في تطبيق قواعد النحو والصرف، وأنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005)، التي أكدت على قدرة ضعيفة للطلبة الصم في بناء القصة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) التي أشارت إلى أنّ الطلبة الذين يعانون من فقدانٍ سمعي شديدٍ إلى شديد جداً كان أداؤهم عالياً نسبياً على بعد دلالات المعاني.

س2: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف جنس الطالب؟

أشارت النتائج إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث على مهارات الكتابة جميعها. ولقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات الباحث حيث أشارت العديد من الدراسات إلى تفوّق الإناث في المهارات الحركية الدقيقة مثل مهارات التآزر العضلي البصري، ونظراً للارتباط الواضح لهذه المهارات مع مهارات الكتابة اليدوية فقد توقع الباحث أنّ تتفوّق الإناث في بُعد الكتابة اليدوية. فربما يكون صغر حجم العينة أحد الأسباب المفسرة لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأداء في مهارات التعبير الكتابي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) التي أشارت إلى أنّ أداء الإناث كان أعلى من الذكور.

س3: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف الصف الدراسي؟

أظهرت النتائج أنّ طلبة الصف السابع يمتلكون مهارات تعبير كتابي أفضل من طلبة الصفوف الأدنى، وهذه نتيجة منطقية؛ فمع التقدّم في العمر يزداد النضج الجسمي وتنمو الحركات الدقيقة والكبيرة، هذا من جهة، وكلّما تقدم الطالب في العمر زادت معه فرص التدريب والممارسة والخبرة اللازمة للتعلّم من جهة أخرى. فمهارات التعبير الكتابي تتحسن مع العمر، أضف إلى ذلك أنّ مهارات التعبير الكتابي الحر للطلبة الصمّ تحتاج إلى المعرفة، ولذلك فهي توجد أكثر في الصفوف الأساسية الأولى (Albertini & Schley, 2003). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة أنتيا وريد وكريمير (Antia, Reed, & Kreimeyer, 2005)، التي أوضحت أنّ مهارات التعبير الكتابي كانت أفضل لدى طلبة الصفوف العليا من طلبة الصفوف الدنيا.

س4: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف درجة فقدان السمع؟

أظهرت النتائج أنّ الطلبة الذين يمتلكون فقداناً سمعياً مقداره 90 فما فوق ديسبل، كان أداؤهم على بُعد المفردات والمحتوى أفضل من فئات الفقدان السمعي الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أنّ الطلبة في هذه الفئة يستعملون لغة الإشارة في التواصل والتعلّم وهذا الاستعمال ساعد على اكتساب المفردات والقدرة على صياغة محتوى أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من البيرتيني وشلي (Albertini & Schley, 2003) من حيث أنّ الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة لديهم مفردات أغنى وتكرار أقل.

س5: هل يختلف مستوى أداء الطلبة الصمّ وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي باختلاف طريقة التواصل؟

أظهرت النتائج أنّ المهارات التعبيرية للطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة أفضل من تلك التي لدى الطلبة الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي، وربما يعود هذا إلى أنّ استخدام لغة الإشارة وحدها يساعد الطلبة على التركيز واكتساب مهارات كتابية وفقاً للغة متفق عليها وعلى دلالات إشاراتها، وهذا بالتالي ينعكس إيجاباً على تعلّم المادة التعليمية ومحتواها، أما الطريقة الكلية فتتطلب استخدام قنوات تواصل أكثر، وهذا يتطلب جهداً إضافياً. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من البيرتيني وشلي (Albertini & Schley, 2003) من أنّ أداء الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة كان أفضل في العينات الكتابية، بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج دراسة موسلمان وشانتو (Musselman & Szanto, 1998) إلى أنّ أداء الطلبة الملتحقين في البرامج السمعية الفمية كان أعلى من أداء الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي.

التوصيات:

اعتماداً على نتائج الدراسة، فإنّ الباحث يوصي:

- إضافة مهارات التعبير الكتابي إلى المناهج التي يدرسها الطلبة الصمّ وضعاف السمع.
- تصميم منهاج خاص في تعليم مهارات التعبير الكتابية للطلبة الصمّ وضعاف السمع خصوصاً في الصفوف الأساسية، واستقصاء مدى فاعليته.
- دراسة علاقة مهارات التعبير الكتابي بمتغيرات أخرى غير تلك المستهدفة في هذه الدراسة (مثل، الحالة الاقتصادية والاجتماعية، والتحصيل، واستخدام مترجم لغة الإشارة).

المراجع

الخطيب، جمال (1997) **الإعاقة السمعية**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2005) **المدخل إلى التربية الخاصة**. حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم (2003) **الإعاقة السمعية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

مكتبة لبنان (1991) **كتب الفراشة – حكايات محبوبة: خالد وعايده**. بيروت: مكتبة لبنان.

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

Antia, S., Reed, S., & Kriemeyer, K. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10* (3), 246-255.

Andrews, J., Leigh, I., & Weiner, M. (2004). *Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education, and sociology.* Boston: Allyn & Bacon.

Belson, S. (2003). *Technology for exceptional learners: Choosing instructional tools to meet students' needs*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bochner, J. & Albertini, J. (1988). Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In: Michael Strong (ed.), *Language learning and deafness* (p. 3-48). New York: Cambridge University Press.

Brandley-Johnson, S. & Evans, L. (1991). *Psychoeducational assessment of hearing impaired student: Infancy through high school*. Austin: pro-ed.

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

Gaura, M. & Williams, C. (1981). Drill exercises and spontaneous writing of hearing impaired students. *Journal for special educators*, *18* (1), 93-96.

Hall, W. (1995). Jamaican deaf children integrating with written language: Support for bilingual instruction. *International Journal of Disability, Development and Education, 42* (1), 17-31.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.

Heward, W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education.* Upper Sanddle River: Memill & Prentice Hall.

Johnson, M. & Robenson, G. (1988). The language experience approach: Its use with young hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, *133* (3), 223-225.

Kelly, L. (1990). Cognitive theory guiding research in literacy and deafness. In: Donald F. Moores & Kathryn P. Meadow-Orlans (eds.), *Educational and developmental aspects of deafness* (p.202-231). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (2003). *Educating exceptional children.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Kuder, S. (2003). *Teaching students with language and communication disabilities.* Boston: Allyn & Bacon.

Livingston, S. (1997). *Rethinking the education of deaf students: Theory and practice from a teacher's perspective*. Heineman: Portsmouth, NH.

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

McLoughlin, J. & Lewis, R. (2005). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Moores, D. (1996). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

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

Paul, P. (2001). *Language and deafness*. San Diego: Singular/ Thomson Learning.

Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. St. Louis, Baltimore: Mosby.

Scheetz, N. (2004). *Psychosocial aspects of deafness*. Boston: Allyn & Bacon.

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

Schow, R. & Nerbonne, M. (2007). *Introduction to audiologic rehabilitation*. Boston: Allyn & Bacon.

Schirmer, B. (2001). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston: Allyn & Bacon.

Singleton, J., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ALS-proficient writes compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *9* (1), 86-103.

Smith, D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Allyn & Bacon.

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

Tur-Kaspa, H. & Dromi, E. (1998). Spoken and written language assessment of orally trained children with hearing loss: Syntactic structures and deviations. *Volta Review*, *100* (3), 186-202.

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

Yoshinaga-Itano, C. & Downey, D. (1996). Analyzing deaf or hard-of-hearing students' written metacognitive strategies and story-grammar propositions. *Volta Review*, *98* (1), 3-7.