

البحث الأول:

” أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة
(دراسة تشخيصية) ”

إعداد

د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة

obeikandi.com

” أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية) ”

د/ محمد إسماعيل أبو شعيرة

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أخطاء الكتابة التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة السعودية. ولتعرف على هذه الأخطاء قام الباحث بتصميم اختبار للكتابة، وبعد التحقق من خصائص السيكمترية قام بتطبيقه على ٥١ طالب من الصم (٢٦ ذكور ، ٢٥ إناث) ، وتوزع المشاركون في الدراسة على المراحل التعليمية الثلاث (١١ ابتدائي، ٢٣ متوسط، ١٧ ثانوي)، ممن يعانون من مستويات مختلفة من الإعاقة السمعية (١٩ اعاقاة سمعية بسيطة ، ٢٩ اعاقاة سمعية متوسطة ، ١٢ شديدة اعاقاة سمعية . كلية). وبعد تطبيق الاختبار على المشاركين، وجمع البيانات، أشارت النتائج إلى وجود عدد من الأخطاء الكتابية التي يقع فيها الطلاب الصم وضعاف السمع . كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغيري المرحلة التعليمية، ودرجة الإعاقة السمعية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء على الاختبار يعود إلى متغير الجنس. وفي النهاية قدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

Writing Mistakes Among Deaf and Hard of Hearing at Jeddah City Abstract

The study aimed to investigate writing mistakes among deaf and hard of hearing student in Jeddah city. To achieve this goal the researcher developed writing test, and after getting reliability and validity for the test .He conducted it on 51 student (26 male, 25 female), the sample were distributed on three academic stages (11 elementary, 23 middle , 17 secondary).The hearing disability level of the sample was (19 mild, 29 moderate, 12 sever-prcfouna).The collected data analysis indicated to writing mistakes among deaf and hard of hearing. There were significant differences according to education level and hearing level, but there were no significant differences according to sex. In the end, the study provides recommendations.

• مقدمة :

يعرف الأصم من الناحية التربوية بأنه الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة السمع في معالجة المعلومات اللغوية سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها . وضعيف السمع هو الشخص الذي لديه بقايا سمعية تمكنه من معالجة المعلومات اللغوية إذا استخدم المعينات السمعية. (Hallahan & Kauffman, 2006). وقد ذكرت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة (ASHA) American Speech-Language-Hearing Association أربعة أبعاد أساسية تتأثر بوجود الإعاقة السمعية. وهي ١- تأخر تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات التواصل. ٢- المشكلات الأكاديمية والتي تظهر على شكل تأخر في التحصيل. ٣- العزلة الاجتماعية ونقص مفهوم الذات. رابعا: تأثر فرصة الحصول على العمل والاحتفاظ به سلبيا

(ASHA,2006). وفي البعدين (١، ٢) تعتبر الكتابة عنصر أساسي لا يمكن الاستغناء عنه وبالتالي فإن القدرة على الكتابة ستتاثر سلباً.

والكتابة عملية تحويل اللغة المنطوقة (أو أي نوع من اللغات) إلى رموز بصرية (أو لمسية) من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم. ومهارات الكتابة في تطور مستمر، حيث تبدأ مهارات الكتابة بمهارات التآزر البصري الحركي ثم مسك القلم بطريقة صحيحة ولا تنتهي بحد الكتابة الإبداعية لأن الكتابة الإبداعية لا حدود لها. ومع الأهمية الكبيرة لمهارة الكتابة، إلا أن هناك أفراداً يظهرون مستوى أقل من المتوسط في القدرة على الكتابة، منهم بعض الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية. والانخفاض في قدرة الأفراد المعاقين سمعياً على الكتابة يعود إلى: صعوبة التعرف على الأصوات وبالتالي الفشل في كتابة هذه الأصوات فالتعرف على الأصوات مهارة سابقة لمهارة الكتابة. (Susan,Rachel,2001) والأفراد الصم وضعاف السمع الذين يهتمون بلغة الإشارة ويتقنوها يعتبرون الكتابة مهارة ثانوية مما يجعلهم يقللون الجهد المبذول لتعلمها واتقانها. كما أن الأطفال الذين يتلقون خبرات في القراءة والكتابة بشكل مستمر في سن مبكر قبل دخول المدرسة يصلون إلى مستوى تطوير المفردات، ومعرفة أهداف القراءة، ويطورون وعياً بالكلمة المكتوبة عند دخول المدرسة. وهذا لا يتوفر للأفراد ذوي الإعاقة السمعية (Lyon, 2001). مما يزيد من احتمالية وقوعهم بأخطاء الكتابة بشكل يفوق أقرانهم السامعين.

إن تعليم الصم وضعاف السمع ما زال يشكل تحدياً كبيراً للمعلمين وأسرهم وللأفراد الصم وضعاف السمع أنفسهم. حيث تشير الدراسات إلى تدني مستوى تحصيل الصم الأكاديمي (Pollack, 1997 & ASHA,2006 وAkamatsu,Mayer&Farrelly, 2005) وتظهر المشكلات الأكاديمية على شكل تدني في القدرة على القراءة والكتابة والحساب عن متوسط الفئة العمرية التي ينتمون إليها. إن وجود مشكلة في المهارات الأكاديمية عموماً ومهارات الكتابة خصوصاً يؤثر على حياة الفرد الأصم وضعيف السمع بعدة نواح أهمها: تدني التحصيل الأكاديمي في مراحل التعلم المختلفة والمشاركة في الأنشطة الصفية، التواصل مع الآخرين، والحصول على الوظيفة والاحتفاظ بها وعلى قدرة الأفراد الصم وضعاف السمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر وغيرها من المجالات التي تعتبر الكتابة شيئاً ضرورياً (أبوشعيرة، ٢٠٠٧)، (El-Zraigat,2002)؛ (ASHA,2006 & Moats,2000؛ Sebal& Luckner,2005؛ Allen,1986).

إن انخفاض مهارات الكتابة عند الصم وضعاف السمع ما دون المتوسط بالمقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمون إليها (Massone,Baez,2009) يطرح تساؤلاً عن مدى فعالية برامج تعليم الصم وضعاف السمع وأماكن تعليمهم خاصة إذا علمنا أن البحوث تشير إلى عدم وجود خلل في القدرات العقلية لدى الصم وضعاف السمع (السيد، ١٩٨٩)؛ (العبادي، ٢٠٠٤)؛ (Fawzy,2006) (Hallahan and Kuffman, 1994). وبالتالي فإن لديهم القدرة على النجاح في مهارات الكتابة (Schirmer, 2000) إذا تعلموا بطرق مناسبة. وقد أشار (Smith,2004) إلى أن تعليم الصم بطرق مناسبة لهم يرفع من قدراتهم على

الكتابة إلى مستوى يوازي أقرانهم في الفئة العمرية (حسونة، ٢٠٠٥، Chall, 1996).

ويمكن تقييم طرق تعلم الصم وضعاف السمع منها بعدة طرق منها : أولاً: الاختبارات معيارية (Norm reference test) ويكون تطبيقها صعباً إذا كانت المجموعات غير متجانسة في اللغة والثقافة وتكون التعليمات الشفوية قليلة الفعالية، وقدرة هذه الاختبارات على قياس فعالية المهارة في الحياة اليومية ضعيفة جداً، وبالتالي فإن النتائج في الغالب أقل دقة، ومن الأمثلة عليها اختبار (سات) للمعاقين سمعياً (SAT-II) واختبار (تيرا) للصم وضعاف السمع (TERA-D/HH)

ثانياً: الاختبارات المحكية (Criterion reference test): معظمها غير مصمم للطلاب الصم أو وضعاف السمع، وعند تطبيقها يجب أن تتم ترجمة هذه الاختبارات بعناية فائقة بما في ذلك التعديلات التي تجرى للاختبار كما يجب توفير أمثلة بديلة بلغة الإشارة وإعادة صياغة الأسئلة، ومن الأمثلة عليها : قوائم الشطب للقراءة (Reading) Checklist) وقوائم الشطب للقراءة في المرحلة المبكرة واختبار تقييم اللغة الواضحة (Cleary Language Assessment).

ثالثاً: التقييم المبني على المنهاج (Curriculum based assessment) وفيه تعتمد دقة وإكمال الاختبار على مهارة المفحوص في أداء الاختبار وقد لا تكون النتائج معيارية ومن الأمثلة عليها: اختبار دليل ايداهو للتربية الخاصة (The Idaho Special Education Manual) لوائح التعليم في ولاية ايداهو (Regulations for the Education of).

رابعاً: التقييم المبني على الأداء الحقيقي (Authentic assessment) ويقوم بناءً على الأداء الحقيقي للطلاب حيث يوجد طرق متعددة تقيس أداء الطلاب بصورة أكثر شمولية وأكثر دقة يعتمد على تحليل الكتابة الوظيفية للطلاب ومن الأمثلة عليها ملف الطالب وأوراق العمل والمقابلة. (Luckner & Bowen, 2004)

• مشكلة الدراسة :

من خلال استعراض الأدب النظري في موضوع الكتابة عند الصم وما أشارت إليه الأبحاث إلى وجود مشكلات في الكتابة عند الصم وضعاف السمع، ولأن الدراسات لم تشر إلى طبيعة هذه المشكلة بصورة واضحة ومحدد فقد جاءت هذه الدراسة لتتعرف على أخطاء الكتابة بشكل محدد عند الصم ولذا تم صياغة مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة البحثية التالية :

- « ما هي الأخطاء الشائعة في الكتابة عند الصم وضعاف السمع؟
- « هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعاً لمتغير الجنس؟
- « هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعاً لمتغير شدة الإعاقة؟
- « هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية؟

• أهمية الدراسة :

يدرس الطلاب الصم عموماً في أكثر من وضع تعليمي فمثلاً هم يدرسون في معاهد (مدارس) دائمة خاصة وتسمى معاهد أو مدارس الأمل للصم، كما يدرسون في مدارس نهارية خاصة بهم، ويدرسون في مدارس التعليم العام في صفوف خاصة للصم، لكنهم يشتركون فيها مع زملائهم السامعين في الأنشطة اللاصفية، ودرسي التربية الفنية والبدنية ضمن برامج الدمج.

ومع ان الصم يدرسون اثنتي عشرة سنة لكن الدراسات تشير إلى انخفاض واضح في مستواهم الأكاديمي، ويظهر هذا الانخفاض على شكل مشكلات في القراءة والكتابة والحساب وغيرها . وفي هذه الدراسة سنحاول وضع ايدينا على الأخطاء الإملائية التي يقع فيها الصم أثناء الكتابة. حيث ان المتابع لما يكتبه الصم يجد أشكالاً متعددة الأخطاء الإملائية التي يقعوا فيها . ولأن هذه الأخطاء لم تحصر ضمن إطار بحثي محدد جاءت هذه الدراسة لتحاول التعرف على أخطاء الكتابة عند الأفراد الصم ، بحيث يتم حصرها بشكل علمي قدر الامكان، مما يساعد على وصف قدرة الأفراد الصم على الكتابة بصورة اكثر دقة . وهذا يساهم في عملية بناء برامج تدريبية تزيد من قدرتهم على الكتابة بشكل صحيح . كما يمكننا هذا من تكييف مناهج القراءة والكتابة في برامج تعليم الصم سواء مدارس ومعاهد الأفراد الصم أو في برامج الدمج.

• هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أخطاء الكتابة عند الصم وضعاف السمع ونسبة انتشار هذه الأخطاء .

• محددات الدراسة :

اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الصم في مدينة جدة كما ان نتائج الدراسة مرتبطة بصدق اداة الدراسة التي أعدها الباحث، والتي توفرت لها ادوات صدق وثبات مقبولة لغايات هذه الدراسة .

• مصطلحات الدراسة:

الأخطاء الكتابية: عرف (عبد الرحيم، ١٩٨٨ ص ١٣٩) الأخطاء الكتابية بأنها : الزيادة في حروف الكلمة المقصودة أو نقصانها واستبدالها بغيرها أو رسمها بصورة غير صحيحة مما يبطل قراءتها ويسبب تحريف الكلمة أو تعطيل معناها مما يترتب عليه الغموض

التعريف الإجرائي لأخطاء الكتابة: يمكن بناء على ذلك تم تعريف أخطاء الكتابة إجرائياً على أنها : زيادة أو نقصان أو تعديل في الحروف او الكلمات ، أو الجمل، أو استخدام الضمائر، أو تصريف الفعل، أو ترتيب الجملة ، بشكل يؤدي إلى تعطيل القراءة الصحيحة أو الفهم السليم.

• الدراسات السابقة :

اجرى الزبيقات (٢٠٠٧) دراسة حول مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم في مدارس الأفراد المعاقين سمعياً في الاردن، حيث قارن بين مستويات التعبير الكتابي لدى عينة من ١٧٢ طالبة وطالبة منهم ٩٧ طالبا و٧٥ طالبة وقد

استخدم الباحث مقياس مهارات التعبير الكتابي من اعداده وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس وتوصلت الدراسة إلى ان مهارات التعبير الكتابي اجمالاً ضعيفة عند الذكور والانات ذوي الإعاقة السمعية ولكن التعبير الكتابي عند الذين يستخدمون لغة الإشارة منهم افضل ممن يتعلمون من خلال الطريقة الكلية ، كما ان الصم وضعاف السمع في الصف السابع يمتلكون مهارات كتابة افضل من الطلاب في الصفوف الادنى .

وفي دراسة قام بها هل (Hall,2005) قارن بين مهارات القراءة والكتابة عند ١٢ طفل معاق سمعياً اراوحت اعمارهم بين ١٥ و ١٦ سنة مع مجموعة من ١٢ طالبا سامعا تراوحت اعمارهم بين ١٣ و ١٤ سنة وقد اشارت النتائج إلى ان قدرة الطلاب الصم على التعبير اقل من زملائهم السامعين .

وفي دراسة أجراها (شحاته، ١٩٧٨) هدفت إلى تحديد أخطاء الكتابة التي يقع فيها طلبة الصفوف الثلاثة الأخيرة ،من مرحلة التعليم الابتدائي ،الرابع ،والخامس ،والسادس ومدى اختلاف هذه الأخطاء من صف دراسي إلى آخر وأسباب وقوع الطلبة في هذه الأخطاء ،واقترحاته لعلاجها ،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ،وجود علاقة بين الأخطاء ومقررات الإملاء ، فقد ظهرت بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها الدراسة في المرحلة الابتدائية،وهي مصطلحات المواد الدراسية،وقلب الحركات الثلاث،وابدال الحروف،والحروف الواجب زيادتها اصطلاحاً،والكلمات التي توصل بما بعدها والكلمات التي تفصل عما بعدها،الأمر الذي يدعو إلى النظر في مقررات الإملاء في المرحلة الابتدائية بحيث لا يقتصر درس الإملاء على المقررات الحالية ، بل يتسع المجال ليشمل هذه القواعد الجديدة.

- تتراوح أسباب أخطاء الكتابة عند الكثير من الطلاب في :
- ◀ عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة .
 - ◀ عدم معرفة القاعدة الإملائية .
 - ◀ نسيان القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة .
 - ◀ عدم الاهتمام بأخطاء الإملائية .
 - ◀ نقص كفايات بعض المعلمين .

ودرس (حماد والغلبان، ٢٠٠٨) الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية المستوى الاول ، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف تلك الأخطاء وأسبابها المحتملة وقد تم اختيار كراسات ١٤٦ من كراسات إجابات الطلاب في الإختبار النهائي وتم حصر الأخطاء الإملائية وتصنيفها وتحليلها فأظهرت النتائج وجود مشكلات في كتابة الهمزة،والتاء المربوطة والألف في نهاية الكلمة . وفي النهاية أوصى الباحثان بإيجاد وحدة دراسية تتخصص في كتابة الهمزة وزيادة ساعات المقرر من ساعتني إلى ثلاث ساعات.

ودرس الشافعي وابراهيم الأخطاء النحوية الشائعة في الهجاء والإملاء بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية على عينة مكونة من ٣٢

مدرسةٍ مثلت ١٠٪ من مدارس وخلصت الدراسة إلى وجود سبعة عشر خطأً هجائياً وإملائياً شائعاً يقع فيها الطلاب (الشافعي، إبراهيم، ١٤٠٧هـ).

أما دراسة الناقه (١٩٨١) والتي أجريت في مصر وهدفت إلى وضع إجابات عما يأتي: (ما هي الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات الطلبة؟ ما نوع الأخطاء النحوية؟، ما أسباب الأخطاء النحوية، كيف يتم علاج الأخطاء النحوية؟) حدد الباحث عينة بحثه بطلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة عين شمس تكونت عينة البحث من (٧٠) طالبا وطالبة، أعد الباحث اختبارا تحصيليا أجراه في آخر السنة الدراسية، وفي نهاية الدراسة تم التوصل إلى مجموعه من النتائج منها أن نسبة الطلبة الذين يخطئون في استخدام قواعد اللغة العربية تصل إلى (٨٤.٣٪).

ودرست حسونة (٢٠٠٥) تطوير مهارات التعبير الكتابي و التحصيل الدراسي و مفهوم الذات لدى الطلبة الصم في المرحلة المتوسطة في الأردن من خلال برنامج تدريبي مقترح لتطوير هذه المهارات، على عينة من الطلبة الصم في محافظتي الزرقاء و عمان تكونت من ٤٨ طالبا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية و ضابطة . تكونت المجموعة التجريبية من ٢٤ طالب و طالبة و المجموعة الضابطة ٢٤ طالبا و طالبة، وقد استخدمت في دراستها ثلاث أدوات هي اختبار التعبير الكتابي و مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالإضافة إلى البرنامج المقترح . وقد أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مهارات التعبير الكتابي و مفهوم الذات.

في دراسة الشعلان (٢٠٠٨) والتي هدفت لقياس مستوى التحصيل اللغوي لطلاب الصف السادس الابتدائي والأول المتوسط، وأوضحت الدراسة التي شملت عينة من (٣٠٠) طالب أن هناك أخطاء إملائية للطلاب، في الهمزة المتوسطة تصل نسبتها إلى (٨٧٪) من الدراسة، بينما هناك أخطاء إملائية للطلاب في الهمزة المتطرفة تصل إلى (٨٦٪) وهمزة الوصل، والقطع تصل إلى (٧٤٪) والألف المتطرفة تصل إلى (٦١٪) والناء المربوطة، والمفتوحة تصل إلى (٥٥٪) والحروف التي تكتب ولا تنطق تصل إلى (٥٤٪). ولذا وجدت الدراسة ضعف ملحوظ في مستوى الطلاب الإملائي، وأرجعت الدراسة الأسباب إلى كثافة الطلاب في الفصول الدراسية في المرحلة الابتدائية، كما وأظهرت نتائج الدراسة أخطاء إملائية جسيمة لدى الطلاب، وسجلت الدراسة تدمير معلمي اللغة العربية ومديري المدارس التي شملتهم الدراسة،

وبين الشعلان أن هذه الدراسة كشفت عدة عوامل أدت إلى الضعف الإملائي من وجهة نظر الطلاب والمعلمون، ومنها أن الطلاب يرون أن الكتاب المدرسي مصاغ بطريقة تقليدية، والأمثلة التي يتضمنها لا تتناسب مع معجمهم اللغوي، وهناك ضعف في الطريقة التي يستخدمها معلموهم أثناء تدريسهم بينما يرى المعلمون أن عدد الحصص الموجهة للطلاب في مادة الإملاء قليلة والكتاب المدرسي الذي بين أيديهم لا يركز على الأنشطة والمهارات التي تنمي مهارة التفكير لديهم، وأن التقويم الذي يعتمد عليه في تدريسهم يسمح

بانتقالهم للمراحل العليا حاملين معهم أخطائهم الإملائية، وهناك ضعف في تواصل الأهل مع المدرسة، بالإضافة إلى عدم كفاية الوسائل التعليمية لتدريس هذه المادة ولاسيما ان الكتاب المدرسي يخلو من الدليل العلمي لتدريس المادة.

ودرس الموسوي، صبري والغضبان(٢٠٠٦). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، وتكونت عينة البحث من (٨٠) معلما ومعلمة إختار الباحثون منها (٤٠) معلما ومعلمة على أنهم عينة إستطلاعية عرضوا عليهم الإستبانة المفتوحة التي أحتوت على أسئلة الآتي: ما الأخطاء الإملائية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ واعتمادا على إجابة الإستبانة المفتوحة تم إعداد الإستبانة الأصلية التي تأكد الباحثون من صدقها وثباتها، وبعد ذلك طبق الباحثون الإستبانة على عينة البحث الأصلية التي تكونت من (٤٠) معلما ومعلمة، ثم عالجا الباحثون البيانات إحصائيا وأوضحت النتائج إلى أن هناك مجموعة من الأخطاء الإملائية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما آزما وموست(٢٠١٠) فقد قاما بتقييم مساعدة الأمهات لابنائهن الصم في تعلم الكتابة بشكل صحيح، وقد تم مراقبة امهات ثلاثين طفلا في مرحلة الروضة أثناء تدريبهن لأطفالهم وذلك بواسطة الفيديو وتم تقييم قدرات الاطفال في الكتابة أثناء تواجدهم في الروضة، وخلصت الدراسة إلى أن عمر الطفل ودرجة فقدان السمع تؤثر بشكل كبير على قدرة الاطفال على الكتابة وقد اشارت مناقشة الدراسة إلى الدور الذي يلعبه التفاعل اثناء الكتابة في تحسين قدرة الطفل على الكتابة(Aram & Most,2010).

ودرس كل من مكوي ميشودويينينجتون تطور تطبيقات تعليم الكتابة عند الصم في المدارس الثانوية والجامعات الذين يتقنون لغة الاشارة الامريكية باعتبارها اللغة الاولى لهم. وقد تم اخذ عينة من كتابات الصم وتم تحليل أخطاء القواعد وتم وضع الطلاب بناء على النتائج التحليل في دروس خاصة لتعليمهما الكتابة الصحيحة وقد أدى ذلك إلى تحسن مستواهم بشكل كبير (McCoy,Michaud&Pennington,2000)

وقام كل من فابريتو فولتير ويونتيكورفو(١٩٩٨) بتحليل كتابات عشرة من الصم في أربع مهمات كتابية طلبت منهم وتم تقييم جوانب الإملاء واللغة وقد كان الصم أطفالا لأباء صم وقد تم مقارنتهم مع مجموعتين كل مجموعة مكونة من عشرة أفراد، الأولى مجموعة سامعين لأباء صم والمجموعة الثانية عشرة من السامعين لأباء سامعين وقد بينت نتائج الدراسة أن مشكلات الكتابة مرتبطة بالصمم أكثر من ارتباطها بوقت تعلم لغة الإشارة، وان خلل الكتابة في جوانب القواعد لا يعود إلى نقص في ممارستهم للغة المكتوبة.(Fabbretti, Volterra&Pontecorvo, 1998)

ودرس وليامز(١٩٩٩) التفاعل الاجتماعي أثناء الكتابة الحرة للصم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تم دراسة الأسلوب الذي استخدم فيه خمسة من الأطفال الصم لغة، للتواصل أثناء الكتابة. وقد وجدت الدراسة أن الأطفال

الخمسة يستخدمون لغة الإشارة والتعبير غير اللفظي والتمثيل من أجل التعرف على المفردات وكتابتها. (Williams, 1999)

• ملاحظات حول الدراسات السابقة :

لقد بحثت الدراسات العربية في موضوع الأخطاء الإملائية عند الطلاب السامعين في المراحل الدراسية المختلفة. ولم يقع الباحث الا على دراستين باللغة العربية لقياس قدرة الأفراد ذوي الإعاقة السمعية على الكتابة، وهما دراسة حسونة (٢٠٠٥)، ودراسة الزريقات (٢٠٠٧). أما في الدراسات الأجنبية فيوجد عدد من الدراسات حول الكتابة عند الصم وضعاف السمع.

لقد اشارت الدراسات إلى وجود مشكلة في موضوع الكتابة عند الطلاب عموماً وعند الصم خصوصاً لكن الفرق كان ان الأخطاء الكتابية عند الصم ارتبطت بالقدرة السمعية أكثر من ارتباطها بالمرحلة العمرية (Fabbretti, Volterra & Pontecorvo, 1998). وقد اشارت الدراسات إلى أن التدريب المكثف يقلل من الأخطاء الكتابية (Aram, Most, 2010)، (McCoy, Michaud & Pennington, 2000).

ولأن الصم يعتمدون على لغة الإشارة في التواصل أكثر من الكتابة فإن تركيزهم على تعلم الكتابة بشكل جيد أقل من غيرهم (Williams, 1999).

وقد أشار البعض إلى أن صياغة الكتاب المدرسي والامثلة الموجودة فيه لاتناسب قدرات الصم (الشعلان، ٢٠٠٨) وصعوبة قواعد اللغة تزيد من الأخطاء (الناقه، ١٩٨١).

• الطريقة والإجراءات :

• منهجية الدراسة :

يتبع الباحث المنهج البحث الوصفي في هذه الدراسة من اجل التعرف على أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم ، فبعد بناء الإختبار وتحكيمه تم تطبيق الإختبار على المشاركين في الدراسة، حيث تم جمع البيانات من خلال تصحيح الإختبار، ثم تم استخراج النتائج من خلال التحليل الاحصائي، ثم تمت مناقشة النتائج كما سيأتي.

• المشاركون في الدراسة :

تم اختيار ٥١ طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع في مدينة جدة وقد كان توزيع المشاركين كما يلي :

١- يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

جدول (١)

النسبة	ن	
51.0	26	ذكر
49.0	25	انثى
100.0	51	المجموع

٢- يوضح الجدول رقم (٢) توزيع العينة حسب متغير درجة الإعاقة.
جدول (٢)

النسبة	ن	مستوى الإعاقة
37.3	19	بسيطة
39.2	20	متوسط
23.5	12	شديدة
100.0	51	المجموع

٣- يوضح الجدول (٣) توزيع العينة حسب متغير المرحلة الدراسية .
جدول (٣)

النسبة	ن	المرحلة
21.6	11	الابتدائي
45.1	23	المتوسط
33.3	17	الثانوي
100.0	51	المجموع

• أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد اختبار كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة، وقد تضمن الاختبار اثنتين وخمسين فقرة . وقد حساب الصدق والثبات لهذا الاختبار كما يلي :

تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرض الإختبار على خمسة أعضاء من قسم التربية الخاصة كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز وتم اعتماد الفقرات التي أقرها ٤ من ٥ من المحكمين . كما تم حساب معامل الارتباط بين فقرات الإختبار والدرجة الكلية على الإختبار فكان متوسط معامل الارتباط = 0.42

وقد حسب صدق البناء من خلال قدرة الإختبار على التمييز بين الطلاب المشاركين في الدراسة بناءً على المراحل الدراسية (ابتدائي ومتوسط وثانوي) حيث بلغ متوسط الأداء على الإختبار حسب المرحلة التعليمية كما في الجدول رقم (٤) الذي يمثل متوسطات الأداء على الإختبار حسب متغير المرحلة الدراسية.

جدول (٤)

المرحلة	المتوسط الاداء على الاختبار
ابتدائي	16.9091
متوسط	32.9130
ثانوي	38.2941
المجموع	31.2549

وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على الإختبار والمرحلة التعليمية ٠.٧٠٣ وهي قيمة دالة احصائيا عند الفا = ٠.٠١ كما في الجدول (٥) الذي يمثل معامل الارتباط بين الاداء على الإختبار والمرحلة الدراسية.

جدول (٥)

المرحلة	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
.703(**)	1	Pearson Correlation
.000		Sig. (2-tailed)
51	51	N
1	.703(**)	Pearson Correlation
	.000	Sig. (2-tailed)
51	51	N

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

أما الثبات فقد استخدمت طريقة كرمباخ الفا وكان معامل كرمباخ الفا هي ٠.٨٩٨ . أما بالطريقة النصفية فكان معامل الارتباط = ٠.٨٦٨ وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

• النتائج :

للإجابة على السؤال الأول : ما هي أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع ؟ . تم تصحيح الإختبار وحساب نسبة تكرار كل خطأ من أخطاء الكتابة التي غطتها فقرات الإختبار فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٦) الذي يبين تكرار أخطاء الكتابة :

جدول (٦)

الفقرة	تكراره لدى العينة	نسبة التكرار%
١	٢٦	٥١
٢	١٠	١٩.٦
٣	١٥	٢٩.٤
٤	٧	١٣.٧
٥	٢١	٤١.٢
٦	١٧	٣٣.٣
٧	١٥	٢٩.٤
٨	٣٠	٥٨.٨
٩	٣	٥.٩
١٠	٢١	٤١.٢
١١	١٩	٣٧.٣
١٢	٨	١٥.٧
١٣	١٨	٣٥.٣
١٤	٢٢	٤٣.١
١٥	١٦	٣١.٤
١٦	١١	٢١.٦
١٧	٢٥	٤٩
١٨	٢١	٤١.٢
١٩	٣٠	٥٨.٨
٢٠	٢٨	٥٤.٩
٢١	٩	١٧.٦
٢٢	١٧	٣٣.٣
٢٣	٣٧	٧٢.٥
٢٤	٣٠	٥٨.٨
٢٥	١١	٢١.٦
٢٦	١٢	٢٣.٥
٢٧	٣٥	٦٨.٦
٢٨	٢٣	٤٥.١
٢٩	٢٤	٤٧.١
٣٠	٢٦	٥١
٣١	١٩	٣٧.٣
٣٢	٢٣	٤٥.١
٣٣	١١	٢١.٦

٣٥.٣	١٨	٣٤
٧٨.٤	٢٠	٣٥
٣١.٤	١٦	٣٦
٤٩	٢٥	٣٧
٢٩.٤	١٥	٣٨
٦٦.٧	٣٤	٣٩
٦٨.٦	٣٥	٤٠
٤٥.١	٢٣	٤١
٥٢.٩	٢٧	٤٢
٤١.٢	٢١	٤٣
٥٤.٩	٢٨	٤٤
٣٣.٣	١٧	٤٥
٤٥.١	٢٣	٤٦
٢٧.١	١٤	٤٧
٢٣.٥	١٢	٤٨
٢٧.٥	١٥	٤٩
٣٥.٣	١٨	٥٠
٣٧.٣	١٩	٥١
٥٦.٩	٢٩	٥٢

ويتضح من الجدول السابق أن تكرار الأخطاء الاملائية كان بنسب عالية حيث تكرر اعلى تكرار للخطا ٣٧ مرة وبنسبة ٧٢,٥٪ للفقرة ٢٣ وان اقل تكرار كان ٣ مرات وبنسبة ٩,٥٪ للفقرة ٩ . ولعرفة مدى دلالة تكرار الخطأ تم اجراء اختبارات فكانت قيم ت دالة احصائيا لكل الفقرات كما يوضح الجدول (٧)

جدول رقم (٧)

الفقرة	T	df	Sig. (2-tailed)
الفقرة ١	-728.599	50	.000
الفقرة ٢	-911.801	50	.000
الفقرة ٣	-796.023	50	.000
الفقرة ٤	-1050.793	50	.000
الفقرة ٥	-738.665	50	.000
الفقرة ٦	-770.000	50	.000
الفقرة ٧	-796.023	50	.000
الفقرة ٨	-741.200	50	.000
الفقرة ٩	-1534.422	50	.000
الفقرة ١٠	-738.665	50	.000
الفقرة ١١	-751.337	50	.000
الفقرة ١٢	-994.672	50	.000
الفقرة ١٣	-759.849	50	.000
الفقرة ١٤	-734.299	50	.000
الفقرة ١٥	-781.978	50	.000
الفقرة ١٦	-880.505	50	.000
الفقرة ١٧	-728.321	50	.000
الفقرة ١٨	-738.665	50	.000
الفقرة ١٩	-741.200	50	.000
الفقرة ٢٠	-732.542	50	.000
الفقرة ٢١	-949.248	50	.000
الفقرة ٢٢	-770.000	50	.000
الفقرة ٢٣	-819.587	50	.000
الفقرة ٢٤	-741.200	50	.000
الفقرة ٢٥	-880.505	50	.000
الفقرة ٢٦	-854.086	50	.000

الفقرة ٢٧	-234.689	50	.000
الفقرة ٢٨	-731.149	50	.000
الفقرة ٢٩	-729.167	50	.000
الفقرة ٣٠	-728.599	50	.000
الفقرة ٣١	-751.337	50	.000
الفقرة ٣٢	-731.149	50	.000
الفقرة ٣٣	-880.505	50	.000
الفقرة ٣٤	-759.849	50	.000
الفقرة ٣٥	-890.281	50	.000
الفقرة ٣٦	-781.978	50	.000
الفقرة ٣٧	-728.321	50	.000
الفقرة ٣٨	-796.023	50	.000
الفقرة ٣٩	-775.000	50	.000
الفقرة ٤٠	-787.656	50	.000
الفقرة ٤١	-731.149	50	.000
الفقرة ٤٢	-730.000	50	.000
الفقرة ٤٣	-738.665	50	.000
الفقرة ٤٤	-732.542	50	.000
الفقرة ٤٥	-770.000	50	.000
الفقرة ٤٦	-731.149	50	.000
الفقرة ٤٧	-812.441	50	.000
الفقرة ٤٨	-854.086	50	.000
الفقرة ٤٩	-812.441	50	.000
الفقرة ٥٠	-759.849	50	.000
الفقرة ٥١	-751.337	50	.000
الفقرة ٥٢	-736.259	50	.000

أما النتائج على ابعاد الإختبار فتظهر من خلال الجدول (٨) :

جدول (٨) أداء المشاركين على الإختبار وفقا لأبعاد الإختبار

التباين	الأحرف المعياري	المتوسط	ن	البعاد
162.000	12.72792	28.0000	2	تشكيل الكلمة من حروف
4.500	2.12132	17.5000	2	تجزئة الكلمة إلى حروفها
22.333	4.72582	13.3333	3	كتابة اللام الشمسية والقمرية
8.333	2.88675	11.6667	3	كتابة الهمزة
2.000	1.41421	21.0000	2	كتابة التاء المربوط والتاء المفتوحة
32.333	5.68624	38.3333	3	ترتيب الكلمات في الجملة
42.500	6.51920	35.0000	5	كتابة ضمير المخاطب
64.250	8.01561	34.7500	4	كتابة ضمير المتكلم
28.333	5.32291	34.5000	4	كتابة ضمير الغائب
67.583	8.22091	29.7500	4	كتابة علامات الترقيم
.500	.70711	24.5000	2	كتابة كلمات أند في الجملة أو انقاص كل ما تمناها
84.500	9.19239	32.5000	2	كتابة جملة مجردة
32.000	5.65685	42.0000	2	كتابة تنصير في الفعل
3.000	1.73205	37.0000	3	كتابة التنوين
47.200	6.87023	36.8000	5	كتابة حروف الجر
76.800	8.76356	41.4000	5	شكالات الحرف
114.034	10.67866	31.2549	51	Total

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الاداء على الابعاد تم اجراء تحليل التباين الاحادي ANOVA كما في الجدول رقم (٨) فأشارت النتائج الى ان الفروق بين متوسطات الاداء على ابعاد المقياس دالة احصائيا .

جدول (٩) تحليل التباين الاحادي للفرق بين متوسطات الاداء على الابعاد

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
.000	6.173	275.846	15	4137.686	Between Groups
		44.686	35	1564.000	Within Groups
			50	5701.686	Total

وللاجابة على السؤال الثاني: هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير الجنس؟ تم حساب متوسط الأداء على الاختبار بناءً على متغير الجنس. والجدول (١٠) يوضح هذه النتائج

الجدول رقم (١٠): المتوسطات بناءً على متغير الجنس

الانحراف المعياري	المتوسطات	ن	الجنس	الدرجة الكلية
11.31806	31.5385	26	ذكر	
10.19591	30.9600	25	انثى	

ومعرفة اذا ما كان الفرق بين المتوسطات بناءً على متغير الجنس دال احصائياً تم احساب قيمة ت للعينات المستقلة والتي تظهر في الجدول (١١)

جدول رقم (١١): قيمة ت للمتوسطات بناءً على متغير الجنس

اختبار ت للمتوسطات		قيمة ت	الدرجة الكلية
مستوى الدلالة	درجة الحرية		
.849	49	.192	
.849	48.799	.192	

ويبين الجدول رقم (١١) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على الاختبار تعود إلى اختلاف الجنس .

وللاجابة على السؤال الثالث: هل هناك فرق في الأخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعاً لمتغير شدة الإعاقة؟ تم حساب متوسطات الإجابة على الاختبار كما تظهر في الجدول (١٢)

الجدول رقم (١٢): متوسطات الإجابة على الاختبار تبعاً لمتغير شدة الإعاقة

مستوى الإعاقة	المتوسط	ن	الانحراف المعياري
بسيطة	40.0526	19	5.89231
متوسط	31.1500	20	5.73333
شديدة	17.5000	12	8.03967
Total	31.2549	51	10.67866

ومعرفة فيما اذا كان الفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة دال احصائياً تم اجراء تحليل التباين الاحادي ANOVA والجدول (١٣) يوضح نتائج التحليل

جدول (١٣): تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة .

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	بين المجموعات
.000	45.799	1870.594	2	3741.189	

داخل المجموعات الكلي	1960.497	48	40.844
	5701.686	50	

يوضح الجدول رقم (١٣) ان الفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغير درجة الإعاقة دال احصائياً . وبناء على المتوسطات في الجدول السابق يتبين ان الأفراد ذوي الإعاقة البسيطة لديهم أخطاء املائية اقل من زملائهم حيث كانت درجاتهم على الاختبار اعلي يليهم الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة ثم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة.

ولإجابة على السؤال الرابع : هل هناك فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية ؟ تم حساب متوسط الأداء على الاختبار تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية فكانت المتوسطات كما في الجدول (١٤):

جدول (١٤) يبين متوسطات الأداء على الاختبار تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	المتوسط	ن	الانحراف المعياري
ابتدائي	16.9091	11	7.77759
متوسط	32.9130	23	7.22944
ثانوي	38.2941	17	6.97105
المجموع	31.2549	51	10.67866

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين المتوسطات تم اجراء تحليل التباين الاحادي الذي يظهر في الجدول (١٥)

جدول (١٥) تحليل التباين الاحادي للفرق بينمتوسطات الأداء على الاختبار بناء على متغير المرحلة الدراسية

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	بين المجموعات
.000	30.039	1584.711	2	3169.422	داخل المجموعات
		52.756	48	2532.265	الكلي
			50	5701.686	

ويلاحظ ان الأداء على الاختبار بناء على متغير المرحلة الدراسية دال احصائياً. وبنا على متوسطات الأداء بناء على متغير المرحلة الدراسية نجد ان افضل اداء كان للطلاب في المرحلة الثانوية ثم الطلاب في المرحلة المتوسطة ثم الطلاب في المرحلة الابتدائية .

• مناقشة النتائج :

مما سبق يتبين أن هناك أخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وضعاف السمع. وهذه الأخطاء تتشابه إلى حد ما في الأخطاء الاتي يقع فيها السامعون لكن الفرق هو في نسبة انتشارها حيث تشير النتائج إلى نسبة انتشار في بعض الأخطاء تصل إلى ٧٨,٤% وكانت أخطاء الكتابة التي غطاها الاختبار هي:

تشكيلا للكلمة منحروف، تجزئة الكلمة إلى حروفها، كتابة اللام الشمسية والقمريّة
 كتابة الهمزة، كتابة لتاء المربوطة والتاء المفتوحة، ترتيبا للكلمات في الجملة
 كتابة ضمير المخاطب، كتابة ضمير المتكلم، كتابة ضمير الغائب، كتابة عملا ما لترقيم،
 كتابة كلمات زائدة في الجملة وانفاصل كلماتها، كتابة جملة مجردة،
 كتابة تصريفا لفاعل، كتابة التنوين، كتابة حروفا الجر، كتابة شكلا لحرف

يمكن تصنيف أخطاء الكتابة هذه إلى ثلاثة اشكال رئيسية

◀ أولا: أخطاء إملائية شائعة مثل: الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمريّة، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.

◀ ثانيا: أخطاء نحوية مثل: الأخطاء في تصريف الافعال وضمائر المفرد والمثنى والجمع بانواعها المختلفة (المتكلم والمخاطب). وهذا يتفق مع دراسة الناقه (١٩٨١) التي اشارت إلى ان أخطاء الكتابة تقع ايضا في الجوانب النحوية واللغوية وليس فقط في الجوانب الإملائية.

◀ ثالثا: أخطاء مرتبطة باللغة مثل: كتابة الجمل المجردة، وإضافة كلمات زائدة أو الحذف كلمات من الجملة مما يغير في المعنى أو يشوه تركيبها. وهذا يتفق مع دراسة. وهذا يتفق مع دراسة الزريقات (٢٠٠٧) الذي اشار إلى ضعف مهارات الكتابة عموما لدى الصم وضعاف السمع. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الموسوي، صبري، الغضبان (٢٠٠٦) ودراسة الشعلان (٢٠٠٨) التي اشتركت معها في عدد كبير من الأخطاء الإملائية التي ذكرتها الدراسة مثل كتابة الهمزة وكتابة التاء المفتوحة والمربوطة وغيرها. وقد يعود سبب انتشار أخطاء الكتابة إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية (الشعلان ،٢٠٠٨).

وفي اجابة السؤال الثاني بينت النتائج عدم جود فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس وهذا واضح كون الطلاب من الجنسين يتعلمون ضمن نفس المناهج التعليمية، وبنفس الاساليب والوسائل التعليمية، وينفذون نفس الأنشطة التدريبية. كما ان الوقت المخصص للتدريب على الكتابة متساو بين الجنسين.

وفي الاجابة على السؤال الثالث: هل هناك فرق في أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير شدة الإعاقة ؟ اشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائيا تبعا شدة الإعاقة السمعية حيث بينت النتائج ان الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يرتكبون أخطاء اكثر في الكتابة من زملائهم ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة أو البسيطة، وهذا عائد إلى كون الإعاقة السمعية تؤثر على القدرات الاكاديمية، بما فيها القدرة على الكتابة. وهذا يتفق مع ما اشارت اليه (ASHA, 2006). وتتفق النتائج مع الدراسات التي اشارت إلى ان انخفاض مهارات الكتابة عند الصم وضعاف السمع ما دون المتوسط بالمقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمون إليها، وان القدرة على التعبير الكتابي مرتبطة بمتسوى الإعاقة السمعية. (Massone, Baez, 2009)، (الزريقات، ٢٠٠٧)

وفي الاجابة على السؤال الرابع : حول وجود فرق في أخطاء الكتابة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية بينت الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية ظهر من خلال وجود أخطاء اكثر بشكل دال احصائيا في المرحلة الابتدائية يليه الأخطاء في المرحلة المتوسطة وكان اقل معدل للأخطاء في المرحلة الثانوية وهذا مرتبط بفترة التدريب على الكتابة الطويلة نسبيا، كما انه ربما يعود إلى زيادة الحصيلة اللغوية/ حيث ان تحسن اللغة مع التدريب المستمر على الكتابة يحسن القدرة على الكتابة كما اشارت دراسات مثل : (حسونة، ٢٠٠٥: أرمأ وموست، ٢٠١٠)، (McCoy, Michaud & Pennington, 2000 : وليامز، ١٩٩٩) الذين اشاروا إلى ان التدريب المكثف يمكن ان يحسن قدرات الطلاب على الكتابة .

• التوصيات :

- بناء على النتائج التي اشارت إلى وجود أخطاء في الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع فان الباحث يوصي بما يلي :
- « ضرورة تطوير برامج خاصة لتطوير قدرات الطلاب الصم وضعاف السمع على الكتابة.
- « تطوير اساليب التدريس في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع
- « اعادة صياغة المناهج بحيث تسمح بقدر اكبر من التدريب على الكتابة ومارستها.
- « التدريب على الكتابة الوظيفية .

• المراجع :

• المراجع العربية :

- الزريقات، ابراهيم (٢٠٠٧) . تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع مهارات التعبير الكتابي في الازن في ضوء عدد من المتغيرات . المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد ٣ عدد ٤، ٢٠٠٧ ص (٤٣٥ - ٤٤٨)
- أبو شعيرة، محمد، (٢٠٠٧). أثر كتابة لغة الإشارة على التحصيل ونمو المفردات عند الطلبة الصم في معهد الأمل للصم في مدينة عمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- حماد، شريف، الغلبان، سليمان، (٢٠٠٨). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (١)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع عشر، ٢٠٠٨/١٠
- حسونة، نائلة، (٢٠٠٥). اثر برنامج تدريبي مقترح في تطوير مهارات التعبير الكتابي و مفهوم الذات لدى التلاميذ الصم في المرحلة الأساسية الوسطى في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا عمان ، الأردن .
- عبد الرحيم ، أحمد حسن، (١٩٨٨) . طرق تعليم اللغة العربية، ط٢، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد
- شحاتة، حسن، (١٩٧٨). الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس القاهرة.

الشعلان، راشد، (٢٠٠٨)، الأخطاء الإملائية الشائعة أسبابها وعلاجها
<http://http://www.riyadhedu.gov.sa/alan.fntok/14.htm>.

الموسوي، نجم، بصبري، داود، والغضبان، سلام، (٢٠٠٦). الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادق ومعلماتها. جامعة البصرة جامعة بغداد
جامعة البصرة

الناقة، محمود كامل، (١٩٨٠). الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية لكليات التربية،
المجلة العربية للبحوث التربوية، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع ٢٠٢.

• المراجع الأجنبية:

Akamatsu, C. Taneand Mayer, Connie and Farrelly, Shona, (2005), *An Investigation of Two-Way Text Messaging Use With Deaf Students at the Secondary Level*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* Advance Access ,October 19, 2005

Lyon, R. (2001). *How do children learn to read? Retrieved*.
September 27, 2004 from [www.readingrockets.org](http://www.readingrockets.org/article.php?ID=101)
/article.php?ID=101

Aram, Orit & Most, Tova, (2008) *Early Literacy of Kindergartners With Hearing Impairment .The Role of Mother-Child Collaborative Writing* *Journal of Hammill Institute on Disabilities* May 2008 vol. 28 no. 1 31-41

ASHA, (2006). *Effects of Hearing Loss on Development*. 1997-2006
American Speech-Language-Hearing Association - Copyright
Notice and Legal Disclaimer.

Cawthon, Stephanie W, (2004). *Schools for the deaf and no child left behind act*, *American annual's of the deaf* OF, V01.UMK
149, No. 4, 2004.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd Ed.) Fort
Worth, TX: Harcourt, Brace Content, Strategies, and Curriculum.
Boston: Allyn and Bacon..

El-Zraigat, Ibrahim, (2002). *Hearing –Impairment Student in Jordan ,A study of factors influencing indoor school activities and leisure time activities*, *School of Education doctoral published dissertation*, Sweden.

- Fabbretti, Daniela, Volterra, Virginia & Pontecorvo Clotilde,(1998). *Written Language Abilities in Deaf Italians*. **Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education** .Volume3, Issue3 Pp. 231-244
- Hallhan, Daniel ;Kuffman , James,(1994). *Exceptional Children, Introduction to Special Education*, By Allyn and Bacon A Divisonof Simon and Schustwer,160st .Massachusetts,USA.
- Lang, Harry G Albertini, John A,(2001).*Construction cf Meaning in Authentic Science Writing cf Decf Studies*. national Technical Institute for the Deaf (NTID). **Jnl. of Deaf Studies and Deaf Education** .Volume6, Issue4.Pp. 258-284.
- Luckner , John, Bowen , Sandy.(2004). *Join Together: A Nationwide On-Line Community of Practice and Professional Development School Dedicated to Instructional Effectiveness and Academic Excellence within Deaf/Hard of Hearing Education*.
- Marschark, M. and Harris, M. (1996).*Success and failure in learning to read: The special case of deaf children*. In C. Cornoldi and J. Oakhill (Eds.).*Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 279 – 300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michaud ,Lisa N. Mccoy F. Kathleen (2000)*An intelligent tutoring system for deaf learners of written English*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.77.1576>
- Moats, L. C. (2000).*Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pollack, B. J.(1997). *Educating Children Who Are Deaf or Hard cf Hearing: Additional Learning Problems*.**ERIC Digest #E548, ERIC, Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA**.ED414666 ,1997-08-00.
- Schirmer, B. R. (2002). *Psychological, social, and educational dimensions of deafness*. Boston, MA: Allyn& Bacon.
- Sebald Ann M ; John L. Luckner ; John Cooney; John Young and Sheryl Goodwin Muir(2005). A Review of Evidence-Based Literacy Research with Students who are Deaf or Hard of Hearing LITERACY DEAF/HARD OF HEARING.**American Annals of the Deaf**, 150(5), 443-456.
- Smith, Deborah,(2004). *Introduction to Special Education,Teacing In An Age of opportunity* ,5th Ed, by Mattie Stepanek, USA.

Williams, Cheri Lynn.(1999). *Preschool deaf children's use of signed language during writing events. Journal of Literacy Research: Issues from 1999.*

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

