مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

# مجلة العلوم الإنسانية

## دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة السابعة، العدد 21
المجلد الخامس، مارس 2024

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

Arcif
Analytics

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

# مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل


للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa



ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

## نبذة عن المجلة

### تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعـــة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معيارا، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

### رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

### رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

### أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفـة العلميـة المتخصصـة في المجـال الإنسـاني، وتمكـن الباحثين –مـن مختلف بلدان العـالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشـكلات الحياتية، وتأسـيس الأطـر النظريـة والتطبيقية للمعـارف الإنسانية في المجالات المتنوعـة، وفـق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نر البحث العلي.

## قواعد النشر

### لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

## مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

## أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقيًّا حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تَنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

# ضوابط وإجراءات النشر في مجلة العلوم الإنسانية

## أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراه) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

## ثانيا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربية والإنجليزية، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. في حال (نشر البحث) يزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاً لبحثه .
3. في حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقياً أو إلكترونياً، ويحق لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّية والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة بتطلب رسوما مالية قدرها ( 1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

## ثالثا: الضوابط والمعايير الفنية لكتابة وتنظيم البحث

1. ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث (25%).
2. الصفحة الأولى من البحث، تحتوي على عنوان البحث، اسم الباحث أو الباحثين، المؤسسة التي ينتسب إليها– جهة العمل، عنوان المراسلة والبريد الإلكتروني، وتكون باللغتين العربية والإنجليزية على صفحة مستقلة في بداية البحث. الإعلان عن أي دعم مالي للبحث– إن وجد. كما يقوم بكتابة رقم الهوية المفتوحة للباحث ORCID بعد الاسم مباشرة. علماً بأن مجلة العلوم الإنسانية تنصح جميع الباحثين باستخراج رقم هوية خاص بهم، كما تتطلب وجود هذا الرقم في حال إجازة البحث للنشر.
3. ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط..
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة أو (12.000) كلمة للبحث كاملا أيهما أقل بما في ذلك الملخصان العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
5. أن يتضمن البحث مستخلصين: أحدهما باللغة العربية لا يتجاوز عدد كلماته (200) كلمة، والآخر بالإنجليزية لا يتجاوز عدد كلماته (250) كلمة، ويتضمن العناصر التالية: (موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأهم النتائج) مع العناية بتحريرها بشكل دقيق.
6. يتبع كل مستخلص (عربي/إنجليزي) بالكلمات الدالة (المفتاحية) (Key Words) المعبرة بدقة عن موضوع البحث، والقضايا الرئيسة التي تناولها، بحيث لا يتجاوز عددها (5) كلمات.
7. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربعة (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
8. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) وبحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. .(Bold)

9. يكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic) وبحجم (10)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)وبحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بالبنط الغليظ. (Bold) .

10. يلتزم الباحث برومنة المراجع العربية ( الأبحاث العلمية والرسائل الجامعية) ويقصد بها ترجمة المراجع العربية (الأبحاث والرسائل العلمية فقط) إلى اللغة الإنجليزية، وتضمينها في قائمة المراجع الإنجليزية (مع الإبقاء عليها باللغة العربية في قائمة المراجع العربية)، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بالعنوان، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الرسالة أو البحث. بعد ذلك يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية.

**مثال إيضاحي:**

الشمري، علي بن عيسى. (2020). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على نموذج كيلر(ARCS) في تنمية الدافعية نحو مادة لغتي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل،1*(6)، 98-87.

Al-Shammari, Ali bin Issa. (2020). The effectiveness of an electronic program based on the Keeler Model (ARCS) in developing the motivation towards my language subject among sixth graders. (in Arabic). *Journal of Human Sciences, University of Hail.1*(6), 98-87

السميري، ياسر. (2021). مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية للإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تلبي احتياجات التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 18*(1): 19- 48.

Al-Samiri, Y. (2021). The level of awareness of primary school teachers of modern educational strategies that meet the needs of gifted students with learning disabilities. (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education, 18* (1): 19-48.

11. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. تستخدم الأرقام العربية أينما ذكرت بصورتها الرقمية. (Arabic.... 1,2,3) سواء في متن البحث، أو الجداول و الأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول و الأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما ، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.

13. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداء من صفحة ملخص البحث (العربي، الإنجليزي)، وحتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.

14. تدرج الجداول والأشكال- إن وجدت- في مواقعها في سياق النص، وترقم بحسب تسلسلها، وتكون غير ملونة أو مظللة، وتكتب عناوينها كاملة. ويجب أن تكون الجداول والأشكال والأرقام وعناوينها متوافقة مع نظام-APA

## رابعا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

## خامسا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشره (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراه.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية كما هو في دليل الكتابة العلمية المختصر بنظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونياً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (**1000**) **ريال غير مستردة** من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك

خلال مدة خمسة أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًّا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغيا.

9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع، ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.

10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثم إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.

12. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين ) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث

13. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم.

14. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.

15. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.

16. لا ترد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر

17. ترسل المجلة للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.

18. لهيئة تحرير المجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنياً.

## المشرف العـــــام

**سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي**

**أ. د. عبد العزيز بن سالم الغامدي**

## هـيئـــة الـتحريـــــر

**رئيس هيئة التحرير**

**أ. د. بشير بن علي اللويش**

أستاذ الخدمة الاجتماعية

**أعضاء هيئة التحرير**

**أ. د. سالم بن عبيد المطيري**
أستاذ الفقه

**د. وافي بن فهيد الشمري**
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

**أ. د. منى بنت سليمان الذبياني**
أستاذ الإدارة التربوية

**د. ياسر بن عايد السميري**
أستاذ التربية الخاصة المشارك

**د. نواف بن عوض الرشيدي**
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

**د. نوف بنت عبدالله السويداء**
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

**د. إبراهيم بن سعيد الشمري**
أستاذ النحو والصرف المشارك

**محمد بن ناصر اللحيدان**
سكرتير التحرير

## الهيئة الاستشارية

**أ.د فهد بن سليمان الشايع**

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

**أ.د محمد بن مترك القحطاني**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

**أ.د علي مهدي كاظم**

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

**أ.د ناصر بن سعد العجمي**

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

**أ.د حمود بن فهد القشعان**

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

**أ.د رقية طه جابر العلواني**

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

**أ.د سعيد يقطين**

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

**أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي**

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

**أ.د محمد شحات الخطيب**

جامعة طيبة – فلسفة التربية

## فهرس الأبحاث


| م | عنوان البحث | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | أثر إستراتيجية التدوير في تنمية مهارات تمييز الصنف اللغوي والتحليل الإعرابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط<br>د. عبد العزيز بن محمد بن مانع الشمري | 32 – 13 |
| 2 | الازْدواجيَّةُ في الدِّراسات اللِّسانيَّة في اللُّغة العربيَّة<br>د. إيمان بنت عبد الله الشوشان | 50 – 35 |
| 3 | التزكية المعاصرة للشهود، دراسة فقهية<br>د. عبد الرحمن بن علي الدعيلج | 66 – 52 |
| 4 | الصور التعبيرية (Emojis) من منظور علم اللغة القضائي<br>د. بندر بن سبيل الشمري | 80 – 69 |
| 5 | الزمنية وتجليات الذات: قراءة في شعر البردوني<br>د. محمد بن مشخص المطيري | 94 – 83 |
| 6 | المعالجات التشكيلية للنباتات الطبيعية بمادة الراتنج لإنتاج حلي معاصرة<br>د. شذا بنت براهيم الاصقه أ. ندى بنت إبراهيم السيد الهاشم | 119 – 97 |
| 7 | تأثير الفصول الافتراضية في تدريس الحاسب الآلي والمعلومات في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا<br>د. خالد بن عبد المحسن فالح الشمري | 136 – 121 |
| 8 | تقييم المستوى الكتابي لدي الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين<br>د. أحمد بن سعيد الشبرمي | 158 – 139 |
| 9 | فاعلية برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب الموهوبين بمدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة<br>د. أحمد سعد الغامدي | 178 – 161 |
| 10 | مساهمة الاستشعار عن بعد في دراسة أثر تطور شبكة الطرق على تشكل الجزر الحرارية في مدينة عنيزة<br>د. هيفاء علي الخشيبان | 199 – 181 |
| 11 | المناصب القيادية للمرأة السعودية في ضوء التشريعات الحقوقية: دراسة تحليلية لواقع القيادات النسائية في المجتمع السعودي.<br>أ. وئام محمد عارف | 220 – 201 |
| 12 | The Effectiveness of Grammarly App on Developing Some Grammar Rules for Middle School Students<br>د. أيمن عبد العزيز حسن فرحات | 240 – 222 |
| 13 | The Level of Job Satisfaction of English Language Teachers in Kuwaiti Public Schools: A Case Study Measuring Job Satisfaction and Stressy<br>د. عباس بن هبر الشمري د. أحمد علي صهيوني | 253 – 243 |

# تقييم المستوى الكتابي لدي الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين

# Evaluating The Written Language of d/Deaf Students in the Elementary and Middle schools in the Kingdom of Saudi Arabia and Compare That Level to That of Their Hearing Peers.

**د. أحمد بن سعيد الشبرمي**

أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل

ORCID: 0000-0002-8709-5190

**Dr. Alshubrumi, Ahmed S.**

Assistant Professor, Department of Special Education,
College of Education, University of Hail

(قدم للنشر 2024/02/01، وقبل في 2024/03/14)

**المستخلص**

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم ومقارنته بمستوى أقرانهم السامعين. حيث تمت كتابة النصوص من قبل (126) طالباً، (63) طالباً أصماً و (63) طالباً سامعاً، في المرحلتين الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. تم جمع النصوص على مرحلتين: حيث تم عرض صور للمسجد الحرام، ثم طُلِبَ من الطلاب كتابة نص يتعلق بما شاهدوه. وطُلِبَ من الطلاب، أيضاً، كتابة حدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له. وباستخدام المنهج الوصفي المقارن، تمت الإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تم تقييم المستوى الكتابي للطلاب الصم بالاعتماد على معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتيفل). كما تم تقييم المستوى الكتابي للطلاب الصم وأقرانهم السامعين من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم. وقد أظهرت النتائج بأن الطلاب الصم يمتلكون مهارات كتابية تتراوح بين المستوى المبتدئ المنخفض والمبتدئ المرتفع. كما أظهرت النتائج الإحصائية بأن متوسط عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم التي كتبها الطلاب الصم أقل من أقرانهم السامعين، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية. وتؤكد النتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة، بلغات مختلفة. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس الصم مهارات الكتابة.

**الكلمات المفتاحية:** الطلاب الصم، ضعاف السمع، مهارات الكتابة.

**Abstract**

This study aimed to evaluate the written language of d/Deaf students and compare that level to the level of their hearing peers. Written texts were produced by 126 students, 63 d/Deaf students and 63 Hearing students, in elementary and middle schools in the Kingdom of Saudi Arabia. Students were given two tasks. During the first task, students were shown pictures of the holly mosque and were asked to write a text related to the viewed pictures. During the second task, students were asked to write an educational event or a life situation they've encountered. Through the descriptive comparative approach, the research questions were answered. Written product of the d/Deaf students were scored by using the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines. Then, written product of the d/Deaf students as well as their hearing peers were scored for word count, spelling error, core words, functional words, correct words' structure, and correct sentences' structure. The results from the current study indicated that writing skills of d/Deaf students ranged from Novice Low to Novice high. Also, d/Deaf students showed significantly lower use of word count, spelling error, core words, functional words, correct words' structure, correct sentences' structure as compared to their hearing peers. The differences between d/Deaf students and their hearing peers were statistically significant for all measures. Data obtained from this study confirmed studies conducted in other languages. As such, this study highlights the necessity to reconsider the strategies and plans for teaching d/Deaf people writing skills.

**Keywords:** d/Deaf students, hard of hearing, writing skills.

## مقدمة:

للكتابة أهمية في حياة الأفراد وللحضارة الإنسانية بشكل عام (Grenner et al., 2020). فالكتابة أداة من أدوات المعرفة والاتصال بين الأفراد والمجتمعات باختلاف الأزمنة والأماكن. ومن خلال الكتابة، يتمكن الأفراد من نقل أفكارهم، ومشاعرهم، وعواطفهم، وأوْجُهِ نظرهم بكل شفافية ووضوح. ومن خلال الكتابة أيضاً، حُفِظَ الابداع العلمي، والثقافي، والفكري، والأدبي للإنسان على مر العصور (البلادي وحاجي، 2021؛ عيسى وآخرون، 2017؛ Grenner et al., 2020). وللكتابة أثر مباشر على المستوى المعيشي للأفراد؛ فالأشخاص الذين يتقنون مهارة الكتابة يحصلون على فرص وظيفية أفضل من أقرانهم الذين لا يتقنون مهارة الكتابة (Grenner et al., 2020). وتتميز الكتابة عن غيرها من المهارات اللغوية الأخرى بأنها تعمل على تنمية مهارات التفكير –وخصوصاً مهارات التفكير العليا– كونها تتطلب انتقاء دقيقاً للألفاظ بما يتوافق مع المعنى المراد، وِفْقاً لتسلسل منطقي، وطبقاً لقواعد اللغة (المنتشري، 2021؛ يونس، 2004). وبالرغم مما سبق، تشير الدراسات إلى تدني المستوى الكتابي للطلاب بشكل عام، بما فيهم الطلاب الصم (National Center for Educational Statistics, 2011; Wolbers et al., 2020).

ويواجه الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع العديد من الصعوبات أثناء الكتابة (Wolbers et al., 2020). حيث إن مستوى كتابة الطلاب الصم وضعاف السمع أقل بكثير من مستوى كتابة أقرانهم السامعين (Marschark, et al., 2005; et al., 1994; Trezek et al., 2010). فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة باورز وآخرون (Bowers et al., 2014)، ودراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) عن وجود أخطاء لغوية في كتابات الصم وضعاف السمع؛ هذه الأخطاء اللغوية غير موجودة في كتابات أقرانهم السامعين. ويكتب الطلاب الصم عدد كلمات أقل من عدد الكلمات التي يكتبها أقرانهم العاديين، ويكتب الطلاب الصم جملاً غير مكتملة البناء النحوي، ويكتبون فقرات أقصر من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون (Arfé et al., 2016; Gärdenfors et al., 2019; Kawar et al., 2019; Marks & Stuckless, 1966; Oliveira et al., 2020). بالإضافة إلى ذلك، تتميز كتابات الطلاب الصم—سواء أولئك الذين قاموا بزراعة القوقعة أو الذين لم يقوموا بزراعة القوقعة—بعدم تنوع الألفاظ والأساليب اللغوية (Heefner & Shaw, 1996; Marschark et al., 1994; Singleton et al.,, 2004; Vizzi et al., 2023). ويكتب الطلاب الصم وضعاف السمع جملاً ذات بناء نحوي بسيط، وكلمات ذات تراكيب صرفية غير معقد (Bowers et al., 2014; Kawar, 2021; Kawar et al., 2019; Moores & Miller, 2001; Vizzi et al., 2023; Williams et al., 2022; Wolbers et al., 2012). علاوة على ما سبق، فإن مهارة الكتابة لدى الصم وضعاف السمع تتطور ببطء، وتزيد بطءً مع مرور الوقت (لمعرفة المزيد انظر Musselman & Szanto, 1998; Paul et al., 2013; Yoshinaga-Itano & Downey, 1996).

وتختلف الكتابة في اللغة العربية، كونها أحد اللغات السامية، عن الكتابة في غيرها من اللغات، كاللغات الهندو أوروبية، في مجموعة من السمات ومنها: أولا: خصائص النص المطبوع، فاللغة العربية تُكْتَب من اليمين إلى اليسار، بحروفٍ تتصل مع الحرف الذي يسبقها، أو الحرف الذي يليها، أو كليهما معاً. وتتغير أشكال الحروف العربية بحسب ترتيب الحرف في الكلمة. فحرف العين المفرد (ع) يختلف عن حرف العين في بداية الكلمة (عـ)، وفي وسطها (ـعـ)، وفي آخرها (ـع). كما أن هناك حروف عربية متشابهة في جسمها وتختلف عن بعضها في عدد أو موقع النقاط (على سبيل المثال: ب، ت، ث؛ ج، ح، خ). وتتميز اللغة العربية بحركات التشكيل وهي: الفتحة، والضمة، والكسرة، والسكون ...الخ. وبالرغم من أهمية علامات التشكيل ومساهمتها في بيان المعنى الدقيق للكلمة (بِر أي الإحسان، وبُر أي الدقيق)، إلا أن التشكيل أمر اختياري. ومن الممكن أن تكون الكتابة باللغة العربية مشكولة أو غير مشكولة (Saiegh-Haddad, 2018; Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014; Tibi et al., 2019).

ثانياً: ازدواجية اللسان. ويشير مصطلح ازدواجية اللسان إلى وجود أكثر من شكل لنفس اللغة، ويمكن استخدام أحداهما بحسب الموقف. وتتخذ اللغة العربية شكلين، وهما: العامية والفصحى (Ferguson, 1959; Holes, 2004). وغالبا ما يتم استخدام اللغة العربية الفصحى في الكتب، وخصوصاً الدينية والفلسفية منها، والقصائد الفصحى، والمخاطبات الرسمية. ولا تعتبر اللغة العربية الفصحى لغة أم للمتحدثين العرب، وإنما يتم تعليمها إياهم من خلال التعليم النظامي (Maamouri, 1998). وبالرغم من أن الطلاب يدرسون اللغة العربية الفصحى في التعليم النظامي، إلا أنهم لا يتعاملون باللغة العربية الفصحى في حياتهم اليومية (Saiegh-Haddad, 2018). في المقابل، تستخدم العامية في المحادثات اليومية–سواء في المنزل وخارجه، وتعتبر العامية بالنسبة للناطقين بالعربية لغةً أم (Saiegh-Haddad, 2018). وتختلف العامية عن الفصحى في أن العامية أكثر مرونة أثناء اختيار المفردات، والبناء النحوي للجمل، والبناء الصرفي للكلمات، والنظام الصوتي (Albirini, 2016; Schiff & Saiegh-Haddad, 2018). وأخيراً: تختلف اللغة العربية عن غيرها من اللغات في بنائها النحوي، والصرفي، ونظامها الصوتي (Saiegh-Haddad, 2018; Tibi et al., 2019).

وبالرغم من أهمية مهارة الكتابة، وأهمية معرفة المستوى الفعلي لمهارة الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن هناك ندرة شديدة في الدراسات التي تهدف إلى تقديم تحليلاً وصفياً للمستوى الفعلي لمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم

وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. فهذه الدراسات تسلط الضوء على طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء عملية الكتابة؛ مما يمكن العلماء والباحثين من القيام بدورهم في البحث عن حلول علمية مناسبة. وتكشف هذه الدراسات عن المستوى الفعلي لمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية؛ مما يمكن القائمين على برامج تعليم الصم وضعاف السمع من إعداد خطط واستراتيجيات تعليمية من شأنها أن تطور مهارة الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

## مشكلة الدراسة:

يعتبر السمع هو المدخل الرئيس لاكتساب اللغة المنطوقة. وبالتالي فإن عدم قدرة الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع على سماع اللغة المنطوقة في المراحل العمرية الأولى –المرحلة الحرجة لاكتساب اللغة– يحد من اكتسابهم لهذه اللغة المنطوقة. وعدم قدرة الطلاب الصم على اكتساب اللغة المنطوقة يؤدي إلى عدم وعيهم بمكونات اللغة الأساسية، وهي: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). كما أن عدم قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على سماع اللغة المنطوقة في المراحل العمرية الأولى يؤدي إلى حرمانهم من التعلم العرضي لمفردات اللغة من خلال المحادثات العابرة مع الوالدين والأقران. وعدم وعي الطلاب الصم بمكونات اللغة الأساسية، والضعف في مخزون المفردات يؤثر سلباً على مهاراتهم القرائية والكتابية (American Speech-Language-Hearing Association, 2019; Paul et al.,2013). ويرى بنكر (Pinker, 1994) بأن اللغة المنطوقة هي الأصل الذي تُبْنَى عليه الرموز المكتوبة، فالكتابة، من وجهة نظر بنكر (Pinker, 1994) مجرد ترميز للغة المنطوقة التي اكتسبها الأطفال خلال مراحل حياتهم الأولى. ويعد موضوع الكتابة لدى الطلاب الصم من أحد أكثر المواضيع التي لا تزال الأبحاث العلمية تناقشها (Williams et al., 2022; Marschark et al., 1994; Mayer et al., 2021).

فتدني المستوى القرائي والكتابي لدي الطلاب الصم وضعاف السمع يقود إلى مشكلات عديدة ومن ضمنها الانسحاب الدراسي، والفشل الدراسي، والمهني (القريني والعاصم، 2021). وانطلاقا مما توصلت اليه نتائج الأبحاث السابقة (على سبيل المثال، Arfé et al., 2016; Bowers et al., 2014; Gärdenfors et al., 2019; Kawar et al., 2019; Vizzi et al., 2023; Williams et al., 2022) حول تدني المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع؛ ونظراً لعدم وجود دراسات تهدف إلى تقديم تحليلاً وصفياً مقارناً للمستوى الفعلي لمهارة الكتابة لدى الطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية، فقد شرع الباحث بهذه الدراسة. حيث تكمن مشكلة الدراسة في قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنة هذا المستوى بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين. وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1. ما هو المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؟
2. هل يختلف متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم عن المتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط؟

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (آكتيفل). كما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف عما إذا كان هناك اختلاف بين المستوى الكتابي للطلاب الصم والمتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

## أهمية الدراسة:

### الأهمية النظرية:

تعتبر الدراسة الحالية إضافة للمكتبة العربية والأبحاث التربوية المهتمة بمهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث يندر وجود مثل هذه الدراسات. فالدراسات التي طبقت على الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية تركز بشكل رئيس على الجانب القرائي (على سبيل المثال الزبيري، 2015؛ القحطاني، 2022؛ القريني والعاصم، 2021؛ المنيعي والريس، 2014). وتعتبر هذه الدراسة –وبحسب علم الباحث– من أوائل الدراسات التي تناولت المستوي الكتابي للطلبة الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالمستوى الكتابي للطلاب السامعين.

### الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تكشف عن المستوى الفعلي لكتابات الطلاب الصم؛ مما يساعد القائمين على إعداد برامج الصم وضعاف السمع في إعادة النظر في الخطط، والاستراتيجيات التدريسية لمهارات الكتابة للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية. كما أن هذه الدراسة قد تكشف عن طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب الصم أثناء عملية الكتابة، مما يمكن العلماء والباحثين من القيام بدورهم في القيام ببحوث تهدف للتعرف على أساليب تدخل من شأنها أن تطور مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

## حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ومقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين.

**الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على الطلاب الصم وأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

**الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في التعليم العام وبرامج تعليم الصم، الابتدائي والمتوسط، في المملكة العربية السعودية. حيث تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلاب في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442).

## مصطلحات الدراسة:

الطلاب الصم: يشير مصطلح الطلاب الصم إلى الأفراد الذين فقدوا حاسة السمع بالكلية. فحاسة السمع غير قادرة على سماع الأصوات الطبيعية في مواقف التواصل الشفوية (The World Health Organization, 2023). ويشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437/1436) إلى أن الأفراد الصم هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي يصل إلى (70) ديسيبل أو أعلى.

ويعرفهم الباحث إجرائيا: بأنهم الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بالكلية؛ وبالتالي فإنهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة للتواصل مع الآخرين.

مهارة الكتابة: هي عملية عقلية يقوم الكاتب من خلالها بتوليد الأفكار، وصياغتها، وتنظيمها، ثم ترميزها باستخدام الحروف الهجائية لتصبح مفردات وجملاً على الورق (الجحوري والجراح، 2016؛ محمد وآخرون،2021؛ يونس، 2004).

ويعرف الباحث مهارة الكتابة إجرائيا: بأنها المهارة التي تمكن الطالب من صياغة الأفكار والمشاعر بحروف مطبوعة على ورقة الإجابة وفقا لقواعد اللغة العربية.

## الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة:

### أولا: معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل)

يعتبر الجحوري والجراح (2016) إلى أن معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (أكتفل) من المعايير والأطر الرئيسة في تعلم اللغة الإنجليزية بشكل خاص، وتعلم اللغات بشكل عام. حيث تم صياغة هذه المعايير، في العام (2012) من قبل مجموعة من المختصين والباحثين في مجال تعلم اللغات. وتقدم معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) وصفاً مفصلاً لأنواع الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغات الأجنبية، من حيث المرونة والدقة في استخدام اللغة والمفردات. وتركز معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) على تحقيق المتعلم للكفايات الأساسية للغة، وتشمل سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة المراد تعلمها—انتاجاً وتمييزاً، والمعرفة بتراكيب الكلمات، وتراكيب الجمل، والمعرفة بقواعد اللغة الأساسية—النظرية والتطبيقية. كما تركز معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) على تحقيق المتعلم الكفايات التواصلية وتشمل قدرة متعلمي اللغات الأجنبية على استخدام اللغة بشكل تلقائي؛ مما يمكن هؤلاء المتعلمين من التعبير عن مرادهم واستيعاب الأفكار التي يتلقونها. وبشكل عام، تضم معايير مجلس الجمعية الأمريكية لتعلم اللغات الأجنبية (اكتفل) أربع كفايات لغوية، وهي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة (الجحوري والجراح، 2016).

وتصنف معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية الكفايات اللغوية، ومن ضمنها المهارات الكتابية، إلى أحد عشر مستوى وهي: المستوى المتميز، والمستوى المتفوق، والمستوى المتقدم الأعلى، والمستوى المتقدم الأوسط، والمستوى المتقدم الأدنى، والمستوى المتوسط الأعلى، والمستوى المتوسط الأوسط، والمستوى المتوسط الأدنى، والمستوى المبتدئ الأعلى، والمستوى المبتدئ الأوسط، والمستوى المبتدئ الأدنى (محمد واخرون، 2021).

### ثانياً: مهارة الكتابة.

بالرغم من أن القراءة والكتابة مهارتان مبنيتان على نفس الأساس، إلا أن اهتمام الباحثين بمهارة القراءة أكثر بكثير من مهارة الكتابة (Mayer & Trezek, 2019). وتعتبر النظرة البسيطة للكتابة (Simple view of writing) أحد النظريات التي تصف مهارة الكتابة (Berninger et al., 2002; Juel, et al., 1986). وتتكون النظرة البسيطة للكتابة من مكونين رئيسين هما: مرحلة توليد أفكار النص، ومرحلة تحويل رموز اللغة الصوتية إلى رموز مطبوعة. ففي مرحلة توليد أفكار النص، يسعى الكاتب للتعبير عما يجول في ذهنه من تصورات، وأفكار، ومشاعر، وعواطف، وأراء من خلال اللغة. وتعتمد هذ المرحلة بالضرورة على تمكن الكاتب من أساليب التعبير اللغوية. حيث يقوم الكاتب بترميز الأفكار والتصورات الذهنية من خلال اللغة المنطوقة قبل تحويلها إلى رموز مطبوعة. أما في مرحلة تحويل اللغة الصوتية إلى رموز مطبوعة، يسعى الكاتب لاستدعاء قواعد اللغة النحوية والصرفية، وقواعد التهجئة، واستخدام علامات الترقيم. وتتطلب هذه المرحلة القدرة على تجزئة الكلمة الواحدة لتراكيبها الصوتية، ومقابلة هذه الأصوات مع رموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). ويشير بعض الباحثين إلى ضرورة وصول الكاتب لمرحلة التلقائية أثناء عملية تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مطبوعة؛ من أجل ألا تتعارض

مع مرحلة توليد الأفكار (Kim et al., 2011; McCutchen, 2006).

لاحقا، تم توسيع النظرية لتشمل مرحلةً ثالثةً، وهي مرحلة تنظيم الذات. في مرحلة تنظيم الذات، يقوم الكاتب بتحديد أهداف النص، ثم يقوم بكتابة أكثر من نسخة، ثم يصحح النسخ ويراجعها، ثم يقابل هذه النسخ من أجل أن يصل الكاتب لنص مُتقَن (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006). وتعد المرحلة الثالثة السبب الرئيس في إعادة تسمية النظرية بالنظرة غير البسيطة للكتابة (Not-so-simple view of writing).

ويشير بيريتر وسكارداماليا (Bereiter & Scardamalia, 1987) إلى أن جوهر عملية توليد أفكار النص المكتوب هي عملية التأليف. وتشتمل عملية التأليف على فضاء المحتوى والفضاء اللغوي. ففي فضاء المحتوى، يهتم الكاتب بالبحث عن معاني عقلية تدل بشكل دقيق وواضح عما يشعر به من أفكار، ومشاعر، وعواطف، وأراء. وفي الفضاء اللغوي، يهتم الكاتب بكيفية نقل هذه المعاني العقلية من فضاء المحتوى إلى دلالات تخضع لبناء لغوي سليم. ويضم البناء اللغوي السليم كل من: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). ويضاف إليها، في حال الكتابة، القدرة على مقابلة أصوات اللغة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence)، والقدرة على بناء فقرات ذات تسلسل منطقي للفقرات (Collins & Gentner, 1980; Paul et al., 2013).

وتختلف وسائل التواصل المكتوبة كليا عن وسائل التواصل الشفهية، فوسائل التواصل المكتوبة تفرض على الكاتب قيودا إضافية. فعلى سبيل المثال، المتلقي للنص المكتوب غير موجود في ذات الزمان والمكان الذي يتواجد فيه الكاتب. وبالتالي فإن التغذية الراجعة –التي تفيد بأن الأسلوب اللغوي الذي اتبعه الكاتب لنقل تصوراته الذهنية واضحاً للمتلقي– غير متوفرة. مما يعني بأن الكاتب مطالب بدقةٍ أكبر من حيث انتقاء المعاني ذاتها، ومن حيث اتباع البناء اللغوي السليم للغة التي يرغب بالتعبير من خلالها (Halliday, 1989; Olson, 1993).

وبناءً على ما سبق، يتضح بأن قدرة الكاتب على نقل المعاني من فضاء المحتوى بشكل دقيق إلى الفضاء اللغوي تعتمد، وبشكل أساس، على تمكن الكاتب من مكونات اللغة التي يرغب بالتعبير من خلالها. وتشمل مكونات اللغة الأساسية كل من: الأصوات (phonology)، والصرف (morphology)، والنحو (syntax)، ومعاني الألفاظ (semantics)، وتأويلاتها (pragmatics). ويضاف إليها، في حال الكتابة، القدرة على مقابلة أصوات اللغة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence)، والقدرة على بناء فقرات ذات تسلسل منطقي للفقرات (Collins & Gentner, 1980; Paul et al., 2013).

ويرى كل من: ديكنسون وآخرون (Dickinson et al., 2003) ووايت هيرست ولونيجان (Whitehurst & Lonigan, 1998) بأن تمكن الكاتب من الكفاءة اللفظية، أو الشفهية، يعد أمراً جوهريا من أجل فهم البناء اللغوي للغة المنطوقة. فالكفاءة اللفظية تسهم في فهم الكاتب لقواعد اللغة النحوية (syntax)، والبناء الصرفي للكلمات (morphology)، والجانب الدلالي للألفاظ...الخ. بالإضافة لذلك فإن الكفاءة اللفظية تسهم في تطوير الوعي الصوتي (phonological awareness)، والقدرات الأخرى اللازمة لمقابلة الأصوات المنطوقة برموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). وتعتبر الكفاءة اللفظية للغة التي يرغب الكاتب بالتعبير من خلالها أمر ضرورياً حتى في سياق ثنائي اللغة (Mayer & Akamatsu, 2011).

حيث يشير ماير وأكاماتسو (Mayer & Akamatsu, 2011) إلى أن الكفاءة اللفظية في اللغة الأولى لا تحل محل الكفاءة اللفظية في اللغة الثانية. ومن الممكن بأن يكون هناك كتاباً ماهرين في لغة ما نتيجة لكفاءتهم اللفظية في تلك اللغة، ومع ذلك، يواجهون صعوبة أثناء الكتابة في لغة ثانية نتيجة لعدم كفاءتهم اللفظية في اللغة الثانية (Mayer & Akamatsu, 2011).

### ثالثاً: التحديات التي يواجهها الصم أثناء الكتابة

يواجه الطلاب الصم وضعاف السمع العديد من والتحديات التي تعيق التطور الكتابي لديهم (Vizzi et al., 2023). فكتابات الصم، وبحسب وصف مارشارك (Marschark, 2014)، هي لغة هجينة (Pidgin language) نشأت، في الغالب، من خلال اختلاط بنية لغة الإشارة، التي يستخدمها الصم في تواصلهم مع الآخرين، وبنية اللغة المنطوقة، التي يعبرون من خلالها. ويضيف مارشارك بأن كتابات الصم عبارة عن مصطلحات وجمل تتبع في بنائها لغة الإشارة، ولكنها رسمت بحروف لغة منطوقة. ويعتبر ما ذكره مارشارك دليلاً واضحاً على افتقار الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع إلى الوعي بالاختلافات الموجودة بين بنى وتراكيب لغة الإشارة من جهة، والبناء اللغوي للغات المنطوقة من جهة أخرى؛ وهذا الأمر نتيجة حتمية لعدم وصول الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع لأصوات اللغة المنطوقة، ولافتقار الطلاب الصم وضعاف السمع الكفاءة اللفظية في اللغة المنطوقة التي يرغبون بالتعبير من خلالها (Mayer & Akamatsu, 2011; Paul et al., 2013; Vizzi et al., 2023).

ويشير كل من القريني (Alqraini, 2019) وبول وآخرون (Paul et al., 2013) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يواجهون تحديات في مكونات اللغة الأساسية للغة المنطوقة وهي: الأصوات (phonology)، الصرف (morphology)، النحو

(syntax)، المعاني (semantics)، والدلالة (pragmatics). فضلا عن التحديات المتعلقة بمقابلة أصوات اللغة مع رموزها المطبوعة (Grapheme-phoneme correspondence). ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من محدودية الوصول لأصوات اللغة المنطوقة؛ ومحدودية الوصول لأصوات اللغة المنطوقة يؤثر بشكل سلبي على تطور الوعي الصوتي والكفاءة اللفظية (Kyle & Harris, 2006).

وضعف الوعي الصوتي والكفاءة اللفظية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ينعكس بشكل سلبي على مهارات الكتابة لديهم (Paul et al., 2013). وبالرغم من أن النقاش حول قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على الوصول لأصوات اللغة المنطوقة من عدمه لم يصل إلى نقطة حاسمة، إلا أن الكفاء اللفظية تعتبر متطلب أساس لفهم البناء اللغوي للغة المنطوقة التي يرغب الكاتب بالتعبير من خلالها (Alqraini, 2019; Dickinson et al., 2003; Paul et al., 2013; Whitehurst & Lonigan, 1998).

ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع من ضعف في وعيهم الصرفي (Gaustad; 1986; Gaustad et al., 2002). حيث أشارت دراسة براون (Brown; 1984) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يمتلكون وعياً صرفياً ضعيفاً ومقارباً لأقرانهم السامعين في الصف الرابع الابتدائي. وتشير دراسة (Vizzi et al., 2023) بأن الطلاب الصم وضعاف السمع يكتبون كلمات ذات تراكيب صرفية بسيطة عند مقارنتهم بنظرائهم السامعين. كما تشير دراسة (Leybaert & Alegria 1995) بأن عدد الأخطاء في تصريف الكلمات لدى الطلاب الصم ضِعْف عدد الأخطاء الصرفية في كتابات السامعين. وبالرغم من الجهود المبذولة لتحسين الوعي الصرفي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن هذا الضعف يستمر حتى بعد الالتحاق بالمرحلة الجامعية (Trussell et al., 2018).

ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من ضعف في وعيهم النحوي. حيث إن الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يعانون من صعوبات تتعلق بفهم البناء النحوي للغات المنطوقة (Berent, 1993; Bishop, 1983; Paul, 2009). ويكتب الطلاب الصم جملاً ذات تراكيب نحوية بسيطة. وفي بعض الأحيان، يكتب الطلاب الصم جملاً غير مكتملة البناء النحوي (Quigley et al., 1978; Quigley & Paul, 1984). ومن الجدير بالذكر بأن الطلاب الصم في سن العاشرة قادرون على كتابة قصص ذات بناء نحوي مقاربة للقصص التي يكتبها أقرانهم السامعون. وتظهر الفروق بين الطلاب الصم وأقرانهم السامعين بعد سن العاشر؛ وذلك لأن وعي الطلاب السامعين بالتراكيب النحوية للجمل بين (10) سنوات و(14) سنة يزيد بوتيرة تتراوح ما بين (50 %) و(150 %)، أما وعي الطلاب الصم بالتراكيب النحوية في نفس الفئة العمرية يزيد بوتيرة تتراوح ما بين (8 %) و (17 %)، وهو أقل بكثير من أقرانهم السامعون (Yoshinaga-Itano & Snyder, 1985).

ويعاني الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع من ضعف في مخزون المفردات اللغوية (Alqraini, 2019). ويعود سبب هذا الضعف لعدم تعرض الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع لفرص التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة—سواء أثناء الحديث مع الوالدين أو أثناء اللعب مع الأقران. ومن أسباب هذا الضعف وجود أطفال صم من أباء سامعين لا يجيدون لغة الإشارة (Mitchell & Karchmer, 2004). فالطلاب الصم من أبوين سامعين يصلون إلى المدرسة دون أن يكتسبوا لغة أولى—لغة الإشارة—تمكنهم من التواصل مع الآخرين (Marschark, et al., 1994; Ngobeni et al., 2020).

وفيما يتعلق بتأويل مفردات اللغة، فقد أشار Matthews & Kelly (2022) بأن الطلاب الصم أبطأ من أقرانهم السامعين في تعلم مهارة تأويل اللغة. وأن الطلاب الصم يعانون من صعوبة في تأويل المفردات، ويطلبون توجيهات مباشرة، ويستجيبون للتعليمات بصورتها المباشرة دون تأويل. ويعزو جينز وآخرون (Jeanes et al., 2000) هذا الضعف إلى ندرة الفرص التي يمارس فيها الصم تأويل اللغة.

### رابعاً: الدراسات السابقة التي قاست المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع:

هناك العديد من الدراسات الغربية التي قاست المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع. فعلى سبيل المثال، قام مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994) بدارسة هدفت لمقارنة مستوى التعبير الإشاري والمكتوب للطلاب الصم بمستوى التعبير الشفهي والمكتوب لأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (18) طالباً، (7) ذكور و(11) أنثى، ممن يعانون من ضعف سمعي متوسط إلى ضعف سمعي شديد جداً. وتراوحت أعمارهم ما بين (8) سنوات و(11) شهراً و(15) سنه و(10) شهور. جميع الطلاب الصم وضعاف السمع ينتسبون لمدارس الصم التي توظف أسلوب التواصل الكلي في عملية التواصل. كما ضمت الدراسة (16) طالباً، (5) ذكور و(11) أنثى، ممن يتمتعون بسمع سليم. حيث تراوحت أعمارهم ما بين (8) سنوات و(11) شهراً و(15) سنه و(9) شهور. جميع الطلاب السامعون ينتسبون لمدارس التعليم العام، ولا يوجد لديهم أقارب ممن يعانون من صمم أو ضعف سمعي. أثناء الدراسة، طُلِب من الطلاب أن يتخيلوا موقفين: الأول يتعلق باختطافهم من قبل طبق طائر، والآخر يتعلق باكتشاف حضارة تحت أعماق المحطات. ثم طُلِب من الطلاب السامعين أن يعلقوا على القصة الأولى باستخدام اللغة الشفهية، وطلب من الطلاب الصم أن يعلقوا على القصة الأولى باستخدام لغة الإشارة. كما طُلِب من الطلاب أن يكتبوا، فيما لا يقل عن صفحة، تعليقاً على

الموقف الثاني. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أطوال القصص المروية شفاهية ومتوسط أطوال القصص المروية باستخدام لغة الإشارة.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير للمجموعة (السامعين والصم) والجنس (ذكر وأنثى). كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط القصص المروية شفاهية أو من خلال لغة الإشارة أطول من متوسط القصص المكتوبة. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية $F(1.30) = 15.96, MSe=12039$. وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط القصص المروية شفاهية أو من خلال لغة الإشارة تحوي أهداف، وأفعال، ومخرجات أكثر من تلك التي تحويها القصص المكتوبة. كما أن الأهداف كانت أكثر دقة وتفصيلاً. وتوصلت نتائج الدراسة، أيضاً، إلى أن عدداً الكلمات قليلة الشيوع، والجمل المعقدة، والجمل الاعتراضية في كتابات الصم أقل من تلك الموجودة في كتابات الطلاب السامعين. وبناء على عدد الكلمات والمقاطع اللفظية (syllables) لكل قصة، توصل الباحثون إلى أن الطلاب الصم يكتبون قصص أقصر من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون.

وقام فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بأقرانهم السامعين من أبوين صم، وأقرانهم السامعين ممن لم يتفاعلوا مع صم ولم يكن لديهم أي معرفة مسبقة بلغة الإشارة. وقد ضمت الدراسة ثلاث مجموعات: شملت المجموعة الأولى (10) أشخاص، (4) ذكور و(6) إناث، ممن يعانون من ضعف سمعي شديد قبل اكتساب اللغة. جميع الأشخاص في المجموعة الأولى من أبوين صم، ومتوسط أعمارهم (29) سنة، ومتوسط سنوات تعليمهم (12) سنة. وشملت المجموعة الثانية (10) أشخاص، (3) ذكور و(7) إناث، يتمتعون بسمع سليم من أبوين صم، ومتوسط أعمارهم (30) سنة. ومتوسط تعليمهم (12) سنة. أما المجموعة الثالثة فقد شملت (10) أشخاص، (2) ذكور و(8) إناث، يتمتعون بسمع سليم، ولم يتفاعلوا مع صم، وليس لديهم أي معرفة بلغة الإشارة، ومتوسط أعمارهم (27) سنة، ومتوسط تعليمهم (9) سنوات. أثناء الدراسة قام الباحثون بما يلي: أولا: عرض الباحثون فيديو قصير من فيلم لوريل وهاردي، ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عن مشاهدوه.

ثانيا: عرض الباحثون فيديو لأشخاص صم يلعبون لعبة البطاقات –وتسمى في بعض البلدان البلوت– ويعلقون على لعبهم باستخدام لغة الإشارة. ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عما شاهدوه. ثالثاً: سرد الباحث وهو متقن للغة الإشارة قصة سرقة عقد باستخدام لغة الإشارة. ثم طُلِب من الطلاب كتابة تقرير عن قصة سرقة العقد. رابعاً: طُلِب من الطلاب كتابة خطاب يرفضون فيه حضور دعوة زواج صديق. بالنسبة للطلاب في لمجموعة الأولى والثانية فقد أكملوا كامل المهام. أما بالنسبة للمجموعة الثالثة فقد أكملو المهمتين الأولى والرابعة فقط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم كتبوا قصص أقصر من تلك التي كتبها أقرانهم السامعون من أبوين صم، وأطول من القصص التي كتبها أقرانهم السامعون، ممن لم يتفاعلوا مع صم وليس لديهم أي معرفة بلغة الإشارة. كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب الصم أكثر من متوسط الأخطاء الموجودة لدى السامعين سواء كانوا من أبوين صم أو سامعين. وأن طبيعة الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب الصم هي أخطاء تعود لأسباب لغوية.

وقام سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) بدراسة هدفت إلى قياس قدرة الطلاب الصم على استخدام المصطلحات أثناء الكتابة، ومقارنة هذه القدرة بقدرة أقرانهم السامعين ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقدرة أقرانهم السامعين ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى. حيث ضمت الدراسة ثلاث مجموعات: شملت المجموعة الأولى (72) طالبا ممن يعانون من ضعف سمعي، (20) طالباً ممن لا يتقنون لغة الإشارة، و(20) طالباً ممن يتقنون لغة الإشارة بشكل متوسط، و(32) ممن يتقنون لغة الإشارة. وينتمي أفراد المجموعة الأولى لمدارس مختلفة: مدارس للصم، وفصول ملحقة بالمدارس العادية، ودمج كامل.

وشملت المجموعة الثانية (60) طالباً في المرحلة الابتدائية ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية. لم يتم تشخيص أياً من هؤلاء الطلاب بصعوبات تعلم. كما شملت المجموعة الثالثة (60) طالباً ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، وينتسبون لمدارس التعليم العام، في مدارس تقع في أحياء متوسطي وضعيفي الدخل. أثناء الدراسة، شاهد أفراد المجموعة الثالثة مقطع الفيديو لمرة واحدة. وبعد نهاية الفيديو، طُلِب منهم كتابة تعليق على ما شاهدوه. وشاهد طلاب المجموعتين الأولى والثانية الفيديو مرتين. فبعد المشاهدة الأولى، طلب من طلاب المجموعة الأولى التعليق على ما شاهدوه بلغة الإشارة. وطلب من طلاب المجموعة الثانية كتابة تعليق على ما شاهدوه مستخدمين لغتهم الأولى. وبعد المشاهدة الثانية، طلب من طلاب المجموعتين الأولى والثانية كتابة تعليق على ما شاهدوه باللغة الإنجليزية.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها السامعون ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو كلغة ثانية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الصم، وعدد الكلمات التي كتبها السامعون—سواء أولئك الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى استخدام الصم الذين لا يجيدون لغة الإشارة للكلمات الأكثر شيوعاً وبين أقرانهم السامعين، الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو لغة ثانية.

ومن خلال حساب متوسط الكلمات المتكررة في النص،

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم الذين لا يتقنون لغة الإشارة، وبين كل من: الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى، والطلاب الصم الذين يتقنون لغة الإشارة، والطلاب الصم متوسطي الإتقان للغة الإشارة. وفيما يتعلق بالكلمات الوظيفية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعين ممن يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية، والطلاب الصم –سواء أولئك الذين يتقنون لغة الإشارة، أو متوسطي الإتقان للغة الإشارة، أو الذين لا يتقنون لغة الإشارة.

وأما دراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2005) فقد هدفت لمقارنة متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم بمتوسط المستوى الكتابي للطلاب السامعين في مقياس الاختبار الموحدة (Standardized test). حيث ضمت الدراسة (110) طالباً أصماً بين المرحلة الثالثة والمرحلة الثانية عشر. جميعهم مؤهلون لبرامج الدمج، ويتلقون تعليمهم من خلال معلم للصم. وجميعهم يستخدمون اللغة المنطوقة في عملية التواصل مع الآخرين. أثناء الدراسة، تم استخدام الجزء الخاص بالكتابة العفوية من اختبار اللغة المكتوبة (Test of Written Language)، النسخة الثالثة. حيث أعطي الطلاب صورة وطلب منهم كتابة قصة قصيرة في مدة لا تتجاوز (15) دقيقة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط أداء الطلاب الصم الكتابي أقل من متوسط أداء أقرانهم العاديين بمنحنى معياري واحد.

وأما دراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015) فقد هدفت للتعرف على مستوى القصص المروية شفاهية والمروية كتابة للطلاب الصم، ومقارنتها بمستوى بأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (42) طالباً ممن يعانون من ضعف سمعي متوسط للشديد، وتتراوح أعمارهم من (7) إلى (15) سنة. كما ضمت الدراسة (48) طالبا سامعاً تتراوح أعمارهم من (7) إلى (13) سنة، وفي نفس المرحلة الدراسية. أثناء تطبيق الدراسة، تم عرض كتاب مصور، ثم طُلِب من الطلاب رواية قصة شفاهية حيث تم تسجيلها. ثم طُلِب من الطلاب كتابة القصة. لم يكن الطلاب مقيدين بزمن محدد. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط حجم القصص التي رواها الطلاب الصم وضعاف السمع شفاهية ومتوسط حجم القصص التي رواها أقرانهم السامعين شفاهية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.005)بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم ومتوسط عدد الكلمات التي كتبها أقرانهم السامعون. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.005)بين متوسط النصوص مكتملة البناء القصصي التي كتبها الطلاب السامعون والتي كتبها أقرانهم الصم، وعند مستوى (.01) بين ومتوسط النصوص المتماسكة منطقياً التي كتبها الطلاب السامعون والتي كتبها أقرانهم الصم.

وفي دراسة قام بها جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) هدفت إلى التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية التي ينتجها الطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنتها بالأخطاء الإملائية التي ينتجها الطلاب السامعون. كما هدفت الدراسة للتعرف على تأثير بعض المتغيرات: كدرجة الفقد السمعي ومستوى التعرض للغة الإشارة على استراتيجيات التهجئة التي يستخدمها الطلاب. حيث ضمت الدراسة (33) طالباً، (10) ذكور (23) أنثى، تتراوح أعمارهم بين (9) سنوات و(9) أشهر و(11) سنة و(6) أشهر. كما ضمت الدراسة (14) طالباً سامعاً ممن لا توجد لديهم أي خبرة سابقة في مجال لغة الإشارة. أثناء الدراسة، تم عرض (50) جملة على الطلبة المشاركين في الدراسة، ثم طُلِب من الطلاب المشاركين في الدراسة تذكر الجمل بأكبر دقة ممكنة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (.01).

كما توصلت نتائج الدراسة إلى قلة الأخطاء الإملائية في كتابات الصم. وبالرغم من قلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم، إلا أن هذه الأخطاء الإملائية لم تكن موجودة لدى أقرانهم السامعين. كما أظهرت الدراسة تأثير لغة الإشارة على كتابات الصم (First language interference).

وأما دراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) فقد هدفت إلى التعرف على المهارات الكتابية، والكفاءة الإملائية للأفراد الصم وضعاف السمع، ومقارنتها بأقرانهم السامعين. حيث ضمت الدراسة (16) شخصاً، (9) ذكور و (7) أناث، ممن يعانون من ضعف سمعي يتراوح ما بين الشديد والصمم الكلي. حيث بلغ متوسط أعمارهم (36,2)، ومتوسط سنوات تعليمهم (12.88) سنة. كما ضمت الدراسة (16) شخصاً، (9) ذكور و (7) أناث، سامعاً. حيث بلغ متوسط أعمارهم (35.51)، ومتوسط سنوات تعليمهم (12.88) سنة. أثناء الدراسة، تم عرض صورة لمجموعة أشخاص في مجمع تجاري، ثم طُلِب من المشاركين في الدراسة كتابة نص يصف الصورة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم أقل من متوسط عدد الكلمات التي كتبها أقرانهم السامعون، وأن الفروق بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الصم وأقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.01).

كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط عدد الجمل التي كتبها الصم أقل من متوسط عدد الجمل التي كتبها الطلاب السامعون. حيث كانت الفروق بين متوسط عدد الجمل التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية عند (.01). وبتحليل الباحثين للنصوص تبين بأن الطلاب الصم يكتبون عدد كلمات محدودة، ويلجؤون لاستخدام الكلمات المتحاورة معجمياً، على سبيل المثال سمر، وعمر،

وقمر، ونمر. وتمثلت أخطاء الطلاب الصم في كل من: تراكيب الكلمات الصرفية، وتراكيب الجمل النحوية، والاستخدام الدلالي للألفاظ. أما الأخطاء الإملائية فقد كانت غير معقولة صوتياً (Phonologically).

وقام آل الاصلع (2021) بدراسة هدفت لتقييم المستوى الكتابي لمجموعة من الطلاب ضعاف السمع وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL). حيث ضمت الدراسة (14) طالبا جامعياً ممن يعانون من ضعف سمعي، ويستخدمون السماعات الطبية. أثناء الدراسة، طلب الباحث من الطلاب كتابة أربع نصوص: النص الأول يتعلق بجدولهم اليومي، والنص الثاني يتعلق بما فعلوه أثناء إجازة نهاية الأسبوع المنصرم، والنص الثالث يتعلق بخططهم لإجازة منتصف الفصل التي تلي الدراسة، والنص الرابع يتعلق بتجربتهم في التعليم الجامعي مقارنةً بالتعليم العام. لم يكن الطلاب مقيدين بزمن محدد، وإنما كان زمن الاختبار مفتوحاً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تدني المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع. وبناء على معايير آكتفل (ACTFL)، تبين بأن المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الجامعية يتراوح ما بين المبتدئ أوسط والمبتدئ أعلى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ضعاف السمع يدمجون كلمات محفوظه لكتابة جمل بسيطة. وفي بعض الأحيان، لا ترتقي هذه الكلمات المدموجة لوصفها بالجملة. كما أن كتابات الطلاب ضعاف السمع تفتقد إلى السياق اللغوي المطلوب لفهم النص. وتشير نتائج دراسة آل الاصلع (2021) إلى عدم تمكن الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الجامعية من الكتابة السردية سواء في الزمن الماضي، أو الحاضر، أو المستقبل.

### خامساً: التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة، يتضح للقارئ ما يلي: أولاً: تتفق الدراسات السابقة على وجود تدني في مستوى المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم وكثير من ضعاف السمع. ثانياً: قامت الدراسات الغربية بقياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم. كما قامت الدراسات الغربية بمقارنة مستوى الطلاب الصم بأقرانهم السامعين. أما الدراسة العربية (آل الاصلع، 2021) فقد هدفت لتقييم المستوى الكتابي لمجموعة من الطلاب ضعاف السمع وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL)، دون قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم، ودون مقارنة مستوى الطلاب الصم وضعاف السمع بمستوى أقرانهم السامعين.

وبالنسبة الدراسة الحالية، فإنها تتفق مع الدراسات الغربية في قياس المستوى الكتابي للطلاب الصم من حيث عدد الكلمات، والأخطاء الإملائية، والكلمات الجوهرية، والكلمات الوظيفية، والكلمات ذات البناء الصرفي الصحيح، والجمل ذات البناء النحوي السليم ومقارنة هذا المستوى مع المستوى الكتابي لأقرانهم السامعين. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (آل الاصلع، 2021) من حيث إنها قامت بتحليل كتابات الصم وتقييمها وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل (ACTFL).

وتختلف هذه الدراسة عن دراسة آل الاصلع (2021) من حيث أن دراسة آل الاصلع (2021) طبقت على طلاب ضعاف سمع، ممن يستخدمون السماعات الطبية، وفي المرحلة الجامعية، في حين أن هذه الدراسة تقيس المستوى الكتابي للطلاب الصم في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. رابعاً: لم تقارن دراسة آل الاصلع (2021) بين المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع وأقرانهم السامعين. لذا، قامت الدراسة الحالية بمقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي لأقرانهم السامعين.

### منهجية الدراسة:

### مجتمع الدراسة:

في المملكة العربية السعودية، يقسم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية لقسمين: الطلاب الصم، وضعاف السمع. فالطلاب الذين يعانون من فقد سمعي يتراوح بين (35) و(69) ديسيبل يتم تصنيفهم كطلاب ضعاف سمع. حيث يتلقون تعليمهم في فصول خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام أو في فصول التعليم العام مع أقرانهم السامعين. ويستخدم هؤلاء الطلاب اللغة المنطوقة للتواصل مع الآخرين. أما الطلاب الذين يعانون من فقد سمعي تصل درجته إلى (70) ديسيبل أو أعلى يتم تصنيفهم كطلاب صم. حيث يتلقون تعليمهم في فصول خاصة ملحة بالمدارس العادية أو في مدارس مخصصة للصم، معاهد الأمل، حيث يتم تعليم هؤلاء الطلاب باستخدام لغة الإشارة السعودية. ويتم تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع باستخدام المناهج المطبقة في التعليم العام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437/1436).

### عينة الدراسة:

تم تطبيق هذه الدراسة على (126) طالباً، (63) طالباً أصم و (63) طالباً يتمتعون بسمع سليم، ممن يلتحقون بمرحلتي الابتدائي والمتوسط، في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل، في المملكة العربية السعودية. تم تطبيق الدراسة في هذه المناطق الثلاث لوجود معلمين أبدوا رغبتهم بالتعاون مع الباحث بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة. علماً بأن الباحث قام بالتواصل مع معلمي صم، في شتى مناطق المملكة العربية السعودية، ولكنهم لم يستجيبوا أو لم يبدوا استعداً للمشاركة في الدراسة. أثناء اختيار الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، روعيت

المعايير التالية: أن يكون لدى الطالب أصماً، ويعتمد الطالب الأصم على لغة الإشارة في عملية التواصل، ويلتحق الطالب الأصم ببرامج تعليم الصم، الابتدائي أو المتوسط، مع مراعاة بأنه لا توجد لدى الطالب ذو الإعاقة السمعية أي إعاقة أخرى ظاهرة: كالإعاقة الجسمية والحركية، أو الإعاقة البصرية الشديدة. أما بالنسبة للطلبة السامعين، فقد روعيت المعايير التالية: ألا يعاني الطالب من أي إعاقة ظاهرة—سواء إعاقة سمعية أو غيرها من الإعاقات، وأن يكون الطالب ملتحق بمرحلة الابتدائي أو المتوسط.

وقد ضمت عينة الدراسة (63) طالباً أصما في كل من: منطقة الرياض، ومنطقة القصيم، ومنطقة حائل. وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين (11) و (16) سنة. جميع عينة الدراسة تم تشخيصهم بصمم كلي، وثنائي. ووفقا لتقارير الطلاب، (8) طلاب لديهم أقارب صم أو ضعاف سمع، سواء كانوا آباء أو إخوة. وفي وقت تطبيق الدراسة، لم يجد الباحث في ملفات الطلاب بيانات تتعلق بالخبرة اللغوية، والذكاء اللفظي للطلاب. كما ضمت الدراسة (63) طالباً ممن يتمتعون بسمع سليم. جميع الطلبة السامعون ينتسبون لمدارس التعليم العام، مرحلتي الابتدائي والمتوسط، في منطقة حائل. ويتراوح أعمار الطلاب السامعين ما بين (11) و(16) سنة. أثناء الدراسة تبين للباحث بأن ثلاثة من الطلاب السامعين أشقاء لطلاب صم، جزء من عينة الدراسة. وفي وقت تطبيق الدراسة، لا يوجد في ملفات الطلاب السامعين بيانات تتعلق بذكائهم اللفظي.

## إجراءات تطبيق الدراسة:

لمعرفة المستوى الكتابي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع ومقارنته بأقرانهم السامعين، تم تطبيق الدراسة على مرحلتين مختلفتين. في المرحلة الأولى، قام المعلمون بعرض صور للحرم المكي والكعبة المشرفة على الطلاب. وتعتبر صور الحرم المكي والكعبة المشرفة مثيرات تحفز الطلاب على الكتابة. وبعد عرض الصور، طلب المعلمون من كل طالب على حدة كتابة نص يتعلق بالصور التي شاهدوها. ممن الممكن أن تكون النصوص المكتوبة عبارة عن قصة شخصية أثناء زيارة الحرم المكي، أو وصف للمعلم الديني، أو سرد لحادثة تاريخية حدثت قرب أو داخل الحرم المكي...إلخ. تم اختيار صور الحرم المكي والكعبة المشرفة لارتباط هذه الصور الوثيق بالمجتمع السعودي.

وبالتالي، من المتوقع بأن جميع الطلاب يمتلكون معرفة أو خبرة، تتعلق بالمسجد الحرام قبل تطبيق الدراسة. ويكتسب الطلاب السعوديون خبرات مختلفة عن الحرم المكي حيث الكعبة المشرفة –سواءً كانت هذه الخبرة من خلال الذهاب لأداء مناسك العمرة؛ أو وجود أقارب أدوا فريضة الحج؛ أو من خلال النقل الحي والمباشر في التلفزيون السعودي– للفرائض الخمس والجمع، وصلاة التراويح والتهجد في رمضان، والنقل الحي لمناسك الحج؛ والبث المباشر والمستمر للحرم المكي في قناة القرآن؛ أو من خلال المناهج التعليمية ...إلخ. مما يسهل على الطالب الكتابة السردية. ويعتبر التحفيز بالصور لاستخراج نص مكتوب أسلوب علمية راسخاً، وفر العديد من النتائج القوية والقابلة للتحليل بشكل علمي (Gärdenfors et al., 2019) كما أن أسلوب التحفيز باستخدام الصور لاستخراج نص مكتوب يقيد السياق القصصي، مما يجعل من نتائج الطلاب قابلة للقياس والمقارنة. وفي المرحلة الثانية من الدراسة، طلب المعلمون من كل طالب على حدة كتابة حدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له في الماضي. لم يكن الاختبار محدوداً بزمن محدد. حيث تم إعلام الطلاب بأن الوقت مفتوح، وللطالب أن يراجع ورقة الإجابة ويسلمها متى ما شاء.

## تحليل البيانات:

في هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن وذلك لملائمته لأهداف الدراسة الحالية، ولقدرته على الإجابة على أسئلة الدراسة الحالية. فالمنهج المستخدم في هذه الدراسة قادر على قياس، وتحليل، ووصف، ومقارنة الظواهر محل الدراسة؛ وذلك من أجل معرفة المستوى الفعلي للظواهر محل الدراسة، وتشخيص المشكلات، إن وجد، ووضع تصور مقترح لتحسين الأداء (Coccia & Benati, 2018).

ومن أجل معرفة المستوى الفعلي للمهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، قام الباحث بتحليل الإنتاج الكتابي للطلاب يدوياً من خلال تحليل الأخطاء، ثم قام الباحث بعرض هذه النتائج ومقارنها بمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؛ تم اختيار معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية لأن اللغة العربية تفتقر إلى معايير كفاءة لغوية تقوم على أسس سليمة سواء على مستوى الشكل، أو المضمون، أو آلية التطبيق؛ وتتميز بالصدق، والثبات، مع التحقق من مستوى صعوبتها، وتمايز مفرداتها (الغفير، 2021)، ولوجود العديد من الدراسات التي أثبتت قدرة معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية على قياس مستوى المتعلمين باللغة العربية (لمعرفة المزيد عن هذه الدراسات، انظر محمد وآخرون، 2021).

وتصنف معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية الكفايات اللغوية، ومن ضمنها المهارات الكتابية، إلى أحد عشر مستوى وهي: المستوى المتميز، والمستوى المتفوق، والمستوى المتقدم الأعلى، والمستوى المتقدم الأوسط، والمستوى المتقدم الأدنى، والمستوى المتوسط الأعلى، والمستوى المتوسط الأوسط، والمستوى المتوسط الأدنى، والمستوى المبتدئ الأعلى، والمستوى المبتدئ الأوسط، والمستوى المبتدئ الأدنى.

ومن أجل مقارنة المستوى الكتابي للطلاب الصم بالمستوى الكتابي للطلاب السامعين، قام الباحث بحساب العدد الكلي للكلمات لكل طالب على حدة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية (سافرنا، والحرم، وسعينا، والصفا، والمروة)، وعدد الكلمات الوظيفية (إلى، عن، من)، وعدد

الكلمات ذات البناء الصرفي السليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل.

ثم قام الباحث بتحليل البيانات احصائياً من خلال البرنامج الإحصائي (Jamovi)، مستخدماً مجموعة من اختبارات ت المستقلة (Independent T tests)، واختبار ويلش ت (Welch›s t-test). تم تطبيق اختبار ت المستقل على كل من: عدد الكلمات المكتوبة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم بعد التأكد من وجود مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups). كما تم تطبيق اختبار ويلش ت على كل من: عدد الكلمات الوظيفية، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل وذلك لعدم وجود مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups).

## نتائج الدراسة:

### للإجابة على سؤال الدراسة الأول، وهو: ما هو المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي والمتوسط وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل)؟

قام الباحث بتحليل الإنتاج الكتابي للطلاب يدوياً من خلال منهجية تحليل الأخطاء، ثم قام الباحث بمقارنة هذه النتائج بمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل). حيث أظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى أداء الطلاب الصم الكتابي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة يتراوح من المبتدئ الأدنى إلى المبتدئ الأعلى. كما أظهرت نتائج الدراسة بأن الإنتاج الكتابي للطلاب الصم يتسم بما يلي: أولا، أن التعبير عن الذات يكون من خلال مفردات محفوظة مسبقاً ضمن سياق لغوي محدود. ثانياً، أن التعبير السردي يتم من خلال دمج مفردات تم حفظها مسبقاً، إلا أن دمج الطلاب الصم للمفردات لا يرقى إلى وصفه بالجملة.

فعلى سبيل المثال كتب الطلاب عبارات من مثل «مكة عمرة»، و»سفر سيارة»، و»أنا أمي عمرة مطار»، و»عشاء مطعم» وغيرها من العبارات التي لا يمكن وصفها بجمل مكتملة البناء النحوي. ثالثاً: تدني المستوى السردي. حيث تراوحت كتابات الصم بين ما يمكن فهمه من قبل من اعتادوا على قراءة الإنتاج الكتابي للطلاب الصم. وبين ما يتعسر فهمه حتى على الأفراد المعتادين على قراءة الإنتاج الكتابي للطلاب الصم. رابعاً: كتابة عدد محدود من المفردات المحفوظة في سياقها أو كتابة عبارات مألوفة. فعلى سبيل المثال، قام بعض الطلاب، أثناء المهمة الأولى، بكتابة عبارات موجودة في المنهج الدراسي مثل «حج بيت الله». ولم يستطع نفس الطلاب، أثناء أداء المهمة الثانية، التعبير عن خبرات حياتية مروا بها.

### للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، وهو هل يختلف متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم عن المتوسط الكتابي لأقرانهم السامعين في مرحلتي الابتدائي والمتوسط؟

قام الباحث بتحليل البيانات احصائياً، من خلال البرنامج الإحصائي (Jamovi) وباستخدام مجموعة من اختبارات ت المستقلة (Independent T-tests) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المستوى الكتابي للطلاب الصم ومتوسط المستوى الكتابي لأقرانهم السامعين في كل من: عدد الكلمات المكتوبة، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية (سافرنا، والحرم، وسعينا)، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم. وجاءت نتائج اختبارات ت الإحصائية كما في الجدول (1):

**جدول 1**

*نتائج اختبارات ت المستقلة.*

| المحور | المجموعات | العدد | المتوسط | المنحنى المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الكلمات المكتوبة | الطلاب الصم | 63 | 15.8 | 5.79 | -18.4 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 41.9 | 9.66 | | |
| عدد الأخطاء الإملائية | الطلاب الصم | 63 | 3.94 | 1.68 | -10.2 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 7.13 | 1.81 | | |
| عدد الكلمات الجوهرية | الطلاب الصم | 63 | 16.3 | 4.99 | -12.5 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 29.7 | 6.94 | | |
| عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم | الطلاب الصم | 63 | 8.62 | 3.31 | -33.6 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 35.3 | 5.36 | | |

***ملاحظة.*** ** دالة عند مستوى 01. فأقل

ويتضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم (15.8)، وانحراف معياري (5.79)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (41.9)، وانحراف معياري (9.66). ويتضح

من الجدول (1)، أيضاً، بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم (3.94)، وانحراف معياري (1.68)، وهو أقل من متوسط الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب السامعون والذي بلغ (7.13)، وانحراف معياري (1.81). كما يضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001).

حيث بلغ متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب الصم (16.3)، وانحراف معياري (4.99)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (29.7)، وانحراف معياري (6.94). ويتضح من الجدول (1)، أيضاً، بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون عند مستوى (0.001). حيث بلغ متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب الصم (8.62)، وانحراف معياري (3.31)، وهو أقل من متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (35.3)، وانحراف معياري (5.36).

كما قام الباحث باستخدام اختبار ويلش ت (Welch›s T-tests) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات الوظيفية ومتوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. وقد تم اختبار ويلش ت لأن الاختبار لا يفترض مستوى تباين متساوي بين مجموعتي الدراسة (Equal variances between groups). وجاءت نتائج اختبارات ويلش ت الإحصائية كما يوضحها الجدول (2)، وعلى النحو التالي:

**جدول 2**

***نتائج اختبارات ويلش ت.***

| المحور | المجموعات | العدد | المتوسط | المنحنى المعياري | قيمة ويلش ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد الكلمات الوظيفية | الطلاب الصم | 63 | 0 | 0 | -50.9 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 35.3 | 5.36 | | |
| عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل | الطلاب الصم | 63 | 0 | 0 | -81.9 | .001** |
| | الطلاب السامعين | 63 | 18.4 | 1.78 | | |

***ملاحظة.*** ** دالة عند مستوى 01. فأقل

يتضح من الجدول (2) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001)، وفقا لاختبار ويلش. فالطلاب الصم لم يقوموا بكتابة كلمة وظيفية واحدة، عدد الكلمات (0) والانحراف المعياري (0)، وهو أقل بكثير، وفقا لقيمة ويلش ت (50.9-)، من متوسط عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (16.3)، وانحراف معياري (2.55). كما يتضح من الجدول (1) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون عند مستوى (0.001)، وفقاً لاختبار ويلش. حيث بلغ متوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل التي كتبها الطلاب الصم (0)، وانحراف معياري (0)، وهو أقل بكثير وفقا لقيمة ويلش ت (81.9-)، من متوسط عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل والتي كتبها الطلاب السامعون والذي بلغ (18.4)، وانحراف معياري (1.78).

## مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المستوى الكتابي للطلاب الصم في مرحلتي الابتدائي، والمتوسط في المملكة العربية السعودية، وفقا لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (اكتيفل). كما هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين المستوى الكتابي للطلاب الصم وأقرانهم السامعين في كل من: العدد الكلي للكلمات، وعدد الأخطاء الإملائية، وعدد الكلمات الجوهرية، وعدد الكلمات الوظيفية، وعدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمتكامل. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المقارن. وقد قام الباحث بالتعاون مع معلمي الصم بتطبيق الاختبار على مرحلتين مختلفتين. في المرحلة الأولى، قام المعلمون بعرض صور للحرم المكي والكعبة المشرفة على جهاز عرض البيانات، البروجكتور. ثم طلب المعلمون من كل طالب كتابة نص يتعلق بالصور التي شاهدوها.

وفي المرحلة الثانية من الدراسة، طلب المعلمون من كل طالب كتابة نص يتعلق بحدث تعليمي أو موقف حياتي تعرضوا له في الماضي. لم يكن الاختبار محدد بوقت. حيث تم إعلام الطلاب بأن الوقت مفتوح، وللطالب أن يسلم متى ما شاء. وقد ضمت الدراسة (126) طالباً، (63) طالباً أصماً و(63) طالباً سامعاً، ممن يلتحقون في مرحلتي الابتدائي والمتوسط.

وبشكل عام، أظهرت نتائج الدراسة تدني المستوى الكتابي

للطلاب الصم. فبعرض المستوى الكتابي للطلاب الصم على معايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)، تبين بأن المستوى الكتابي للطلاب الصم يتراوح ما بين المبتدئ الأدنى إلى المبتدئ الأعلى. وتتفق هذه الدراسة مع ما ورد في دراسة آل الاصلع (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى الطلاب الصم في المرحلة الجامعية، وفقاً لمعايير المجلس الأمريكي لتعلم اللغات الأجنبية (اكتيفل)، لا يتجاوز المبتدئ الأعلى. ومن الجدير بالذكر أن المستوى الكتابي لدى الطلاب لا يتحسن مع تقدمهم الدراسي. حيث إن الدراسة الحالية والتي طبقت في مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ودراسة آل الاصلع (2021) التي طبقت على طلاب ضعاف سمع في المرحلة الجامعية، أشارتا إلى أن المستوى الكتابي للطلاب الصم لا يتجاوز المبتدئ الأعلى.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. حيث إن عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون أكثر بكثير من تلك التي كتبها الطلاب الصم. وتتفق نتائج هذ الدراسة مع دراسة مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994)، ودراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998)، ودراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004)، ودراسة أنتيا وآخرون (Antia et al., 2005)، ودراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015)، ودراسة جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) اللاتي توصلن إلى أن عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون أكثر من تلك التي كتبها الطلاب الصم.

وأن الفروق بين عدد الكلمات التي كتبها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون ذات دلالة إحصائية. ويعزو الباحث هذا الأمر إلى أن الطلاب الصم يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة—سواء أثناء الحديث مع الوالدين أو أثناء اللعب مع الأقران. ومن الأسباب وجود أطفال صم من أباء سامعين لا يجيدون لغة الإشارة. فهؤلاء الطلاب الصم وصلوا إلى المدرسة دون أن اكتساب لغة أولى تمكنهم من التواصل مع الآخرين (Marschark, et al., 1994; Ngobeni, Maimane & Rankhumise, 2020).

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب الصم والتي انتجها أقرانهم السامعون. حيث إن عدد الأخطاء الإملائية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من الأخطاء الإملائية التي انتجها الطلاب السامعون. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جاردنفورس وآخرون (Gärdenfors et al., 2019) التي أشارت إلى قلة عدد الأخطاء الإملائية التي ينتجها الصم عند مقارنتهم بالسامعين. وتختلف هذه الدراسة عن دراسة فابريتي وآخرون (Fabbretti et al., 1998) التي توصلت إلى أن الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم أكثر من الأخطاء الإملائية لأقرانهم السامعين.

ويعزو الباحث قلة الأخطاء الإملائية لدى الطلاب الصم عند مقارنتهم بالطلاب السامعين إلى قلة عدد الكلمات التي أنتجها الطلاب الصم. فمتوسط عدد الكلمات التي انتجها الطلاب الصم (15.8) ومتوسط عدد الكلمات التي انتجها الطلاب السامعون (41.9). وقد يكون سبب قلة الأخطاء الإملائية لدى اطلاب الصم إلى استعمالهم مفردات محفوظة مسبقا أثناء التعرض لنص مطبوع.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. حيث إن متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من الكلمات التي انتجها الطلاب السامعين. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب الصم وعدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب السامعون. حيث إن متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي أنتجها الطلاب الصم أقل من متوسط عدد الكلمات الجوهرية التي انتجها الطلاب السامعون.

ويعزو الباحث هذا الأمر إلى قلة عدد الكلمات التي أنتجها الطلاب الصم، بشكل عام. كما أن الطلاب الصم يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات الصوتية العابرة، وإلى التعلم المقصود لمفردات اللغة أثناء الدراسة النظامية.

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الكلمات ذات البناء الصرفي السليم التي انتجها الطلاب الصم والتي انتجها أقرانهم السامعون. حيث إن الطلاب السامعين كانوا قادرين على كتابة عدد كلمات ذات بناء صرفي سليم أكثر من تلك التي كتبها أقرانهم الصم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) التي أشارت إلى عدم قدرة الطلاب الصم على بناء كلمات ذات تصريف سليم. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة ليبيرت وأليجريا (Leybaert & Alegria, 1995) التي أشارت إلى أن عدد الأخطاء في تصريف الكلمات لدى الطلاب الصم حوالي ضعف عدد الأخطاء الصرفية لدى السامعين. ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع من ضعف في وعيهم بتراكيب الكلمات الصرفية (Gaustad, 1986; Gaustad et al., 2002). حيث إن الطلاب الصم وضعاف السمع يمتلكون وعياً صرفياً ضعيفاً ومقارب لأقرانهم السامعين في الصف الرابع الابتدائي (Brown; 1984).

كما أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي ينتجها الطلاب الصم وأقرانهم السامعون. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سينجلتون وآخرون (Singleton et al., 2004) التي أشارت

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب الصم وعدد الكلمات الوظيفية التي كتبها الطلاب السامعون. وقد بلغ متوسط عدد الكلمات التي كتبها الطلاب السامعون (16.3)، في حين أن الطلاب الصم لم ينتجوا كلمة وظيفية واحدة. ويعزوا الباحث هذا الأمر إلى أن الطلاب ضعاف السمع يدمجون كلمات جوهرية محفوظه مسبقاً لبناء جمل بسيطة. كما يعزوا الباحث هذا الأمر إلى عدم وعي الطلاب الصم بالاختلافات الموجودة بين بنى وتراكيب لغة الإشارة والبناء اللغوي للغات المنطوقة (Paul et al., 2013).

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتملة التي كتبها الطلاب الصم والتي كتبها أقرانهم السامعون. وتتفق هذه الدراسة ما توصلت إليه دارسة مارشارك وآخرون (Marschark et al., 1994)، ودراسة عرفي وآخرون (Arfé et al., 2015)، ودراسة فيزي وآخرون (Vizzi et al., 2023) التي أشارت إلى أن عدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي يكتبها الطلاب الصم أقل من تلك التي يكتبها أقرانهم السامعون. وأن الطلاب الصم يكتبون جملاً غير مكتملة البناء النحوي. وتؤكد هذه الدراسة ما ذكرته الدراسات السابقة بأن الطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يعانون من ضعف في وعيهم بالبناء النحوي للغات المنطوقة (Berent, 1993; Bishop, 1983; Paul, 2009).

وبناء على نتائج الدراسة الحالية، يتضح بأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط. بالإضافة لذلك، يتضح بأن هناك حاجة ماسة إلى توفير المختصين القادرين على تدريس المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، أو إلى زيادة وعي المعلمين الحاليين بوجود أساليب علمية وممارسات مبنية على الأدلة من شأنها تطوير المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم. ويتضح من الدراسة الحالية، بأن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التعليم القصدي والمستمر للمفردات أثناء التعليم النظامي. فالطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات.

وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن متوسط عدد الكلمات التي تم تصريفها بشكل سليم، وعدد الجمل ذات البناء النحوي السليم والمكتمل التي كتبها الصم أقل من تلك التي كتبها أقرانهم السامعون. وهذا الأمر يعكس ضعف الوعي النحوي والصرفي لدى الطلاب الصم. وعليه، تتضح الحاجة الماسة للتدريس الصريح والمباشر لمجموعة من المهارات ومنها: بناء الكلمات ذات التصريف السليم، وبناء الجمل ذات التركيب النحوي السليم والمكتمل، ومهارة ربط الجمل والأفكار ببعضها. وبناء على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، يتضح بأن هناك حاجة ماسة للقيام بدراسات علمية من أجل إيجاد أساليب علمية وممارسات مبينه على أدلة من شأنها أن تعالج الصعوبات الكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

## الخاتمة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من القيود. أولى هذه القيود يتعلق بجنس عينة الدراسة، حيث إن جميع الطلاب في هذه الدراسة من الذكور. أما القيد الثاني فأنه يتعلق بعدم توفر بعض البيانات الخاصة بالطلاب، حيث إن درجات الذكاء اللفظي غير متوفرة، سواء للطلاب الصم وأقرانهم السامعين. أما القيد الثالث فهو متعلق بظروف تطبيق الدراسة. فالباحث لم يشرف بشكل مباشر على تطبيق الدراسة ولم يقم بقياس إخلاص المعلمين أثناء تطبيق الدراسة (Fidelity of implementation).

واشتملت هذه الدراسة على مجموعة من التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية، ومنها: معرفة المستوى الكتابي للطلاب الصم ممن تمكنوا من زراعة القوقعة في مراحل حياتهم الأولى ومقارنة مستواهم الكتابي بمستوى أقرانهم السامعين، ومعرفة المستوى الكتابي للطلاب ضعاف السمع ومقارنة مستواهم الكتابي بمستوى الطلاب السامعين من جهة، والطلاب الصم من جهة أخرى. ومقارنة مستوى التعبير الشفهي للطلاب السامعين ومستوى التعبير الإشاري الصم للطلاب الصم. وللدراسات المستقبلية أن تبحث عن وسائل علمية تهدف لسد الفجوة الكتابية الموجودة بين الطلاب الصم من جهة، وأقرانهم السامعين من جهة أخرى.

وبناء على نتائج هذه الدراسة، يرى الباحث بأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في الخطط الدراسية، واستراتيجيات تدريس مهارات الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي الابتدائي والمتوسط. كما أن الباحث يرى بأن هناك حاجة ماسة إلى توفير المختصين القادرين على تدريس المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم، أو إلى زيادة وعي المعلمين الحاليين بوجود أساليب علمية وممارسات مبنية على الأدلة من شأنها تطوير المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم. ويتضح من الدراسة الحالية، بأن هناك حاجة ماسة إلى استخدام التعليم القصدي والمستمر للمفردات أثناء التعليم النظامي. فالطلاب الصم والكثير من ضعاف السمع يفتقدون إلى التعلم العرضي للمفردات أثناء المحادثات. كما يتضح من هذه الدراسة بأن هناك حاجة ماسة للتدريس الصريح والمباشر لمهارة بناء الكلمات ذات التصريف السليم، وبناء الجمل ذات التركيب النحوي السليم والمكتمل، ومهارة ربط الجمل والأفكار ببعضها

## المراجع:

البلادي، عزيزة عوض نخيلان وحاجي، خديجة محمد عمر. (2021). مستوى تمكن طلبة شعبة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من مهارات الكتابة الأكاديمية

من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريسهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(36)، 22-58.

الحجوري، صالح بن عياد والجراح، محمد إبراهيم. (2016). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL: دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. الأثر، 25، 83-105.

الزبيري، شريفة بنت عبد الله. (2015). الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 3(9)، 319-358.

عيسى، محمد أحمد وعبد القادر، محسن مصطفى محمد ومصطفى، عزة عبد الحميد سيد وأبو المعاطي، وليد محمود. (2017). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية المهارات اللغوية للكتابة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 99(1)، 51-91.

الغفير، فائزة. (2021). معايير اختبار تحديد الكفاءة اللغوية القبلي في اللغة العربية للناطقين، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 2(6)، 201-218.

القحطاني، بدر ناصر. (2022). مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 15(2)، 468-501.

القريني، فيصل محمد والعاصم، خالد ناصر. (2021). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية*. 135، 8-62.

محمد، أحمد عادل شعبان وموسى، محمد محمود محمد وعبدالحليم، محمد رفعت حسنين. (2022). معايير المجلس الأمريكي (ACTFL) في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، 115(3)، 1-24.

المنتشري، علي بن محمد. (2021). دليلك لتعلم فنون الكتابة بصورة مبتكرة. دار تكوين.

المنيعي، عثمان والريس، طارق. (2014). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية «دراسة ميدانية». *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 1(3)، 82-112.

وزارة التعليم. (1413-1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية.

يونس، علي فتحي. (2004). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية بالعربية [ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

AlBaladi, Aziza Awad Nakhilan, & Haji, Khadija Muhammad Omar. (2021). The level of academic writing skills among students in the Department of Curriculum and Methods of Teaching the Arabic Language from their faculty members› point of view (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(36), 22-58. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C120621.

Albirini, A. (2016). Modern arabic sociolinguistics: Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity. Routledge.

Al-Ghafir, Fayza. (2021). Criteria for the pre-test of linguistic proficiency in Arabic for native speakers, *Humanitarian and Natural Sciences Journal,* 2(6), 201-218.

Al-Hajouri, Saleh bin Ayyad, and Al-Jarrah, Muhammad Ibrahim. (2016). American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Guidelines: A descriptive and analytical study of levels, skills, and competencies. Impact, 25, 83105-.

Almenei, Othman, and Alrayes, Tariq. (2014). Reading comprehension and written expression among deaf students enrolled in the colleges of the General Corporation for Technical and Vocational Training in the Kingdom of Saudi Arabia, "a field study." (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 1(3), 82112-.

Almunashari, Ali bin Muhammad. (2021). Your guide to learning the art of writing creatively (In Arabic). Genesis house.

Alqahtani, Badr Nasser. (2022). Reading comprehension skills of deaf and hard of hearing students in the preparatory year program and their relationship to

between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities,* 35(1), 39.56-

Berninger, V.W & Amtmann, D. (2003) Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/ or spelling problems: Research into practice. In H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of Learning Disabilities (pp. 323344-). The Guilford Press.

Berninger, V.W., & Winn, W.D. (2006) Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 96–114). The Guilford Press.

Bishop, D. V. M. (1983). Comprehension of English Syntax by Profoundly Deaf Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 24, 415434-. https://doi.org/10.1111/j.14697610.1983-.tb00118.x.

Bowers, L., McCarthy, J., Schwarz, I., Dostal, H., & Wolbers, K. (2014). Examination of the spelling skills of middle school students who are deaf and hard of hearing. The Volta Review, 114(1), 29–56.

Brown, J. B. (1984). Examination of grammatical morphemes in the language of hard-of-hearing children. Volta Review, 86(4), 229–238.

Coccia, M., Benati, I. (2018). Comparative Studies. In: Farazmand, A. (eds) Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance. Springer. https://doi.org/10.1007-31816-319-3-978/1-1197_5

Collins, A., & Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing (pp. 5172-). Erlbaum.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, some variables (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences. 15(2), 468501-.

Alqraini, F. A. I. S. L. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning to read. *International Journal of Literacies,* 26(1), 23.32-

Alqraini, Faisal Muhammad, and Alasim, Khaled Nasser. (2021). Measuring the reading comprehension level of deaf and hard of hearing students in the Riyadh region (In Arabic). *Journal of Language Planning and Policy,* 135, 862-.

Alzubairi, Sharifa bint Abdullah. (2015). Differences in reading comprehension among deaf female students with cochlear implants in the primary stage in Riyadh (In Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 3(9), 319358-.

American Speech-Language-Hearing Association. (2019). Effects of Hearing Loss on Development. Retrieved September 28, 2023, from https://www.asha.org/public/hearing/effects-of-hearing-loss-on-development/

Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (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., Ghiselli, S., & Montino, S. (2016). The written language of children with cochlear implant. Hearing, Balance and Communication, 14(3), 103–110. https://doi.org/10.108021695717.20/16.1197619.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Routledge.

Berent, G. P. (1993). Improvements in the English syntax of deaf college students. American Annals of the Deaf, 138(1), 55.61-

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections

The Volta Review, 98(1), 147–168.

Holes, C. (2004). Modern Arabic: Structures, functions, and varieties. Georgetown University Press.

Issa, Mohamed Ahmed Ahmed, Abdel Qader, Mohsen Mustafa Mohamed, Mustafa, Azza Abdel Hamid Sayed, Abu Al-Maati, Walid Mahmoud. (2017). A proposed program based on self-regulated learning to develop the linguistic skills of academic writing among graduate students at the College of Education, Taif University (In Arabic). *Mansoura College of Education Journal*, 99(1), 5191-.

Jeanes, R. C., Nienhuys, T. G., & Rickards, F. W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 5(3), 237.247-

Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of educational psychology,* 78(4), 243.

Kawar, K. (2021). Morphology and syntax in Arabic-speaking adolescents who are deaf and hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing* Research, 64(10), 3867–3882. https://doi.org/10.10442021/_JSLHR-2100087-.

Kawar, K., Walters, J., & Fine, J. (2019). Narrative production in Arabic-speaking adolescents with and without hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 24(3), 255–269. https://doi.org/10.1093/deafed/eny048.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. Learning and individual differences, 21(5), 517.525-

Knoors, H., & Marschark M. (2014) School achievement and instruction. In M. Marschark, & H. Knoors, (Eds.). Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental

M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology,* 95(3), 465–481.

Fabbretti, D., Volterra, C., & Pontecorvo, V. (1998). Written language abilities of deaf Italians. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3(3), 231–244. doi: 10.1093/oxfordjournals.deafed.a014353.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15(2), 325–340.

Gärdenfors, M., Johansson, V., & Schönström, K. (2019). Spelling in deaf, hard of hearing and hearing children with sign language knowledge. Frontiers in Psychology, 10(2463), 1–18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02463.

Gaustad, M. G. (1986). Longitudinal effects of manual English instruction on deaf children's morphological skills. Applied Psycholinguistics, 7(2), 101-.127

Gaustad, M. G., Kelly, R. R., Payne, J. A., & Lylak, E. (2002). Deaf and hearing students› morphological knowledge applied to printed English. American Annals of the deaf, 5.21-

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. Remedial and special education, 7(1), 6.10-

Grenner, E., Åkerlund, V., Asker-Árnason, L., van de Weijer, J., Johansson, V., & Sahlén, B. (2020). Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students. Educational Review, 72(6), 691–710. https://doi.org/10.10 8000131911.2018.1536035/.

Halliday, M. A. K. (1989) Spoken and Written Language; Oxford University Press.

Heefner, D. L., & Shaw, P. C. (1996). Assessing the written narratives of deaf students using the six-trait analytical scale.

and Education, Volume 1, 2nd ed., Oxford Library of Psychology (pp. 144–155). Oxford University Press.

Mayer, C., & Trezek, B. (2019). Writing and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. Education Sciences, 9(3), 185.

Mayer, C., & Trezek, B. J. (2015). Early literacy development in deaf children. Oxford University Press.

Mayer, C., Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2021). Reading achievement of deaf students: Challenging the fourth grade ceiling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 427–437.

McCutchen, D. (2006) Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, (Eds.), Handbook of Writing Research (pp. 115–130). The Guilford Press.

Mitchell, R., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. Sign Language Studies, 4(2), 138–163. https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005.

Moores, D. F., & Miller, M. S. (2001). Literacy Publications: American Annals of the Deaf 1996 to 2000. American Annals of the Deaf, 146(2), 77–80. Doi: 10.1353/aad.2012.0536.

Muhammad, Ahmed Adel Shaaban; Musa, Muhammad Mahmoud Muhammad; Abdel Halim, Muhammad Refaat Hassanein. (2022). American Council (ACTFL) standards for developing language production skills among non-native Arabic language learners. *College of Educations Journal at Beni Suef University,* 115(3), 1.24-10.21608/JFE.2022.286706.

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

National Center for Education Statistics. (2011). Foundations (pp. 159179-). Oxford University Press.

Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 11(3), 273.288-

Leybaert, J., & Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for the use of morpho-phonological regularities in French. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal,* 7, 89–109. doi: 10. 1007/BF01026949.

Maamouri, M. (1998). Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the arab region. Mediterranean Development Forum. World Bank.

Marks, C., & Stuckless, R. (1966). Assessment of the written language of deaf students. University of Pittsburgh, School of Education. http://eric.ed.gov/?id=ED010042.

Marschark, M. (1993). Psychological development of deaf children. Oxford University Press, USA.

Marschark, M., Mouradian, V., & Halas, M. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hard of hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology,* 57(1), 89–107. doi: 10.1006/jecp.1994.1005.

Matthews, D., & Kelly, C. (2022). Pragmatic development in deaf and hard of hearing children: A review. Deafness & Education International, 24(4), 296.313-

Maxwell, M. M., & Falick, T. G. (1992). Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. Sign Language Studies, 77, 345–371.

Mayer, C. & Akamatsu, C. T. (2011) Bilingualism and Literacy. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language,

to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 9(1), 86–103. DOI: 10.1093/deafed/enh01.

The Ministry of Education. (14361437-). Regulation Guideline for Special Education (In Arabic). The Kingdom of Saudi Arabia.

The World Health Organization, WHO. (2023). Deafness and hearing loss. Retrieved September 27, 2023, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing- loss

Tibi, S., Tock, J. L., & Kirby, J. R. (2019). The development of a measure of root awareness to account for reading performance in the Arabic language: A development and validation study. Applied Psycholinguistics, 40(2), 303–322. doi:10.1017/S0142716418000589P

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Delmar/Cengage Learning.

Trussell, J. W., Nordhaus, J., Brusehaber, A., & Amari, B. (2018). Morphology instruction in the science classroom for students who are deaf: A multiple probe across content analysis. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23(3), 271.283-

Vizzi, F., Angelelli, P., Iaia, M., Risser, A. H., & Marinelli, C. V. (2023). Writing composition ability and spelling competence in deaf subjects: A psycholinguistic analysis of source of difficulties. Reading and Writing, 36(5), 1201–1226.

Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396–407. DOI: 10.1353/aad.0.0061.

Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (1998), Child Development and Emergent Literacy. Child Development, 69: 848872-.

Williams, J., Sarchet, T., & Walton, D. (2022). The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012–470). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Ngobeni, W. P., Maimane, J. R., & Rankhumise, M. P. (2020). The effect of limited sign language as barrier to teaching and learning among Deaf learners in South Africa. South African Journal of Education, 40 (2), 1.7-

Oliveira, K. L. S. D., Feitosa, A. L. F., Depolli, G. T., & Pedruzzi, C. M. (2020). Reading and writing performance in cochlear implant users: integrative review. Audiology-Communication Research, 25, 1.8- https://doi.org/10.1590229-2020-6431-2317/

Olson, D. R., & Astington, J. W. (1993). Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. Educational Psychologist, 28(1), 7.23-

Paul, P. V. (2009). Language and deafness. Jones & Bartlett Learning.

Paul, P. V., Williams, C., & Wang, Y. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Gallaudet University Press.

Pinker, S. (2003). The language instinct: How the mind creates language. Penguin UK.

Quigley, S., Steinkamp, M., Power, D., & Jones, B. (1978). Test of syntactic abilities: Guide to administration and interpretation. Dormac.

Saiegh-Haddad, E. (2018). MAWRID: A model of arabic word reading in development. Journal of Learning Disabilities, 51(5), 454–462. doi: https://doi.org/10.1177002221941772046O/

Saiegh-Haddad, E., & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives, 3.28-

Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J., & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared

Reading and Writing Instruction for Academically At-Risk Deaf and Hard of Hearing First-Year College Students. Community College Review, 50(1), 30–50.

Wolbers, K. A., Dostal, H. M., Cihak, D., & Holcomb, L. (2020). Written language outcomes of deaf elementary students engaged in authentic writing. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 25(2), 224.238-

Wolbers, K., Dostal, H., & Bowers, L. (2012). "I was born full deaf." Written language out- comes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,* 17(1), 19–38. https://doi.org/10.1093/deafed/enr018.

Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996). Development of School-Aged Deaf, Hard-of-Hearing, and Normally Hearing Students› Written Language. Volta Review, 98(1), 3.7-

Yoshinaga-Itano, C., & Snyder, L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. The Volta Review, 87(5), 75–90.

Younis, Ali Fathi. (2004) Linguistic Competence in Academic Writing in Arabic (In Arabic) [Unpublished Master Thesis]. Ain-Shams University.