البحث الرابع

" أساليب تدريسية لتحسين بعض المهارات الكتابية لدى التلاميذ الصم"

إعداد

جبريل بن عطيه عقيلي

باحث دكتوراه بجامعة الملك سعود

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية لبحث أساليب تدريسية لتحسين بعض المهارات الكتابية لدى جميع الطلاب الصم بالصف السادس الابتدائي بمدينة جازان، وتكونت أدوات الدراسة من خطة تدريسية مقترحة ، ومقياس المهارات الكتابية ، وتوصلت ورقة العملالأهمية التنوع في الأساليب التدريسية لتحسين بعض المهارات الكتابية لدى جميع الطلاب الصم بالصف السادس الابتدائي بمدينة جازان.

Abstract:

The current study aimed to examine teaching methods to improve some of the writing skills of all deaf students in the sixth grade of primary school in Jazan city. in the city of Jazan.

مقدمة:

يعتبر التواصل من أهم الأمور التي يحتاج إليها الإنسان في حياته، وذلك لأنه العملية التي تساعد على قضاء حوائجه بشكل كامل، كما أن التواصل يساعد على الارتقاء بالإنسان بشكل كبير وملحوظ، بالإضافة إلى أنه وسيلة مهمة لاكتساب العلوم والمعارف، وهو شرط من شروط الاستمتاع بالحياة. وتعد الكتابة إحدى أهم وأبرز طرق التواصل بين الناس منذ العصور القديمة إلى وقتنا الحاضر، ولم تنل الكتابة هذه الأهمية من فراغ، بل لما تقدمه من خدمات جليلة للإنسان، فهي الوسيلة الرئيسية لحفظ العلوم، والخبرات، والتجارب الحياتية، كما أنها وسيله مهمة للتعبير عن المشاعر، وطريقة من طرق الإبداع وإبراز المواهب والقدرات، وللكتابة دور كبير وفعال في تنمية قدرات الإنسان العقلية وعلاقاته الاجتماعية (Bano،2007).

وإذا كان للكتابة أهمية في حياتنا، فإنها أكثر أهمية للأفراد الصم من غيرهم؛ لأن تواصل الفرد الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة له ارتباط بمدى قدرته على القراءة والكتابة، فالأصم غالبا ما تكون القناة البصرية هي مصدر الاستقبال لديه سواء للغة الإشارة أو للقراءة. وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة لهذه الفئة يركز بشكل أساسي على مهارتي القراءة والكتابة بحيث يعتمد على نفسه في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة (فياض، ٢٠١٣).

لقد مرَ الطلاب الصم عبر التاريخ بصعوبات كبيرة من أجل تطوير مهارات الكتابة، تتضح هذه الصعوبات من خلال المشكلات المتعلقة بالكتابة عند مقارنتهم بأقرانهم من الطلاب السامعين سواء على مستوى تكوين الجملة أو تنسيقها (Clark،2007)، كما يصفها ألبرتيني وشيلي(Albertini& Schle,2003) بالجمل القصيرة الغير منسقة، والجمود، والنمطية التي يغلب عليها الاستخدام المفرط للأسماء والأفعال التي تخل بالمعنى.

واهتم الباحثون بتحسين عمليات اكتساب مهارة الكتابة لدى الطلاب الصم، فظهرت العديد من الاستراتيجيات والبرامج التدريبية لتحسين المهارات الكتابية المتنوعة، وقد أكدت ليرنر(Learner،2001) أن النظريات الحالية تنادي بإجراء تحول رئيس في تأكيد تعليم الكتابة وتدريسها كعملية بدلا من اعتبارها إنتاجا فقط، ويضيف موريس(Moores،2007) ضرورة الاهتمام بالكتابة لكونها عملية تقوم على الفرد نفسه.

كما ان الكتابة عملية تحويل اللغة المنطوقة (أو أي نوع من اللغات) إلى رموز بصرية(إشارية) من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم، ومهارات الكتابة في تطور مستمر، حيث تبدأ بالتآزر الحركي ثم مسك القلم بطريقة صحيحة ولا تنتهي بحد الكتابة

الإبداعية لأن الكتابة الإبداعية لا حدود لها، وذلك كله بعد تعلم اللغة بالشكل المطلوب، ومع الأهمية الكبيرة لمهارة الكتابة، إلا أن هناك أفراداً يظهرون مستوى أقل من المتوسط في القدرة على الكتابة ومنهم الأفراد الصم، ويعود الانخفاض في قدرة الأفراد الصم على الكتابة بسبب صعوبة التعرف على الأصوات وبالتالي الفشل في كتابة هذه الأصوات، فالتعرف على الأصوات مهارة سابقة لمهارة الكتابة(أبو شعيرة، ٢٠٠٧).

إن وجود تدني في المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم سيؤثر على حياتهم من عدة نواحي أهمها: تدني التحصيل الأكاديمي في مراحل التعليم المختلفة والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، والتواصل مع الآخرين، والحصول على وظيفية والاحتفاظ بها وعلى قدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسب الآلي وغيرها من المجالات التي تعتبر الكتابة شيئا ضروريا (Antia et al.، 2005).

إن انخفاض المهارات الكتابية عند الطلاب الصم بالمقارنة مع الفئة العمرية التي ينتمون إليها (Massone & Baez، 2009)، يطرح تساؤلا عن مدى فاعلية برامج تعليم الطلاب الصم وأماكن تعليمهم، وهو ما أشار إليه شيرمر وهالان وكوفمان(Schirmer 2000)،(1994،Hallahan&Kuffman) عن عدم وجود خلل في القدرات العقلية لدى الطلاب الصم ؛وبالتالي فإن لديهم القدرة على النجاح في مهارات الكتابة إذا تعلموا بطرق مناسبة.

ولايزال تعليم الطلاب الصم يشكل تحديا كبير للمعلمين وأسرهم والطلاب الصم أنفسهم، حيث يذكر ريجير (2016،Rieger) أن الطلاب الصم يواجهون صعوبة في استخدام الكلمات متعددة المعاني وكذلك المفردات، كما يواجهون مشكلة في استخدام السياق، والافتقار إلى تنظيم المفاهيم، وهذا يتطلب من القائمين على تعليم الطلاب الصم بناء برامج تدريبية تزيد من قدرتهم على الكتابة واستخدام المفردات بشكل صحيح.

ونظراً للدور المهم الذي تلعبه المهارات الكتابية في تعليم الطلاب الصم يشير (توفيق،١٩٨٠) على أن استراتيجية اشتقاق الكلمة؛ تساعد بشكل كبير في تطوير مهارات الكتابة والمهارات اللغوية الأخرى.

ومن هنا الباحث لدراسة هذا الموضوع أملاً منه في تحسين نوعية تعليم الطلاب الصم لبعض المهارات الكتابية، من خلال استخدام استراتيجية اشتقاق الكلمة، لتساهم في استخدامهم اللغة بشكل سليم للتعبير عن ذواتهم وفتح أفق أوسع في التواصل مع الآخرين، والمساهمة في تحسين عملية التعليم والتعلم بالنسبة للطلاب الصم.

مشكلة الدراسة:

لقد حظي تدريس الكتابة باهتمام ومكانة متميزة في منهج اللغة العربية، حيث يبدأ تدريسها في مرحلة ما قبل المدرسة إلى ما بعد المرحلة الثانوية، كما أن الكتابة تعد من أهم الأدوات الفعلية التي يركز عليها نظام التقويم في تعليم الطلاب الصم والمعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الطلاب الصم واستحقاقهم للانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى (Marschark et all، 2004).

إن اللغة المكتوبة واحدة من المجالات التي يجري التركيز عليها في تعليم الطلاب الصم، كما تعد عنصرا رئيسًا في المنهاج المدرسي لهم، إلا أن نتائج بعض الدراسات (النجار، ٢٠٠٥؛الزريقات، ٢٠١٣؛Rieger،2016) تشير إلى قصور كبير في مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وأن مستوى استخدامهم للمفردات والكلمات أقل من مستوى الطلاب السامعين، والتي اتفقت مع ما توصل إليه الريس والمنيعي (٢٠١٤) في أن الطلاب الصم لديهم مشكلات متعلقة بالقراءة والكتابة.

ويعد تدني مستوى القدرات الكتابية من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب الصم والذي بدوره يؤثر سلبا على العملية التعليمية، ولضمان جودة تربية وتعليم الطلاب الصم فإنه يجب الاهتمام بالقدرات اللغوية لأن اتصال الطلاب الأصم بالعلوم المختلفة يعتمد بشكل مباشر بمدى قدرته على القراءة والكتابة بصفة خاصة فالشخص الأصم غالبا ما تكون حاسة البصر هي مصدر الاستقبال لديه (Easterbrooks & Alvarez، 2013).

ولتطوير مهارات الكتابة وبناء الجملة ذات القواعد السليمة للطلاب الصم يؤكد لوكنور وآخرون (LucknerK،2006. et al) إلى ضرورة تطوير طرق جديدة تستخدم استراتيجيات وبرامج تدريبية وتوظيف التقنيات المساندة، ومن ثم تقديم نموذج يسهل عملية تطوير مهارات الكتابة وكتابة الجمل ذات القواعد الصحيحة والسليمة.

ونظرا لطبيعة الطلاب الصم الخاصة فقد أكد كل من الفاريس وايستبروكس (Easterbrooks & Alvarez،2013) على أهمية اتباع استراتيجيات وفنيات تربوية خاصة تتناسب معهم فهم لا يتعلمون بالضرورة بنفس الطرق التي يتعلم بها السامعين، وهذا يستدعي وجود برامج واستراتيجيات من شأنها إكسابهم القدرة على الكتابة بشكل جيد.

ومن خلال خبرة الباحث في ميدان تعليم الصم يتضح أن هناك ضعف واضح في المهارات الكتابية للطلاب الصم، يستدعي إيجاد أساليب تعليمية جديدة تتناسب مع طبيعة

الطالب الأصم لإكسابهم هذه المهارات بشكل مناسب، ولما يراه الباحث فإن استخدام الاشتقاق للكلمات كطريقة قد يساهم في تطوير المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على اشتقاق الكلمة لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات الكتابة لدى المجموعة التجريبية؟
٢. هل توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في مهارات الكتابة لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على اشتقاق الكلمة لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم.
٢. معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على اشتقاق الكلمة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

أ – **الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية في الدراسة الحالية فيما يلي:

١. حاجة ميدان تربية وتعليم الصم لدراسات في مجال مهارات الكتابة.
٢. تسليط الضوء على أهمية تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم.
٣. مواكبة الاتجاهات التي تنادي بأهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم.
٤. أن الدراسة الحالية تعد من الدراسات التي تسعى في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية، من خلال وضع برنامج تدريبي.
٥. تعد الدراسة الحالية إثراء لمجال البحث العلمي في تربية وتعليم الطلاب الصم.
٦. تبرز أهمية الحالية الدراسة في المرحلة العمرية التي تناولتها، وهي المرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة هامة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم.

ب – الأهمية التطبيقية:

١. ستفيد الدراسة الحالية في تزويد المعلمين في مجال تربية وتعليم الصم بأهم استراتيجيات تعليم مهارات الكتابة للطلاب الصم.
٢. تطوير مهارات الكتابة عند الطلاب الصم، من خلال البرامج التدريبية.
٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين والعاملين في مجال تربية وتعليم الصم على إيجاد حلول للمشكلات الكتابية التي تواجه الطلبة الصم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية تبعاً للحدود الآتية:

١. **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على جميع الطلاب الصم بالصف السادس الابتدائي بمدينة جازان.
٢. **الحدود الزمنية:** سيتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(١٤٤٢).
٣. **الحدود الموضوعية:** أقتصرت الدراسة الحالية على التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على اشتقاق الكلمة لتطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم في الصف السادس الابتدائي.

مصطلحات الدراسة:

١. **الصمThe Deaf:** يعرف الصم بأنهم: "الأفراد الذين لديهم فقدان سمعي ٧ديسبل فأكثر يحول دون فهمهم للكلام باستخدام أو بدون استخدام المعينات السمعية"(Moores،2007).

التعريف الإجرائي للصم: هم الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية بالصف السادس، الذين فقدوا السمع بشكل جعلهم يستخدمون لغة الإشارة كطريقة أساسية في تواصلهم وتعليمهم.

٢. **اشتقاق الكلمةDerivation–based:**يعرف اشتقاق الكلمة بأنه: "أخذ كلمة وإخراجها من كلمة أخرى مع تغيير على أساس المحافظة على قرابتها من المعنى في اللفظ مثلاً، كما لو أخذنا من قرأ: قراءة، قراء(عياد،٢٠١٥).

التعريف الإجرائي لاشتقاق الكلمة: استخراج مجموعة من الكلمات ذات الاشتقاق من مقرر لغتي للصف السادس الابتدائي وتدريب الطلاب الصم على إتقانها إشارياً وأبجدياً وإملائياً، مع زيادة الفهم لمعاني هذه الكلمات لاستخدامها بشكل سليم كتابياً في سياقات مختلفة في ضوء المهارات المحددة.

٣. **البرنامج التدريبيTraining program:** يعرف البرنامج التدريبي بأنه: مجموعة من الأنشطة اللغوية والعقلية والمعرفية والحسية، والتي يتفاعل من خلالها الطلاب لتنمية مجموعة من المهارات المختلفة (الزريقات والحايك، ٢٠١٣).

التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي: يقصد به مجموعة من الخبرات التربوية، والأنشطة التعليمية لتطوير مهارات الكتابة عند الطلاب الصم في الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج يعتمد على تحليل وحده من منهج لغتي للصف السادس واستخراج الكلمات ذات الاشتقاق لتدريب الطلاب على كتابتها بشكل سليم وصحيح إملائيا ولغوياً في ضوء المهارات المحددة.

٤. **مهارات الكتابة** writing skills: تعرف الكتابة بأنها: مهارة لغويّة تمكّن مالكها من تحويل أفكاره ومعلوماته إلى نصّ مكتوب لحفظها، ونشرها، والتّواصل بها مع الآخرين، وهي مهارة تعتمد على الموهبة والتدريب والممارسة(رامول،2019).

التعريف الإجرائي لمهارات الكتابة: يقصد بها قدرة الطالب الأصم على كتابة الكلمات ذات الاشتقاق بشكل صحيح وسليم إملائيا ولغوياً في ضوء المهارات المحددة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: الكتابة :

أ. مفهوم الكتابة

تظل الكتابة من أهم القيم التربوية في التعلم؛ لأنها تفتح للطالب مجالاً في عملية التفكير واختيار الألفاظ والعبارات المناسبة وترتيبها في سياق صحيح ليصبح لدية القدرة على كتابة الملاحظات والخواطر وغيرها بأسلوب واضح ومؤثر للقارئ ولذا فإن مهارة الكتابة مرتبطة ارتباطا وثيقا ومباشرا في العملية التعليمية والمراحل التي يسير خلالها المتعلم حيث ان الطالب في مراحلة الأولى من التعلم لابد ان يكتسب مهارة الكتابة لتصبح لدية القدرة على استقبال المعلومات والمعارف من حولة لأن اي قصور في مهارة الكتابة قد تكون معوقا له في المراحل لمتقدمة في التعليم (عبدالعليم،١٩٨٣).

وتعرف الكتابة بأنها: "ذلك النشاط الذي يجمع بين الحركات العضلية للذراع واليد، وهي حركات دقيقة متناسقة، أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الاجتماعي" (Ferraris،25 :1979).

كما تعرف بأنها: "فن تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة " (الدليمي والوائلي، ١٢٠:٢٠١٦).

و يعرفها (الحايك والزريقات، ٢٠١٣) بأنها: نظام له قواعده التي يمكن من خلالها الحكم على صحة الكتابة وسلامتها.

أولاً: مراحل عملية الكتابة: تنادي النظريات الحالية بالاهتمام بعملية الكتابة وتطوير أساليب تدريس الكتابة وتطوير المهارات لدى الطلبة (Learner،2000) .

ويشير (Moores،2001 ؛ البصيص، ٢٠١١) أن عملية الكتابة تمر بأربع مراحل متتابعة وهي:

١. **مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting):** وهي عملية تحديد وتجمع للأفكار. كما أنها من أكثر المراحل أهمية لأن نجاح إجراءات الكتابة او فشلها يتوقف عليها وهي تمثل إجراءات عديدة كالعصف الذهني والتخطيط والقراءة والاستماع وتحديد سياق الكتابة وغيرها. وتحتاج هذه المرحلة إلى تكييف طرق التدريس المناسبة لعملياتها المختلفة من خلال إتباع المعلم الإجراءات المناسبة لكل عملية منها.
٢. **مرحلة الكتابة (Writing):** مرحلة وضع الأفكار وتدوين الكلمات والجمل والفقرات.
٣. **مرحلة المراجعة (Revision):** وفيها تتم عمليات التنظيم لطريقة التعبير عن الفكرة والمفردات، ويتوقف على هذه المرحلة جودة المنتج الكتابي حيث يتأكد الكاتب من ارتباط ما كتبة إلى حاجاته ودافعيته والأسلوب اللغوي والأخطاء المرتبطة بالمضمون والفكر كما تسمى هذه المرحلة بمرحلة القراءة الناقدة حيث يقوم الكاتب بالفحص الدقيق لكتابته وإبداء المقترحات التي قد تسهم في تلافي الأخطاء وتحسين الكتابة اللازمة لتركيب الجمل.
٤. **مرحلة النشر أو الإنتاج (Publishing):** وهي مرحلة مهمة لما لها من تأثير في الجانب النفسي لأنها تحفزهم وتزيد دافعيتهم وميولهم نحو الكتابة ويأتي دور المعلم في هذه المرحلة من خلال إبراز ما كتبة الطلاب في مجلة الفصل او نشرها داخل محيط المدرسة لما لذلك دور انعكاسي على بذل المزيد نحو الكتابة.

ويذكر ضيف يون (yeon،2009) أن الكتابة تشمل على ثلاث مهارات عامة وهي:

١. **مهارات المحتوى والمضمون:**
- كتابة مقدمة مناسبة حيث يتبين فيها فكرة الموضوع الذي يريد الكتابة عنها بدقة وموضوعية وتسلسل منطقي .
- كتابة خاتمة للموضوع بحيث تلخص الفكرة من الموضوع وأهم ما يستفاد منه.
- كتابة الجملة الرئيسة والختامية لكل فقرة.

- بيان الفكرة الرئيسة والفرعية بشكل واضح.
- ترتيب الأفكار بشكل منطقي ومتسلسل .
- كتابة الفكرة الرئيسة في كل فقرة.
- الاستشهاد بمعلومات صحيحة ومناسبة.
- كتابة عدد من الأفكار ذات الصلة بالموضوع .

٢. مهارات اللغة والأسلوب :

- استخدام أدوات الربط أثناء الكتابة بشكل صحيح .
- اتباع الكاتب قواعد النحو الصحيحة في الكتابة .
- اختيار مفردات صحيحة لها صلة مباشرة بالمعنى
- استخدام الكلمات العربية الفصحى.
- كتابة الجملة بشكل صحيح واكتمال أركانها .

٣. مهارات الشكل والتنظيم :

- استخدام علامات الترقيم بشكل سليم وصحيح .
- الكتابة بخط واضح مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة .
- الانتباه للشكل التنظيمي للفقرة وعدم ترك فراغ في بدايتها والهوامش.

ثانياً: أسس الكتابة السليمة:

يؤكد حسونه (٢٠٠٥) على أنه لابد على المعلم أن يؤكد دائما على أسس الكتابة السليمة وتدريب الطلاب على ذلك ، ومنها:

١) القراءة: يمكن للقراءة أن تساعد الطلاب على الرقُي إلى مستوى جيد من الكتابة لأنها تزود الطالب بالثروة اللغوية والألفاظ والمفردات والمعاني الجيدة.

٢) الدافعية للكتابة عند الطلبة: الطالب عندما يتحدث عن موضوع يريده فإن من شأن ذلك أن يثير الدافعية لدى الطالب للإتقان والإبداع، لذا كان على الطالب أن يقوم بالإعداد الجيد لهذا الموضوع ومحاولة التكيف معه، وجمع المعلومات والأفكار التي لها صله بالموضوع.

٣) معرفة قواعد النحو والصرف: عندما يكون الطالب مُلم بقواعد الكتابة وكذلك القواعد النحوية فإن من شأن ذلك أن يساعده على اختيار الجمل والكلمات المناسبة واستدامها بشكل صحيح.

٤)الاهتمام بالشكل: يشكل الاهتمام بالشكل العام للكتابة من ناحية الخط والإملاء وغيرها دعماً مهماً؛ لأنه يظهر المعنى المطلوب بالشكل الصحيح وعلى نحو أسس وقواعد سليمة.

ب. مهارة الكتابة عند الطلاب الصم:

تعتبر مهارة الكتابة من المهارات اللغوية الضرورية التي يحكم بها على النجاح والتحصيل الدراسي لكن عند الطلاب الصم تتبين أهمية مهارة الكتابة في أنها تعتبر عنصرا رئيسيا في المنهج الدراسي سوءا عند الطلاب الصم أو أقرانهم من السامعين حيث يشتمل على استخدام المفردات والإملاء وهذه أحد مهارات الكتابة (الزريقات،٢٠٠٩).

كما وضح شيرماير (Schirmer،2001) أن مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم وتطورها مرتبطة بتطور لغة الإشارة. فيمكن للطلاب الصم امتلاك مهارات الكتابة واستخدام ذلك في التعلم والتواصل.

أولاً: مشكلات الكتابة عند الطلاب الصم:

يتضح من كتابات الطلاب الصم التي وقف عليها قايدن (Gidden،2009) أن لديهم صعوبة في اللغة المكتوبة، كما أن تطور مهاراتهم فيها بطيء مقارنة بغيرهم من الأفراد السامعين، وقد يعود إلى عدم ملائمة المناهج الدراسية للطلاب الصم حيث أنها مصممة للطلاب السامعين، وانخفاض الدافعية للتعلم نتيجة للضغوط النفسية، بالإضافة لعدم ملائمة طرق وأساليب التدريس لحاجات الطلاب الصم فهم بحاجه إلى أساليب تناسب ظروفهم وطرق تدريس فعاله .

وهذا ما أكده آنتي وكيرمير (Antia & kreimeyer،2005) في أن عدم ملائمة مناهج القراءة والكتابة لخصائص الطلاب الصم، أدت لظهور مشكلات تتعلق بالجوانب اللغوية لديهم ومنها الكتابة، ولذا يغلب على كتاباتهم ميلهم لتكوين جمل بسيطة وغير مركبة، كما أن التراكيب اللغوية غير مترابطة ومفككة، إضافة لوقوعهم في الكثير من الأخطاء الإملائية والنحوية. وقد أشار شيتز (Scheetz)،2004 في أن الطلاب الصم يجدون صعوبة كبيرة في موافقة الفعل مع الفاعل، واستخدام ظروف الزمان والمكان، وسوء استخدام أدوات التعريف والتنكير وحروف الجر.

وتتطلب الكتابة الجيدة والمترابطة والسليمة الإلمام بقواعد اللغة وتوافر المفردات والتسلسل في طرح الأفكار، وكل ذلك يحتاج إلى أن يكتسب الطلاب الصم الكثير من الخبرات الكتابية من خلال منحهم فرصة في ممارسة عملية الكتابة بشكل مستمر(Scheetz)،2004 .

كما اشار بروكوب وبيرسالBrokop & Persall)، (2010 أن من مسببات ابتعاد الطلاب الصم عن ممارسه الكتابة ليس فقط خوفهم من الوقوع في الأخطاء الكتابية، بل بسبب عدم مطالبة القائمين على تعليمهم أو من له بهم صله على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم من خلال الكتابة. ولذلك سعى الباحثون لوضع بعض الاقتراحات لمعالجة مشكلات الكتابة عن الطلاب

الصم، ومنها ما اقترحه كل من ستيوارت وكلوين(Stewart & kulwin) ، (2001كنموذج لمعالجة ذلك، ويمر هذا النموذج بأربع مراحل كما يلي:

١. مرحلة ما قبل الكتابة وذلك لغرض توفير فرصة للأصم للتعبير عن ذاته وتوضيح أفكاره واستثارتها لأجل زيادة دافعيته للكتابة .
٢. مرحلة التنظيم حيث تقوم هذه المرحلة على تنظيم الأفكار والمفاهيم والأحداث من أجل اتخاذ الشكل العام للموضوع وقيام المعلم بمساعدة الصم على التفكير بالبديل المتاح وإمكانية استخدامه.
٣. مرحلة الكتابة حيث تعتمد هذه المرحلة على القدرات العقلية ومعرفة الصم وخبراتهم ومستوى تعقيد الموضوع وتستلزم هذه المرحلة توفر الأوراق والأقلام والملاحظات والتخطيط المسبق وأيضا وامتلاك المهارات اللغوية والاهتمام بالموضوع .
٤. مرحلة التغذية الراجعة وتتطلب هذه المرحلة اشتراك المعلم وهذا يتحدد بقدرة الكتابة للطالب الأصم.

ثانياً: استراتيجيات تساعد على تنمية مهارات الكتابة للطلاب الصم

تتعدد الاستراتيجيات التي قد تعين الطلاب الصم في تنمية مهاراتهم الكتابية ومنها ما أورده التركي(٢٠٠٥):

- إتاحة الفرصة للطلاب الصم لاختيار موضوع الكتابة بهدف التعرف على مدى تقدمهم في الكتابة .
- أن يتم التركيز على الأهداف من عملية الكتابة وعدم التركيز على الإملاء والكلمات وتركيب الجمل فقط .
- أن يتم نشر نماذج من كتابات الطلاب الصم داخل المجتمع المدرسي .
- ألا تنحصر مهارة الكتابة في اللغة العربية فحسب بل لابد أن تشتمل على جميع المواد الدراسية .
- إتاحة الفرصة للطلاب الصم المشاركة في المؤتمرات الصفية وتبادل الأفكار وتشجيعهم على ذلك.

وتضيف سيتز(Scheetz)،2004 أن من استراتيجيات تعليم الكتابة ما يلي:

١. تدريس معاني المفردات من خلال الأنشطة المبنية على خبرات الطلاب الصم وبناء الشبكات أو الخرائط الدلالية، فمن خلالها ينظر الطلاب الصم إلى الكلمات التي يعرفونها من منظور مختلف، ويقومون بصياغة معاني جديدة.

٢. النظم المبكرة التي تركز على تزويد الطالب بنموذج لكتابة جملة صحيحة واتباعها، ومنها نظام باري للألواح الخمسة، رموز وينج، مفتاح فيتز جيرالد.
٣. النموذج التفاعلي والذي يساعد فيه المعلم الطلاب الصم في عملية استخدام اللغة بالشكل الملائم أثناء الكتابة، فقد يطلب منهم فقط تسجيل تاريخ محدد لحرب ما، ثم تتطور المهمة لاحقا إلى دمج هذه التواريخ في قصة مكتوبة.

المحور الثاني: الاستراتيجيات المتبعة في تعليم وتنمية مهارات الكتابة عند الطلاب الصم

أولاً: البرامج ثنائية اللغة:

تشير شيتز (٢٠١٢/٢٠١٤) أنه تم تطوير عدة استراتيجيات لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلاب الصم متعلمي اللغة الثانية ومنها:

- الاستراتيجية الأولى (التسلسل): وتعني استخدام التهجي الأصبعي لربط لغة الإشارة بالمادة المكتوبة، وهذه الطريقة يتم التعبير عن الكلمة إشارياً، ثم تهجئتها بالأصابع، ثم إشارياً مرة ثانية، ثم ربطها بالمكتوب.
- الاستراتيجية الثانية: والتي تتبع أربع خطوات، تبدأ بسرد قصة بلغة الإشارة ومن ثم تسجيلها بالفيديو، ثم عرض الفيديو وترجمته إلى رموز مكتوبة، ومن ثم ترجمة الرموز المكتوبة إلى جمل عامة، وتنتهي بتحويل الجمل العامة إلى جمل سليمة لغويا.
- الاستراتيجية الثالثة (النظام الإشاري المختلط): والتي تكون فيها حركات الفم متزامنة مع اللغة الإشارية، حيث يرى بيكر وزملاؤه (Becker et all،2000) أن هذه الاستراتيجية حققت مكاسب كبيرة مع الطلاب الصم.

ثانياً: البرامج المعتمدة على مدخل عملية الكتابة:

يشير ألبرتيم وزملاؤه (Albertimet all)،2000 بأن الكتابة عملية غير محكومة بخطوات متسلسلة، فكل فرد يكتب وفق أهدافه وقدراته. ويقوم مدخل العملية على أن تدريس الكتابة لابد أن يركز على أهداف متعلقة بالمعنى وأهداف متعلقة بالطالب، ولذا يكون التركيز منصباً على العملية أولاً يليه المنتج المكتوب.

وتضيف شيتز (Scheetz)،2004 أن عملية الكتابة عبارة عن مجموعة من المكونات: مرحلة ما قبل الكتابة والإنشاء والمراجعة والتحرير والنشر وتدريس المهارات والمناقشة، حيث تتضمن مرحلة ما قبل الكتابة تهيئة الطالب، وجعل الطالب يختار الموضوع ويصيغ الأفكار ويتبادلها مع زملائه، وفي مرحلة الإنشاء يكتب الطالب كتاباته الأول كمسودة، ويتضح هنا دور المعلم من خلال تشجيع الطلاب وتحفيزهم للكتابة دون الاهتمام بالسلامة النحوية، اما في مرحلة

المراجعة فتتم مناقشة ما كتبوه بينهم وبين معلميهم أو بينهم وبين زملائهم، وتركز مرحلة التحرير على الاهتمام بالخصائص الشكلية للكتابة، يليها النشر في مجلة المدرسة أو غيرها، وتتم عملية تدريس المهارات على امتداد عملية الكتابة من خلال مجموعات صغيرة، ويصاحبها مناقشات من قبل المعلمين مرتبطة بالمحتوى، حيث يهدف المعلم لطرح أسئلة مرتبطة بالمحتوى لتحفيز الطلاب على المراجعة والتحرير لما كتبوه.

ثالثاً: الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية:

يذكر وولبيرس وزملاؤه(Wolbers et all)،2015 أن تعليم الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية من الممارسات المبنية على الأدلة التي أثبتت فاعليتها في الكثير من الدراسات كدراسة(Wolbers،2008 ؛ Giddens،2009) وتتكون الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية من ثلاثة مبادئ رئيسية :

المبدأ الأول: تدريس استراتيجيات الكتابة (وفيها يتم تعليم الطلاب خطوات الكتابة) كالتخطيط، والتنظيم، والتحرير، والمراجعة.

المبدأ الثاني: التدريس التفاعلي ويعني أن يتعاون المعلمين مع الطلاب أثناء المناقشة، ويتشاركون في بناء قطعة نصية معا. ويشمل التشارك في التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المرتبطة بالكتابة.

المبدأ الثالث: تطوير الوعي المعرفي والكفاءة اللغوية وبعد هذا المبدأ مستمد من أبحاث اللغة الثنائية؛ لأن طبيعة الكتابة التفاعلية تدفع إلى مزيد من اكتساب اللغة المستخدمة، وتدريس الجوانب اللغوية للغة الإشارة كلما دعت الحاجة لذلك.

وتضيف الصريصري والبخيت (٢٠٢٠) أنه يمكن تطبيق الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية وفق مجموعة من الخطوات. تبدأ بإنشاء الموضوع من خلال التواصل مع الطالب: ماذا سنكتب؟ حيث يقوم المعلم بتسهيل صياغة الجمل التي سيكتبها الطالب. يلي ذلك تأليف النص من خلال التفاوض بين المعلم والطالب: كيف سنقول ما نريد أن نكتب؟ فالصياغة عبارة عن جهد مشترك بين المعلم والطالب. وهنا يقوم المعلم بتيسير محادثة لتطوير قصة أو جملة لديه وعلى الطالب تكرار ما سوف يكتب عدة مرات إشاريا قبل البدء في الكتابة. وبعد ذلك يتم وضع مسودة النص: وفيه يتشارك المعلم والطالب القلم. حيث يكتب الطالب أفكاره بعد تنظيمها في قالب الرسم البياني؛ ومن خلال ملاحظة المعلم يتم توجيه انتباه الطالب للمفاهيم المهمة كالمصطلحات وأصوات الكلمات. حيث يتطلب الأمر قيام المعلم بشكل ماهر بملاحظة ما يمكن للطالب كتابته. ويقوم المعلم أيضا بتوجيه انتباه الطالب على المفاهيم، مثل المصطلحات وأصوات الكلمات. وفي الخطوة التالية يتم بناء النص: حيث يبدأ الطالب بالكتابة في قالب النص النهائي وفق ما استنتجه من

أفكار في الرسم البياني مع التوسع في كتابة المصطلحات ودمج المعلومات. وفي الخطوة الأخيرة يتم تحرير ومراجعة النص: حيث يطلب المعلم من الطالب إعادة قراءة ما تم كتابته، من أجل توفير فرصة للطالب للتعديل، وفرصة للمعلم لتوضيح المعنى، وتكمن أهمية هذه الخطوة في مساعدة الطالب على فهم أننا ككتاب نتحقق دائمة من النص؛ للتأكد من أنه منطقي.

كما أورد كل من فلو وبيل(Flo& Bill)،2009 مجموعة من استراتيجيات الكتابة المستخدمة لتعليم الكتابة للطلاب الصم ومنها ما يلي:

١. **استراتيجية العصف الذهني في مجموعات كبيرة داخل الصف:** عادة تسجل الأفكار المتولدة من العصف الذهني الجماعي على السبورة البيضاء أو ورقة الرسم البياني، ويمكن أن يكون العصف الذهني مع مجموعة كبيرة فعالاً، حيث يوجد تآزر ناتج عن التدفق الحر للأفكار، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يؤدي العصف الذهني في مجموعة إلى تعريض المتعلمين لمجموعة متنوعة من المفردات أكثر مما قد ينتجونه بمفردهم، ولكي تنجح هذه الاستراتيجية يجب على المعلم أن يزرع في الطلاب الثقة ويحثهم على التعاون وعدم قمع أي فكرة قد تصدر من أحد أفراد المجموعة تجنباً لمنع هيمنة أحد أعضاء المجموعة على الآخرين.
٢. **نموذج المعرفة لاكتساب المفردات:** ويقصد به عرض قائمة الكلمات التي سيتم مواجهتها في أنشطة القراءة، ومن خلال هذه القائمة يطلب المعلم من الطلاب الصم تكوين جمل، ومن ثم يقوم المعلم بمناقشة الطلاب عن معاني أخرى لهذه المفردات ومحاولة تكوين جمل أخرى بمعانيها المرادفة أن استخدام هذا النموذج يؤكد على ضرورة أن يبدأ المعلمون بما يعرفه الطلاب عن الكلمات المستهدفة ثم استخدام هذه المعلومات لتوسيع معرفة الطلاب الإجمالية بالمفردات.
٣. **شبكات أو مخططات المفاهيم والمفردات:** يتجاوز رسم الخرائط الدلالية وتحليلها ربط الكلمة المستهدفة بتعريفها كما تفعل العديد من أنشطة بناء المفردات التقليدية يتجاوز الخرائط أو الرسوم البيانية من الطلاب إجراء اتصالات معرفية أو شبكات علاقات بين المفردات المستهدفة والميزات المتعلقة بالكلمة المستهدفة، حيث تساعد هذه الطريقة في فهم عميق للمفردات الجديدة حيث تتضمن الشبكة كل ما يرتبط بالمفردات من خلال عرض المرادفات والمتضادات والاشتقاقات. ويمكن للمعلمين إضافة فئات أخرى كالمصطلحات أو الأشكال النحوية ذات الصلة بهذه المفردات.

٤. **العرض المتكرر للكلمات والمفردات المستهدفة:** إن من الآثار المفيدة لتعليم المفردات تعتمد على العديد من التمارين والتجارب والتعرض المتكرر للكلمة أو المفردات المستهدفة. ويمكن للمعلم عمل ذلك من خلال التمارين المستمرة، أو من خلال عمل قواميس صغيرة لتلك المفردات ومراجعتها بشكل مستمر مع الطلاب.

ويضيف فوليرتون وآخرون(Fullerton et all)،2003 مجموعة من استراتيجيات الكتابة المستخدمة لتعليم الكتابة للطلاب الصم ومنها:

١. **النمذجة:** ويتم ذلك من خلال العمل وجها لوجه مع الطالب داخل الصف، حيث يقوم المعلم بنمذجة جميع جوانب عملية الكتابة لإنشاء فقرة مطورة بالكامل أو مقال من خمس فقرات، ويحتاج الطلاب الصم في المراحل الأولى إلى العمل على مواضيع تلامس أهدافهم الشخصية. ومع مرور الوقت واكتساب الطلاب للمزيد من الخبرة في التعبير عن أنفسهم عن طريق الكتابة، ينتقل المعلم بعدها في التوسع بموضوعات أشمل وأكثر تجريداً. ويمكن أن تكون الخطوات التالية بمثابة دليل للمعلمين في استخدام عملية النمذجة لتعليم الكتابة للطلاب الصم:

أ- اطلب من الجميع أن يقوموا بتحليل موضوع الكتابة، ومن ثم تمييز الكلمات الرئيسية لهذا الموضوع. حلل موضوع الكتابة.

ب- امنحهم فرصة لتبادل الأفكار من خلال السبورة أو الأوراق أو الشبكات والرسم البياني.

ت- اطلب منهم العمل كمجموعة لتنظيم الأفكار التي يتم طرحها. ومن ثم قم بمناقشتهم حول الأفكار التي يمكن استبعادها.

ث- ضع مسودة أولى لما كتبوه، ومن ثم ناقش معهم الشكل الكتابي من حيث المحتوى وترابطه.

ج- اطلب منهم مراجعة المسودة الأولى.

ح- استمر في مراجعة المسودة بشكل جماعي حتى يشعر الجميع بالرضا عن محتوى القطعة.

خ- حرر القطعة. وفي هذه المرحلة ركز على الجوانب النحوية وبناء الجملة والتهجئة وعلامات الترقيم.

د- قم بنشر القطعة المكتوبة في مجلة المدرسة.

٢. **الإملاء أو التأليف بلغة الإشارة:** وتستخدم هذه الطريقة كجسر لتسهيل عملية الكتابة. حيث يقوم المعلم بتسجيل فيديو للطالب بلغة الإشارة، ومن ثم يطلب منهم كتابته أبجدياً. أو أن يكتب المعلم نصاً ويطلب منهم ترجمته بلغة الإشارة.

٣. **الممارسة النحوية مع شرح المفهوم في الكتابة:** وتُستخدم هذه الاستراتيجية في ورش الكتابة الصيفية المكثفة ولمدة سبعة أسابيع. وهي من الاستراتيجيات المتبعة مع الطلاب الصم في جامعة جالوديت. حيث يشارك الطلاب الصم في تمارين القواعد، وبعد الانتهاء من تمرين القواعد، يعطى الطلاب مجموعة من التمارين التي يتم من خلالها التركيز على التعبير عن معنى الجملة وشرح البناء النحوي في الكتابة.

٤. **شريط هيكل الجملة:** ويقصد بها أن ينشئ الطلاب الصم رسائل مكتوبة بدعم من معلميهم في موقف فردي. ومن ثم يقوم المعلم بكتابة رسالة الطالب على شريط الجملة. ومن ثم يقوم المعلم بتقطيع الكلمات أو أجزاء الكلمات ووضع القطع بترتيب عشوائي. ويُطلب من الطالب إعادة بناء الجملة.

٥. **استخدام قائمة التحقق:** ويقصد بها أن يكون لدى كل طالب قائمة في غلاف الكتاب بأخطاء الكتابة التي قام بها، حيث يمكن للطالب الرجوع لها باستمرار عندما يطلب من الطالب تقديم نموذج كتابي معين.

المحور الثالث: الاشتقاق:

أ. مفهوم الاشتقاق:

الاشتقاق عملية خلق وإبداع في اللغة، وهو رافد هام لها يرفدها بكل ما تحتاج إليه من المفردات والصيغ، إنه عامل من عوامل نمو اللغات وتطورها، ووسيلة رائعة من وسائل إثرائها بالمفردات لتتمكن من التعبير عن مستجدات الحياة من الأفكار والعلوم والفنون(ترزي،١٩٩٦).

وقد امتازت اللغة العربية عن غيرها من اللغات بأنها لغة تصريفية تعتمد على مزايا وخصائص ذاتية في سد عوزها من ألفاظ المستجدات الحضارية ، وظاهرة الاشتقاق من أهم خصائص اللغة العربية، ومن أهم الظواهر اللغوية التي اعتمدت عليها في توليد الألفاظ وإنتاجها، ولا تزال هذه الظاهرة صالحة لهذا الغرض في عصرنا الحاضر، إذ لا يزال العلماء والمعجميون يعتبرونها الوسيلة الأولى التي يعتمد عليها من أجل وضع المصطلحات العلمية والتقنية وغيرها، ولا تزال مؤتمرات التعريب، والمؤتمرات التي تعقد حول اللغة العربية والنهوض بها توصي باستخدام هذه الظاهرة والإفادة منها و إنها قوة لنمو اللغة وتكاثر كلماتها وتشعب صيغها (المبارك،١٩٦٠).

الاشتقاق لغة:أجمعت أغلب المعاجم العربية على أن الاشتقاق مأخوذ من مادة شقق، " والشق مصدره قولك شققت العود شقا، والشق :الصدع البائن وقيل غير البائن، والشق كذلك الموضع المشقوق كأنه سمي بالمصدر وجمعه شقوق وقال اللحائي : والشق : المصدر، ويقال بيد فلان ورجله شقوق ولا شقاق إنّما الشقاق يكون داء بالدّواب(ابن منظور، ٧١١).

وشّق العصا فارق الجماعة، وشّق على فلان أوقعه في المشقّة، وشق البرق استطال إلى وسط السماء من غير أن يأخذ يمينا وشمالا (ابن فارس، د. ت).

الاشتقاق اصطلاحا:الاشتقاق في الاصطلاح هو:" أخذ كلمة من كلمة أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللّفظ ،كضارب من ضرب ، وطريقة معرفته تقليب تصاريف الكلمة حتى يرجع منها إلى صيغة هي أصل الصيغ" (لوشن ، ١٣:٢٠٠٨).

يقول الجرجاني(١٩٩٠) في الاشتقاق: "نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنى وتركيبا ومغايرتهما في الصيغة".

ويقول "أحمد ابن فارس " في " فقه اللغة" :"في هذا الشأن أجمع أهل اللغة– إلا من شذّ منهم – أن للغة العرب قياساً، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض واسم الجن مشتق من الاجتنان، وأن الجيم والنون تدلان أبدا على السّتر، تقول العرب للدّرع : جنة ، وأجنه الليل ، وهذا جنين أي في بطن أمه" (السيوطي، ١٩٩٨).

ب. أهمية الاشتقاق

الاشتقاق قضية هامة شغلت عقول العلماء قديما وحديثا، فقد تناولها كثير العلماء بالدرس والتأليف، وحاول كل منهم أن يحدد هذه الظاهرة ويقف على خصائصها، فاختلفت الآراء وتعددت التعريفات وإن كانت كلها لا تكاد تخرج عن أنها" توليد لبعض الألفاظ من بعض، والرجوع بها إلى أصل واحد، يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك الأصيل، مثلما يوحي بمعناها الخاص الجديد" (الصالح، ١٧٤:١٩٨٣).

ولابد من زيادة على المعنى الأصلي عند الاشتقاق، ولعل هذه الزيادة هي السبب في الاشتقاق، وهو ما أشار إليه سعيد الأفغاني عند تعريفه للاشتقاق، فقال " :هو أخذ لفظ من آخر مع تناسب بينهما في المعنى، وتغيير في اللفظ يضيف زيادة على المعنى الأصلي، وهذه الزيادة هي سبب الاشتقاق "(الأفغاني، ١٩٦٣).

والاشتقاق عملية هامة ودقيقة في ابتكار الصيغ، وهو وثيق الصلة بالقياس اللغوي، يعتمد عليه كأساس هام له .فالقياس يضع الإطار الذي يجب الالتزام به عند الاشتقاق حتى يكون المشتق مناسبا للعرف اللغوي، وغير خارج عن أبنية اللغة وقوانينها، فعدم الدقة في القياس يؤدي إلى اشتقاق غير مصيب، واختلال القياس يؤدي إلى اضطراب الاشتقاق، لأن الاشتقاق شكل من أشكال القياس، وهذا ما أوجب أن تتم عملية الاشتقاق ضمن أطر معينة، ووفق شروط محددة لابد من توافرها في المشتق(ترزي،١٩٩٦).

وقد حدد (التهانوي ،١٩٩٦) شروط الاشتقاق بالآتي:

أولاً: أن يكون للمشتق أصل، فإن المشتق فرع مأخوذ من لفظ آخر، ولو كان أصلا في الوضع غير مأخوذ من غيره لم يكن مشتقا.

ثاني: أن يناسب المشتق الأصل في الحروف؛ إذ الأصالة والفرعية باعتبار الأخذ لا يتحققان بدون تناسب بينهما، والمعتبر المناسبة في جميع الحروف الأصلية ، فإن الاسباق من السبق.

ثالثاً: المناسبة في المعنى سواء لم يتفقا فيه أو اتفقا، وذلك الاتفاق بأن يكون في المشتق معنى الأصل، إما مع زيادة كالضرب فإنه للحدث المخصوص، والضارب فإنه لذات ماله ذلك الحدث، وإما بدون زيادة سواء كان هناك نقصان كما في اشتقاق الضرب من ضرب على مذهب الكوفيين أولا، بل يتحدان في المعنى كالمقتل مصدر من القتل .والبعض يمنع نقصان أصل المعنى من المشتق، وهذا هو المذهب الصحيح.

وقال البعض لابد في التناسب من التغاير من وجه، فلا يجعل المقتل مصدرا مشتقا لعدم التغاير بين المعنيين، وتعريف الاشتقاق يمكن حمله على جميع هذه المذاهب.

ج. أنواع الاشتقاق

أولاً: الاشتقاق الصغير:

يعد هذا النوع الأقرب والأسهل والأكثر استعمالا، لما يتميز به من وضوح المعنى المشتق منه أوّلا ثم لكونه يشكل أساس اللغة العربية(ترزي،١٩٩٦).

ونعني بالاشتقاق الصغير: "ذلك الذي ينحصر في مادة واحدة تحتفظ بترتيب حروفها كأن تأخذ أصلا من الأصول فتقرأه، فتجمع بين معانيه وإن اختلفت صيغه ومبانيه، وذلك كترتيب (س ل م) فإنّك تأخذ منه معنى في تصرفه نحو :سلم، و سليم ، وسالم وسلمان وسلمى والسّلامة"(ابن جني،١٩١٣).

ولعل الحرص على هذا البعد الوظيفي للاشتقاق هو الذي حمل السيوطي على تعريف الاشتقاق الصغير بقوله "هو أخذ صيغة من أخرى مع اتفاقهما معنى ومادة أصلية وهيئة تركيب لها، ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة لأجلها اختلف حروفا أو هيئة" (السيوطي، ١٩٩٨:٣٤٦).

وهذا النوع هو أهم أنواع الاشتقاق وأكثرها فائدة، كما أنه هو المراد عند الإطلاق، وأكثر الأنواع ورودا في اللغة العربية، وأكثرها قيمة وأهمية، لذا فقد أطلق عليه"الاشتقاق العام"(وافي، د.ت).

ولما كانت الحياة دائمة التطور متغيرة الحالات ومتجددة الحاجات كان لابد من خلق كلمات جديدة لسد العوز الحاصل من هذا التطور الحضاري، ولما كانت عملية خلق الكلمات وارتجال الألفاظ ليست يسيرة، كان لابد للإنسان من اللجوء إلى وسيلة أخرى، وسيلة توليد ألفاظ جديدة مشتقة من ألفاظ لغته أو مقيسه عليها، فكان هذا النوع من الاشتقاق اشتقاقا قياسيا، فكثير من الصيغ لا وجود لها بين مفردات اللغة، لكننا نستطيع أن نوجدها عند الحاجة إليها عن طريق الاشتقاق قياسا على صيغ موجودة(جرجي،١٩٨٧).

وقد ذكر إبراهيم أنيس بأن كثير من تلك الصيغ التي يجوز اشتقاقها لا وجود لها فعلا في نص صحيح من نصوص اللغة، فهناك فرق كبير بين ما يجوز لنا اشتقاقه من صيغ، وما اشتق فعلا واستعمل في أساليب اللغة المروية عن العرب، فليس من الضروري أن يكون لكل فعل اسم فاعل أو اسم مفعول، مرويين في نصوص اللغة، فقد لا يحتاج المتكلم أو الكاتب إلى كليهما من فعل من الأفعال، فالمشتقات تنمو وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضا في الوجود، ولهذا يجدر بنا ألا نتصور أن الأفعال أو المصادر حين عرفت في نشأتها عرفت معها مشتقاته(أنيس، ١٩٨٥).

ثانياً: الاشتقاق الكبير:

كان الخليل بن أحمد أول من فطن إلى هذا النوع من الاشتقاق في كتابه العين الذي بناه على حصر دقيق لألفاظ العربية الموجودة المستعملة وغير الموجودة المتوقعة. غرضه من ذلك أن يجمع كل ألفاظ اللغة حتى لا يند منها أي لفظ. قال:" اعلم أن الكلمة الثنائية تتصرف على وجهين نحو : قد، د ق، شد، دش، والكلمة الثلاثية تتصرف على ستة أوجه ...نحو ضرب ضبر، برض بضر، رضب ربض، والكلمة الرباعية على أربعة وعشرين وجها ....والكلمة الخماسية تتصرف على مئة وعشرين وجها ... "(الفراهيدي، ١٩٨٨: ٩٥).

وقد شغف ابن جني بهذا النوع من الاشتقاق، فأفرد له بابا في كتابه الخصائص بعنوان: الاشتقاق الأكبر، قال فيه: " هذا موضع لم يسمه أحد من أصحابنا غير أن أبا علي كان يستعين به ويخلد إليه مع إعواز الاشتقاق الأصغر لكنه مع هذا لم يسمه وإنما كان يعتاده ويستريح إليه ويتعلل به، وإنما هذا التقلب لنا نحن وستراه فتعلم أنه لقب مستحسن، وذلك أن الاشتقاق عندي على ضربين: كبير وصغير، فالصغير ما في أيدي الناس وكتبهم كأن تأخذ أصلا من الأصول فتقرأه فتجمع بين معانيه وإن اختلفت صيغة ومبانيه، وذلك كتركيب "س ل م" فإنك تأخذ منه معنى السلامة في تصريفه نحو: " سلم ويسلم وسالم، وسلمان، وسلمى، والسلامة، والسليم: اللديغ، أطلق عليه تفاؤلا بالسلامة. وعلى ذلك بقية الباب إذا تأوله.. وأما الاشتقاق الأكبر: فهو أن تأخذ أصلا

من الأصول الثلاثة، فتعقد عليه وعلى تقالبيه الستة معنى واحدا، تجمع فيه التراكيب الستة وما يتصرف من كل واحد منها عليه"(ابن جني، ١٩١٣).

وقد تباينت آراء العلماء قديما وحديثا حول هذا النوع من الاشتقاق الذي قلل به ابن جني يرى الصالح أن الاشتقاق الكبير الذي قال به ابن جني إنجاز عظيم وكشف كبير لا يزال حتى عصرنا الحاضر يمدنا بصيغ تقاليب تسهم في إثراء اللغة ونمو مفرداتها فيقول: "فمع هذا التحفظ ومع هذا الحذر من الوقوع في التكلف يظل بحث الاشتقاق الكبير يؤتي ثمره إلى اليوم، حتى ليمكن القول إن لغويي العرب لم يعرفوا إنتاجا أعظم منه " (الصالح، ١٩٨٣: ٢٠٧).

والاشتقاق الأكبر هو انتزاع كلمة من كلمة أخرى بتغيير في ترتيب بعض أحرفهما بتقديم بعضهما على بعض مع تشابه بينهما في المعنى واتفاق في الأحرف: ويكون هذا النوع في المادة الواحدة مثل: جذبه وجبذه، ويسمى هذا الاشتقاق قلبا لغوياً وهو إبدال بعض أحرف العلّة من بعض" (أمين، ١٩٥٦: ٢).

ففي هذا النوع من الاشتقاق قد يكون الأصل واحدا وحدث فيه تطور صوتي لقارب المخارج كما في " جثا " و " جذا " وتشابه في المعنى واتفاق في الأحرف: فالجامع بين " جثا " و " جذا " هو اتفاق المعنى في معظم الأحرف ما عدا الثاء في " جثا " والذال في " جذا " وهما من الأصوات المتقاربة في المخرج (أمين، ١٩٥٦).

ثانياً: النظرية السلوكية:

نظريات التعلم والتعليم هي مجموعة من النظريات التي وُضعت في بدايات القرن العشرين الميلادي واستمر تطويرها حتى وقتنا الراهن وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم كانت المدرسة السلوكية Mercer 1997.

وظهرت النظرية السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها جون واطسون (John B. Watson) عام (١٩١٢) ومن مرتكزات النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي1997 Mercer .

ويعتبر محاكاة الأنموذج من الأسس التي تقوم عليها النظرية السلوكية ، فالمتعلم يلاحظ ما يقوم به المعلم ويقلده ، وعليه فالنمذجة من المقومات الهادة في عملية التعلم والتدريس ، وتتعدى النمذجة الإطار الأكاديمي إلى جميع نواحي السلوك الأخرى ، فالمعلم في الفصل أنموذج للسلوك في كل تصرفاته ، فترى النظرية السلوكية أن التلميذ يمكن أن يتعلم السلوك المقبول من خلال مشاهدته لممارسة الآخرين له . وقد استفاد العلماء في التربية من هذه الفكرة في تدريس المهارات

والاستراتيجيات وإجراءات الحل وكثير من متطلبات التعلم التي يمكن أن تنمذج أما التلميذ ليحاكي لذلك الأنموذج. فتذكر. Meese 1994, 2000

إن النمذجة قد تساعد التلاميذ في تعميم المهارة من غرفة المصادر مثلاً إلى الفصل العادي ، فعندما يدرب التلميذ من خلال النمذجة على كيفية طرح الأسئلة أو الإجابة على أسئلة المعلم ويعطي فرصاً للتدريب عليها ويتلقى التغذية الراجعة اللازمة من المعلم فيمكنه استخدام تلك المهارات في الفصل العادي. إذاً فالنمذجة تلعب دوراً هاماً في التعلم في نظر الاتجاه السلوكي وتستخدم على نطاق واسع من حيث تدريس السلوك والمهارات وإجراءات الحل.

تؤمن النظرية السلوكية بأن التعلم يحدث من خلال مراحل ، وأنه يمكن مشاهدة وقياس سلوك التلميذ في كل مرحلة ، وأنه يمكن التوفيق بين طريقة التدريس وكل مرحلة من هذه المراحل. فالتلميذ يأتي إلى موقف التعلم بدون مهارة أو أن تعرفته بها محدودة جداً ويمر من خلال مراحل تمثل مستويات من المعرفة حتى يصل إلى مرحلة يستطيع فيها أن يستخدم تلك المهارة في أوضاع ومواقف مختلفة وقد أختلف العلماء في عدد المراحل وذلك بسبب اختلافهم في مسمى المرحلة الأولى، فبعضهم يسمى الخطوة الأولى مرحلة الدخول ثم يليها بمرحلة الاكتساب بينما يقوم البعض الآخر بدمج مرحلة الدخول في الدرس ضمن مرحلة الاكتساب، ومع هذا الاختلاف فإنهم لا يختلفون في وصفهم لمهارة التلميذ في كل مرحلة. وفيما يلي وصف لهذه المراحل مع إدخال مرحلة الدخول في الدرس ضمن مرحلة الاكتساب ، كما سيتم ذكر صفة التدريس وعلاقة المعلم بالتلميذ في كل مرحلة Meese 1994, Bos& Vaughn 1998, Mercer 1997, Lerner 1997, Polloway& Smith 1992 .

-مرحلة اكتساب المهارة:

وتُعرف بمرحلة الدخول يبدأ التلميذ في تعلم المهارة أو المعلومة حيث إن معرفته بها إما أن تكون قليلة جداً أو أن تكون معدومة ، وينتقل إلى المستوى الذي حدد له في الهدف والذي قد يصل إلى نسبة إتقان ١٠٠% ولكن ذلك الإتقان أو المعرفة ما زال بطيئاً ويحتاج إلى نمذجة وممارسة وتمارين تحت إشراف المعلم وتغذية راجعة متكررة Burns, Codding, Boeceg, Boice&Lukito, 2010 ، فالتلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى مساندة مكثفة من قب المعلم الذي يقوم بتقسيم المهمة إلى أجزاء يُدَرَّس كلاً منها إلى مرحلة إتقان المهارة المذكورة أعلاه.

ولعل تدريس جول الضرب مثل توضيحي جيد ، حيث إن المعلم عندما يريد تدريس جدول الضرب (٦) يبدأ بتعريف التلميذ بمفهوم الضرب ثم يبدأ بالعدد ٦×١ ثم ٦×٢ وهكذا.

ويستخدم المعلم ما يرعف بالدريس المباشر الذي يشرح فيه ما سيتم تعليمه والفائدة التي يمكن أن تعود على التلميذ ، أي لماذا تعتبر هذه المهارة أو المعلومة مهمة ، كما يربط الدرس الحالي بالسابق ويشرح بكل وضوح مستخدماً المحسوسات والمجسمات والأمثلة التي يمثل فيها

المهارة أمام التلميذ متلفظاً بما يجري في فكرة أمام التلميذ مبيناً خطوات الحل ، ثم يعطي التلميذ تمارين على تلك المهارة ، يقوده المعلم أثناء حلها معطياً تغذية فورية راجعة تساعد التلميذ على معرفة مدى تقدمه في حل التمارين وتوجهه إلى الحل الصحيح ، فالمعلم يراقب التلميذ بدقة ويقدم له المساعدة عند الخطأ حيث يجنبه ممارسة الأخطاء ويزيد من فرص الحل الصحيح.

وعندما يتوقف التلميذ يتدخل المعلم بالتغذية الراجعة كأن يقول : (حتى الآن وحلك صحيح ، ما الخطوة التالية ؟) ، وهنا يبين المعلم كلمة (الحل الصحيح) ، وذلك بذكر الأسلوب أو الخطوة الصحيحة ، كذلك في معنى ما هي الخطوة التالية فيمكن أن يقول المعلم (ماذا يجب أن تفعل حتى تحل المسألة) ويجب أن يتذكر المعلم أن الهدف هو أن يستطيع التلميذ حل المسائل أو القيام بالمهارة أياً كانت بأقل مساعدة من المعلم ، كما يمكن للمعلم تعزيز التلميذ عند الأداء الصحيح للمهارة وتشجيعه على المحاولات الموجهة نحو أداء المهمة.

كذلك على المعلم استخدام الموجهات اللغوية التي تساعد التلميذ على تذكر الحل وتقوده نحو الصواب ، ويجب أن يتذكر أن التلاميذ الصغار كتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية أقل وعياً باستراتيجيات التعلم من زملائهم في الصفوف العليا ، وهنا يمكن للمعلم استخدام الموجهات الإدراكية مثل الإشارات البصرية كالأسهم التي تدل التلميذ على الأسلوب أو الطريقة السليمة للحل ، مع أنه يمكن استخدام الموجهات اللغوية والإدراكية معاً. وتجدر الإشارة بأن العلاقة بين المعلم والتلميذ علاقة تفاعلية وأن المعلم هو الذي قوم بتوجيه عملية التعليم.

-مرحلة البراعة :

وتعرف أيضاً بمستوى البراعة ويتلقى التلميذ في هذه المرحلة تمارين كثيرة ومتنوعة على المهارات والمعلومات التي تعلمها كأن تكون التمارين مقدمة أحياناً على بطاقات وشفهية أحياناً أخرى ، ويجب أن يتذكر المعلم أن هدفه هنا هو زيادة المرونة لدى التلميذ فيستمر التلميذ في التزايد في أداء المهارة حتى يصل إلى مستوى قريب من التلقائية في أداءها مع صحة الأداء.

أما التدريس في هذه المرحلة فيبقى تفاعلياً بين المعلم والتلميذ ، إلا أن التلميذ يمكن أن يعمل مع مساعد آخر كزميل له أو أي شخص آخر يمكن أن يساعد ولكن لا بد من طرف آخر يعطيه تغذية راجعة عن أدائه ، فالتلميذ في هذا المرحلة الإجابة ، فهو عندما استطاع أن يدرك مفهوم الضرب ويقوم بإجراء التمارين مستخدماً ملموسات لإيضاح فهمه لحقائق الضرب فإنه بذلك قد دخل مرحلة البراعة ولكنه بحاجة إلى أن يتعلم الاستجابة السريعة التلقائية للمسألة أو العملية ، وهذا السلوك هو السلوك المقصود في المادة عندما يقال إن التلميذ قد حقق الهدف قصير والذي يمكن أن يكون على الصيغة التالية :

عند إعطاء التلميذ حقائق الضرب للعدد ستة (من ١ إلى ٦) بشكل غير مرتب مكتوبة على ورقة سيقوم بكتابة النتائج صحيحة بنسبة ١٠٠% خلال ثلاث دقائق.

فالهدف قد وضع هنا للتأكد من أن التلميذ يستطيع تذكر حقائق الضرب المعطاة له بسرعة وإتقان ، ولزيادة التأكد من تحقيقه لهذه المعطاة يعطي تمارين تحريرية وشفهية يومية بإشراف المعلم وكذلك على فترات متقطعة.

وعلى المعلم أن يتذكر أنه عند إعطاء التلميذ التمارين لا بد من تذكيره باستخدام الاستراتيجيات التي تعلمها ، كما يجب أن يبين له أن المطلوب هو حل هذه التمارين دون مساعدة ، ولكن يمكنه الرجوع إلى المحسوسات والتمثيل الصوري عند الحاجة إلى ذلك ، ثم يسأل التلاميذ عن التعليمات قبل البدء حتى يتأكد من فهمهم لها ، ويستمر التعزيز في هذه المرحلة.

-مرحلة الصيانة :

ويُقصد بذلك بقاء المهارة لدى التلميذ ، ويتلقى التلميذ في هذه المرحلة مراجعة وتمارين حسب جداول معينة حتى يتسمر في السرعة والإتقان اللذين وصل إليهما في المرحلة السابقة ، ويقوم التلميذ بالمراجعة وحل التمارين مستقلاً عن المعلم استقلالاً أكثر من ذلك الذي كان عليه في مرحلة الاكتساب والبراعة ، فالتلميذ يقوم بأداء الواجب الصفي والمنزلي دون تدخل فوري من المعلم أو من يقوم عادة بالمراجعة الفورية العمل التلميذ ، ويمكن للتلميذ في هذه المرحلة تصحيح عمله بنفسه ، ولضمان تلك المراجعة يمكن أن يضع المعلم خطة مراجعة دورية (كل أسبوع مثلاً) حتى يراجع ما سبق تعلمه كما أن هذا ل يمنع الدخول في تعليم التلميذ مهارات جديدة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن بإمكان المعلم وضع هدف سلوكي يتأكد من خلاله من مدى فاعلية المراجعة ، وتقل أو تنعدم المعززات في هذه المرحلة ، وإذا وجدت تكون على شكل متقطع ، ويلاحظ أن من خصائص هذه المرحلة تقليص التعزيز وقلة مساعدة المعلم ، وهنا يمكن أن يتراجع التلميذ فيما قد وصل إليه من سرعة وإتقان ، فإن حصل ذلك فيستمر المعلم في إعطاء التمارين للمراجعة مع قلة المساعدة والتعزيز .

وعلى كالمعلم أن يتذكر دائماً أن الهدف هو نقل التلميذ إلى المجرد وبسرعة وإتقان وبدون مساعدة من المعلم ، ويستحسن الانتباه هنا إلى أن الأداء أو البراعة قد يقلان أو يقل أحدهما إذا لم يصل التلميذ إلى الأداء التلقائي ، فقد يشتكي المعلم مما قد يسميه (بانتكاسة التلميذ) عندما يلاحظ أن التلميذ لم يعد قادرا على أداء مهارات قد تعلمها منذ فترة وجيزة وهذا يؤكد مرة أخرى على ضرورة تكرار التمارين رغم أن المهارة تبدو مكتسبة.

-مرحلة التعميم:

ويقصد بها تعميم المهارات أو المعلومات التي اكتسبها التلميذ وأصبح بارعاً في استخدامها إلى مواقف ومواضيع متنوعة ، كأن يكون قادراً على استخدام المهارة التي تعلمها في غرفة المصادر في الفصل العام ، أو استخدام مهارة الضرب في حل مسائل القسمة ، أو استخدام الإملاء الصحيح في اختبار التاريخ وهكذا ، كما أن هناك نوعاً أخر للتعميم وهو قدرة التلميذ على أداء المهارة التي تعلمها عن طريق معلم التربية الخاصة أمام معلم آخر.

وتشكل هذه المرحلة مشكلة كبيرة لكثير من التلاميذ ممن لديهم صعوبات تعلم ، وهنا على المعلم إلاّ يفترض أن تعميم المهارات سيحدث كنتيجة طبيعية للتعلم السابق لهذه المرحلة ، ولتحقيق هذه المرحلة يجب وضع خطة تهدف إلى التعميم ، ويلاحظ أن كثيراً من الخطط التربوية لا يحتوي على خطة وضعت لهذا الغرض.

ويرى(Polloway & Smith ،١٩٩٢)أن على المعلم التعرف على طرق متنوعة تمكن التلميذ من تعميم المهارة عبر أوضاع وأوقات مختلفة وأشخاص مختلفين ومهارات ومعززات مختلفة ، وكذلك مواد دراسية متنوعة ويذكر المؤلفان الإرشادات التالية التي يمكن أن تساعد على ذلك:

-التعميم عبر أوضاع مختلفة:

فإذا اكتسب التلميذ كتابة عدة كلمات كتابة إملائية صحيحة في غرفة المصادر فيجب التأكيد على استخدام تلك الكلمات في الفصل العادي أثناء كتابة التلميذ للإملاء أو أي مهارة كتابية أخرى وعزيز ذلك.

-التعميم عبر الأشخاص المختلفين:

بما أن الأشخاص المختلفين يفرضون أحوالاً مختلفة على التلميذ فيجب التعميم عبر عدة أشخاص كالوالدين ، فإذا تعلم التلميذ بعض المهارات اللغوية الاجتماعية في البرامج المدرسية يجب التأكيد على استخدمها مع الوالدين في المنزل وغيرهما.

-التعميم على مدى زمني طويل:

يجب الحرص على استخدام التلميذ للمهارات التي تعلمها طيلة اليوم وهذا يتطلب تقييم مدى صيانته لتلك المهارة ، ويمكن ذلك بأخذ عينات على فترات فيمكن على سبيل المثال جدولة تدريس القراءة في أوقات مختلفة لعل ذلك يشابه ما يحدث بشكل طبيعي في الحياة اليومية.

-التعميم عبر المهارات والمواضيع المختلفة:

يمكن تعميم مهارة تعلمها التلميذ في درس الخط عبر دروس اللغة الأخرى كالتعبير التحرير والإملاء وكذلك عبر جميع المواضيع التي تحتاج إلى كتابة. كما أن مهارة فهم المقروء تعمم على المواد الدراسية الأخرى كالتاريخ والجغرافيا وغيرهما مما يحتاج إلى قراءة وفهم.

-التعميم عبر المعززات المختلفة:

بما أن الأسلوب السلوكي يعتمد إلى حد كبير على استخدام التعزيز فإن بعض التلاميذ يتعود على ذلك ، والتعزيز مؤثر خارجي ولكن التعلم الذي يستمر هو ذلك الذي تكون دوافعه ذاتية ، ولذا يجب العمل على تقليص التعزيز الخارجي تدريجيا ونقل التلميذ نحو التعزيز الذاتي وتعزيز الأحداث التي تصير بشكل طبيعي داخل الفصل والمنزل والأوضاع الطبيعية الأخرى.

هذا ويشير (Polloway & Smith ،١٩٩٢)إلى أن الصيانة للمهارة والمعلومات تأتي بعد التعميم ويعللان ذلك بأن مرحلة الصيانة في الحياة الواقعية تحتوي على عناصر من البراعة والتعميم ، حيث إنها تركز على كالحاجة إلى المرونة المستمرة في استخدام المهارة المكتسبة حتى يمكن استخدامها في المستقبل.

الأساليب المعرفية:

تركز الأساليب المعرفية المبنيّة على النظريات المعرفية على تكفير التلميذ أثناء تعلمه للمهمة وهذا يختلف عن منطلق الأساليب السلوكية التي تركز على السلوك الخارجي وكأنها تغفل ما يدور في تفكير التلميذ. إن الأساليب المعرفية تأخذ الناحيتين بعين الاعتبار، فاهتمامها بتفكير التلميذ لا يصرفها عن العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم التلميذ، فالنظريات المعرفية ترى أن التعلم ناتج عن التفاعل بين التلميذ وبيئة التعلم بما في ذلك الوضع الذي تعلم فيه والمواد المستخدمة في التدريس وعملية التعلم ذاتهأن فالمعلم يحاول أن يتعرف على رؤية التلميذ لكل ما يدور في بيئته وتحليله وتفسيره له. فالملاحظ فوراً أن الأسلوب المعرفي يأخذ في الاعتبار دور التلميذ في عملية التعلم(Gearheart, et al. 1986).

ففي حين أن النظريات السلوكية تعزو عدم تعلم التلميذ إلى العوامل الخارجية ترجئ النظريات المعرفية فشل التلميذ في التعلم إلى التلميذ نفسه وأن استجابته لبيئة التعلم لم تكن ملائمة بما يكفل التعلم. وقد ظهر على أساس هذا التوجه أساليب متعددة تحاول إيجاد أفضل الطرق لتدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ، فمن بينها أسلوب القدرات الخاصة والأسلوب الإنمائي وأسلوب معالجة المعلومات.

أولاً : أسلوب القدرات الخاصة:

يعتمد أسلوب القدرات الخاصة على نظرية القدرات الخاصة والتي تفترض أن التعلم يقوم على قدرات خاصة وأن أي عجز في قدرة من هذه القدرات يسبب صعوبة في التعلم ، وبالتالي يجب أن يوجه التدخل نحو تلك الناحية من العجز لغرض تقويتها أو أن يتم التدريس من خلال النواحي العادية والتي قد يفضل التلميذ التعلم عن طريقها ، أو أن يشمل التدخل كلاً من تقوية الناحية الضعيفة والتدريس عن طريق المعالجات المفضلة لدى المتعلم. ومن أبرز المعالجات التي درست من قبل العلماء معالجات الإدراك كالإدراك السمعي والبصري والحسي ومعالجات الإدراك –

الحركي والمعالجات العصبية والمعالجات النفسية اللغوية.

فعلى سبيل المثال يقوم المعلم بتشخيص قدرة التلميذ على الإدراك البصري محاولة في تفسير صعوبة القراءة لديه ، فإن وجد أنه لا يستطيع التمييز بين الأشكال المتشابهة بصرياً بين الأشياء المتشابهة عن طريق المقارنة بينهما أو تصنيفها. فالبرنامج يفترض أن قدرة التلميذ على التمييز بين الأشياء المتشابهة سوف تقوى مع التدريب وبالتالي تتحسن قدرته على القراءة Haris & Sehutz) .1986)

وقد حظيت هذه الفكرة باهتمام نظري وتطبيقي كبير في الستينات من القرن العشرين ولكنها تعرضت لنقد كبير من قبل الباحثين حيث عجزت الدراسات المؤيدة لها إثبات فاعلية الأساليب المبنية عليها في تدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم ,Kavale & Forness 1995) Hammill 1990).

الدراسات السابقة:

تتنوع الدراسات التي اهتمت بالكتابة عند الطلاب الصم، وسيتم تناول أبرز الدراسات في هذا المجال وفقا للمحورين التاليين:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تقييم وحصر المهارات الكتابية لدى الطلاب الصم:

قامت ليسا (Lecia،2003) بدارسة تهدف من خلالها إلى التعرف على الأثر الذي ينتج عن نقص المفردات عند الطلاب الصم في عملية التواصل والقراءة والكتابة، وأكدت هذه الدراسة أن نقص المفردات له تأثير سلبي على مستوى المعرفة بالقراءة والكتابة وكذلك على مستوى التفاعل بين الأفراد الصم. حيث قامت بإجراء تقييم على عينة مكونة من(١٩) طالباً من الصم لتحديد ما يمتلكه الصم من مفردات، وتوصلت النتائج إلى أن امتلاكهم للمفردات واستخداماتها في السياق اللغوي يعتبر منخفضا إذا ما تم مقارنتهم بأقرانهم من السامعين، كما أشارت النتائج إلى أن زيادة معرفة الصم بمهارات القراءة والكتابة أمر صعب يتطلب الكثير من الجهد لتنميتها.

أجرى سنجلتون وآخرون Singleton et all)،(2004 دراسة هدفت إلى قياس المفردات التي يستخدمها (٧٤) طالب من الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تستخدم لغة الإشارة كلغة أولى للتواصل، ومجموعة تستخدم الكتابة كلغة تواصل، ومقارنتها بأقرانهم من الطلاب السامعين في نفس المرحلة العمرية والدراسية، وطلب منهم إعادة رواية القصة المصورة التي شاهدوها على شريط الفيديو قصة "السلحفاة والأرنب البري" ، وتم رصد ثلاث محاور لنموذج التصحيح هي:

العدد الإجمالي من المفردات المستخدمة، مدى توظيف المفردات بشكل صحيح، تكرار المفردات. وأظهرت نتائج الدراسة تدني شديد في مستويات الطلاب الصم فيما يتعلق بكم المفردات الوظيفية والوصفية وتوظيف استخدامها مقارنة بأقرانهم السامعين، حيث لجأ الطلاب الصم إلى تكرار المفردات في محاولة منهم لإيصال أفكارهم، على حين أظهر الطلاب ذوو الكفاءة المنخفضة بلغة الإشارة أسلوبًا عاليًا في الكتابة، حيث اعتمدوا في الغالب على الكلمات عالية التردد والاستخدام المتكرر لمجموعة محدودة من الكلمات الوظيفية.

ووضح هيرمانس وزملاءه (Hermans et all)،(2008في دراستهم أن الأفراد الصم لديهم العديد من المشكلات وخصوصا فيما يتعلق بمهارات الكتابة إذ تتسم كتابتهم بنوع من الركاكة وعدم الترابط بالإضافة لانخفاض واضح في استخدام القواعد النحوية وقلة في استخدام المفردات المتنوعة، وعدم تسلسل في الأفكار مما يجعل النصوص المكتوبة صعبة الفهم على القارئ.

كما قام كل من شينغ و روز(Cheng & Rose,2009) دراسة للتحقق من طريقة التقييم المعتمد على المنهج في تقييم مهارات الكتابة للطلاب الصم ،على عينة مكونة من (٢٢) تلميذا أصم في المرحلة الثانوية بمدينة تايوان، وأظهرت النتائج أن هذا الأسلوب ذو فاعلية عالية وأداة صادقة لتقييم التعبير الكتابي للطلاب الصم.

ووجد كلي باتريك (Kilpatrick) ، (2015في دراسته التي أجراها على عينة مكونة من (٥٢) عينة كتابية للأفراد الصم إلى أن الأفراد الصم في الصف الرابع ليست لديهم القدرة الجيدة في الكتابة بشكل متسلسل ومترابط، وغير قادرين على توصيل أفكارهم الرئيسية بوضوح ، ويعود ذلك للعديد من الأسباب من أهمها افتقادهم للمفردات الكافية لإيصال أفكارهم بالإضافة إلى الضعف في الجانب النحوي ومنها عدم استخدامهم لتصاريف الأفعال وعدم التفريق بين صيغة المفرد والجمع.

كما حصر حافظ (٢٠١٦) مهارات الكتابة المناسبة للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية، وتم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية في سوريا، وقد بلغ عددهم (١٠) طلاب، تم فيها تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مهارات الكتابة أكثر صعوبة وتعقيداً من مهارات القراءة، وأن نقص الثروة اللغوية بشكل كبير يعد من المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلاب الصم ويحد من مهاراته في الكتابة، وأن اختلاف بنية تركيب الجملة

الإشارية عن بنية وتركيب الجملة العربية له تأثير سلبي كبير على مهارات الكتابة على مستوى الجملة.

أجرى كاراسو (Karaus،2017) دراسة هدفت إلى تقييم مهارات الكتابة لعينة مكونة من (٣٦) طالبا أصم توزعوا في الصفوف الدراسية الأساسية من خلال تحليل النماذج الكتابية للطلاب حيث قام بعرض بطاقات مصورة تحكي قصة معينة مع كل تلميذ بشكل فردي وتمت مناقشته. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الصم على اختلاف مراحلهم الدراسية يعانون من تأخر في الاستخدام الصحيح للقواعد، ومستوى تعقيد الجملة، والالتزام بالاتفاقيات، كما أنهم يعانون من فقر شديد في مهارات ترتيب الأحداث.

كما هدفت دراسة بهاز (٢٠١٧) إلى تشخيص مستوى مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية الصم، على عينة مكونة من (٣٥) طالبا من الصم تراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٥) سنة، والتي تمثل كل الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة سكرة، وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين يستعملون المعينات السمعية. استخدمت الباحثة فيه مقياس تشخيص صعوبة القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية، انقسم إلى جزأين الجزء الخاص بتقييم مهارات القراءة والجزء الثاني خاص بتقييم مهارات الكتابة والذي تكون من (٧٩) فقرة وقد أسفرت النتائج أن أداء الطلاب الصم كان يتسم بالضعف الشديد جداً التراكيب النحوية والمفردات وتكوين الجمل.

وفي دراسة أجراها مانوير وداين(Munawar& Din ،(2019 والتي اتبعت المنهج شبة التجريبي على عينة من الصم تتراوح أعمارهم بين(١٦-١٨) عاما بهدف التعرف على المشكلات التي يعانيها الصم أثناء الكتابة، وتوصلت الدراسة أن من أكبر التحديات التي تواجه الصم أثناء الكتابة هي قلة المفردات لديهم مما شكل لديهم صعوبة في توليد الأفكار وأظهر كتابات رديئة المستوى ضعيفة الترابط وبها العديد من الأخطاء النحوية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الصعوبات التي يوجهها الطلاب الصم في تعلم مهارات الكتابة والأخطاء والبرامج التدريبية التي يمكن أن تطور من مهارات الكتابة عند الطلاب الصم:

أجرت حسونة (٢٠٠٥) دراسة تهدف إلى تقييم فاعلية برنامج تعليمي في تطوير مهارات الكتابة للطلبة الصم في المرحلة الابتدائية تحديداً الصف الخامس الابتدائي، على عينة من (٤٨) طالب وطالبة، تم توزيعهم على مجموعتين الضابطة (٢٤) طالب وطالبة، والتجريبية (٢٤) طالب وطالبة، من خلال برنامج تدريبي مقترح لتطوير هذه المهارات،

حيث حددت الباحثة قائمة بالمهارات التعبيرية، وقد تكونت القائمة من ثلاثين مهارة موزعة على ثلاث مستويات للتعبير الكتابي، عشر مهارات منها من المستوى الأدنى، وعشر مهارات من المستوى المتوسط، وعشر مهارات منها من المستوى المتقدم.

وحاولت آنتي وآخرون Anita et all،(2005) لقياس مهارات الكتابة لدى عينة مكونة من(١١٠) من الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس الحكومية، من الصف الثالث حتى الصف الثاني عشر، وقد تم استخدام اختبار الكتابة الثالث (TOWEL-3)، بالإضافة إلى أنه طلب منهم كتابة قصة من خلال عرض صورتين والطلب منهم اختيار صورة للتعبير عنها، أحدى الصور تضمنت صورة لحقبة ما قبل التاريخ، والصورة الثانية كانت تمثل المستقبل، وتم إعطاء الطلاب (١٥) دقيقة للبدء في الكتابة، مع تزويدهم بتعليمات بخصوص توفر المقدمة والحبكة والخاتمة بالإضافة إلى ضرورة توفر علامات الترقيم وتنظيمها إلى فقرات، تم تقييم القصص التي كتبها الطلاب من حيث ثلاث مجالات هي: المصطلحات السياقية، اللغة السياقية، بنية القصة، حيث كانت المصطلحات القياسية تتضمن تقييم علامات الترقيم والهجاء، ودرجة اللغة القياسية كانت تتضمن تقييم بنية الجملة، ومصطلحات القواعد، والمفردات اللغوية، ودرجة بنية القصة كانت تتضمن التركيب من حيث وجوب وجود بداية جاذبة ونهاية شاملة، والتتابع، وحبكة السرد، والتشويق. وجاءت نتائج الدراسة مبينة أن متوسط الدرجات الفرعية للعينة كانت أقل من المتوسط، وأظهر الطلاب الصم نقاط قوة إلى حد ما في مهارة المصطلحات القياسية (علامات الترقيم، الأملاء)، وبنية القصة. اللغة السياقية (القواعد والمفردات) كانت تمثل منطقة التحدي بالنسبة لهؤلاء الطلاب، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاوت في مستويات الأداء سجلت لصالح المراهقين الصم الأكبر سنا فيما يتعلق بمهارات القواعد وبنية القصة والكتابة بشكل عام.

وفي دراسة قامت بها الجهني (٢٠٠٧) بهدف قياس فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة الصم، على عينة مكونة من (١٥) طالب في الصف الرابع الابتدائي، بمعدل (٣٢) جلسة، بواقع (٤٥) دقيقة لكل جلسة تدريبية. قامت الباحثة بتصميم اختبار لمهارات الكتابة والذي تضمن (١٣) فقرة مبنية على الأبعاد الأساسية التالية: (المفردات، إنشاء جمل وتراكيب لغوية صحيحة، كتابة فقرة، كتابة رسالة، كتابة موضوع إنشاء). وتم التركيز على أبعاد المفردات، وإنشاء الجمل وذلك لأن كتابة الفقرة تستند أساساً على توليد المفردات وإنشاء الجمل. وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة على فاعلية البرنامج التدريبي حيث أظهرت المجموعة التجريبية تقدما ملموساً في مهارات الكتابة وزيادة

تحصيلهم فيها، وتعديل اتجاهاتهم السلبية نحو الكتابة إلى اتجاهات إيجابية تمثلت في إقبالهم على الكتابة برغبة.

وبحث كل من فان ستادنوليروكس (Van Staden& l Roux,2010) عن مدى إمكانية الاستفادة من أبجدية الأصابع في تعلم الكتابة عند الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية، على عينة تكونت من (٦٤) طالباً أصم، قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة (٣٢) طالباً وتجريبية (٣٢) طالباً، اعتمدت الدراسة على منهجية ثنائية اللغة ثنائية الثقافة لتطوير الكتابة، والنظرية البنائية الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية أظهرت تحسناً كبيراً في مهارات الكتابة.

واستخدم باربرا وكاتي (Barbara& Katie) ، (2012 تصميم شبه تجريبي على عينة مكونه من (٦٩) أصما لمعرفة أثر استخدام التسميات التوضيحية والصور على عملية الكتابة عند الأفراد الصم، وأظهرت النتائج أن هذه الطريقة أدت إلى زيادة في المفردات، وزيادة في توليد الأفكار، بالإضافة إلى قدرتهم على اشتقاق المفردات من النصوص المختلفة وبالتالي أصبح لديهم قدرة جيدة في توضيح التفاصيل الرئيسية أثناء كتابتهم للموضوعات المطروحة.

المراجع

المراجع العربية:

ابن جني، أبو الفتح (١٩١٣). الخصائص، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

ابن فارس، أبو الحسن (د. ت). معجم مقاييس اللغة، دار الجيل، بيروت.

ابن منظور، مُحَمَّد (٧١١). لسان العرب، دار صادرات، بيروت.

الأفغاني، سعيد (١٩٦٣). في أصول النحو، دار الفكر، بيروت.

أمين، عبد الله (١٩٥٦).الاشتقاق، لجنة التأليف والترجمة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة.

أنيس، إبراهيم (١٩٨٥) .من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

البصيص ، حاتم (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة. وزارة الثقافة ، دمشق .

ترزي، فؤاد (١٩٨٦). الاشتقاق. مطبعة دار الكتب، بيروت.

التركي، يوسف (٢٠٠٥).تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

التهانوي، مُحَمَّد علي الفاروقي(١٩٩٦). موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون، تحقيق: علي دحروج مكتبة لبنان، الطبعة الأولى، بيروت.

الجرجاني، علي بن مُحَمَّد (١٩٩٠). كتاب التعريفات، مكتبة لبنان. بيروت.

الدليمي، طه و الوائلي، سعاد(٢٠١٦). الطرائق التعليمية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق،عمان،ط٢.

الزريقات، إبراهيم(٢٠٠٩).الإعاقة السمعية مبادئي التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان :دار الفكر.

زيدان، جرجي (١٩٨٧). الفلسفة اللغوية، دار الجيل، بيروت.

السيوطي، جلال الدين (١٩٩٨). المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرحه فؤاد على منصور، دار الكتب العلمية، بيروت.

شيتز، نانسي(٢٠١٢). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات*،(ترجمة طارق الريس)، الرياض: جامعة الملك سعود.

الصالح، صبحي (١٩٨٣). دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، الطبعة العاشرة، بيروت.

الصريصري، نسيم و البخيت، هبة(٢٠٢٠). فاعلية استخدام تعليم الكتابة الاستراتيجية والتفاعلية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطالبات ضعيفات السمع في التعليم العالي. المجلة التربوية، ع٧٩، ص١٣٤٨-١٣٧٤.

عبدالعليم، ابراهيم(١٩٨٣). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف: القاهرة.

عمرو، علي (٢٠١١).مقدمة في الإعاقة السمعية الرياض :دار زهراء للنشر والتوزيع.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد (١٩٨٨). كتاب العين ، تحقيق : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، الطبعة الأولى، بيروت.

لوشن، نور (٢٠٠٨). مباحث في علم اللغة. المكتب الجامعي الحديث. الاسكندرية.

المبارك، مُحَمَّد (١٩٦٠). فقه اللغة وخصائص العربية، مطبعة جامعة دمشق. دمشق.

موسى، نعمات(٢٠١٤).الإعاقة السمعية :التدخل المبكر والاتصال الفعال لذوي الاحتياجات الخاصة .الدمام: مكتبة المتنبي .

وافي، علي (د.ت). علم اللغة، نهضة مصر. القاهرة.

أبو شعيرة، مُحَمَّد (٢٠٠٧). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة: دراسة تشخيصية. رابطة التربويين العرب. ع٢٧، ج٢ .ص١١-٣٠ .

عياد، فتيحة(٢٠١٥).الاشتقاق في المعجمات العربية. دراسة تطبيقية دلالية، مجلة رفوف بجامعة أدرار، الجزائر. ع٤٢١، ص١-١٩.

بهاز، عائشة(٢٠١٧). *تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم(دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعوقون سمعيا-بسكرة-).* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة، الجزائر

توفيق، مُحَمَّد(١٩٨٠). *عوامل تنمية اللغة*. دار وهبه: مصر.

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

حافظ، وحيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة عين شمس بكلية التربية*.

الحايك، فيصل و الزريقات، إبراهيم(٢٠١٣). مدى فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالصف السادس ابتدائي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،٤ (٣)،٩٠٤-٩٢٦

الحربي، حمدان(٢٠١٢)، أسباب تدني المهارات القرائية والكتابية لدى الطلبة الصم من خلال وجهة نظر المعلمين في مدارس إدارة التربية الخاصة بالكويت، *مجلة عالة التربية*،١ (٤٠)،١-١٣.

حسونة، نائلة(٢٠٠٥). *تقييم فاعلية برنامج تعليمي في تطوير مهارات التعبير الكتابي للتلاميذ المعاقين سمعيا في الصف الخامس الأساسي، وأثره في مستوى تحصيلهم الدراسي في اللغة العربية ومفهوم الذات الأكاديمية لديهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحمدان، نايف(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من الطلاب الصم بمرحلة ما قبل المدرسة في معاهد الأمل بالرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،٣ (٩).

الخطيب، جمال (١٩٩٧): *الإعاقة السمعية*. عمان: الجامعة الأردنية

رامول، كريمة(٢٠١٩). مفهوم الكتابة وابدلاتها: مقاربة مصطلحية. *مجلة العلوم الانسانية*، (٥٢)، ٥٩-٧٢.

زين العابدين، خديجة(٢٠١٠). *مشكلات مناهج القراءة والكتابة للصفوف الثلاثة الأولى في معاهد وبرامج الأمل للطلبة والطالبات الصم بمدينة جده*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

عارف، استياوان(٢٠٠٧). ترقية مهارات القراءة من خلال تدريس الاشتقاق الأصغر. *مجلة مالانج*. الجامعة الاسلامية الاندونيسية.

عيسى، احمد(٢٠١٧). فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في جدة. *مجلة كلية التربية*، (١٧٢).

فياض، حنان(٢٠١٣). *تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس

المنيعي، عثمان و الريس، طارق(٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*١ (٣)،٨٣-١١٢.

الناجي، سعد(١٤٣١). *طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

النجار، خالد(٢٠٠٥). فعالية استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا. كلية التربية، جامعة الأزهر.

المراجع الأجنبية:

Albertim، J.، Lang، H.، &، Marschark، M.(2002). Educating deaf students: From research to practice. New York: Oxford University Press.

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

Antia، S.، Jones، P.، Luckner، J.، Kreimeyer، K & Reed، S.(2005).Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classroom، *Council for Exceptional Children، 77* (4)، 489-504.

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

Bano، H. (2007). The Use ICT in Developing Reading and Writing Skills Children with Hearing Impairment Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science 2007 WCECS.

Barbara، K.، & Katie، O.(2012). Using open captions to revise writing in digital stories composed by d/Deaf and hard of hearing students. American Annals of the Deaf 157 (4)، 340-357،

Brokop، F.، & Persall، B. (2010). Writing strategies for learners who are deaf. NorQuest College، Edmonton.

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

Clark، D. (2007). *Morphological knowledge and decoding skills of deaf readers. Psychology*، 2(2)، 109-116. doi:10.4236/psych.2011.22018.

Easterbrooks، S. & Beal-Alvarez، J. (2013). Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing: Professional perspectives on deafness، evidence and applications. NY: Oxford

Hallhan، D.، &Kuffman ، J.(1994). *Exceptional Children، Introduction to Special Education*، By Allyn and Bacon A Divisonof Simon and Schustwer،160stMassachusetts،USA.

Herans، D.، Knoors، H.، Ormel، E.،& Verhoeven، L.(2008). Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13:2 .

Ferraris، A.(1979). Ies dessins denfants et Ieurs signification، Ed.marabout، Belgique.

Flo، B.، & Bill، P. (2009).Writing Strategies for Learners who are Deaf. Nor Quest College.

Fullerton، S.، Brill، N.، & Carter، C. (2003، Fall). Reading recovery with Deaf children. From Laurent Clerc National Deaf Education Center http://clerccenter.gallaudet.edu/KidsWorldDeafNet/e-docs/Keys/reading.html

Gidden، E،.(2009) .teaching writer language to students who are deaf or hard of hearing. An in dependent study in partial fulfillment of the require mints for the degree of: master of science in deaf Education.

Giddens، E. (2009). Teaching written language to students who are deaf or hard of hearing. Independent Studies and Capstones. Paper 186. Program in Audiology and Communication Sciences، Washington University School of Medicin.

Karasu،H.(2017). The written expression performance of students with hearing loss: results from an implementation of the auditory-oral approach،*The Turkish Online Journal of Educational Technology ،16*(4)، 145-160

Learner، W. (2001). *Children with learning disabilities. Houghton Mifflin Company*، Atlantes

Lecia، J.(2003). Computer-Assisted Vocabulary Acquisition: The CSLU Vocabulary Tutor in Oral-Deaf Education. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 8:2 Spring 200

Kilpatrick، J. (2015). Developing a Written Language Inventory for Deaf and Hard of Hearing Students: A Systemic Functional Grammar Approach. PhD diss.، University of Tennessee.

Luckner، J.،Sebald، A.،Coofey، J.، Young، J.، & Muir S.G. (2006). An examination of the evidence –based literacy research in deaf education. *American Annals of the deaf، 150* (5)، 305-321

Marschark، M.، Convertino، C.، McEvoy، C.، & Masteller، A. (2004). Organization and use of the mental lexicon by deaf and hearing individuals. American Annals of the Deaf، 149(1)، 51- 61.

Massone، M.،& Baez، M. (2009). Deaf children’s construction of writing. Sign Lang. Stud.9،457–479.

Moores، D. (2007). *Education the deaf: psychology، principles، and practices. Boston: Houghton Mifflin* .

Munawar، M.، & Din، N.(2019). Writing Skills Development among Students with Deafness at Elementary Level. Bulletin of Education and Research April 2019، Vol. 41، No. 1 pp. 1-16

Rieger، C. (2016). Teaching Multiple Meaning Words to Deaf and Hard of Hearing Students Using Contextually-Based Vocabulary Instruction and Metacognitive Skills . Theses، Dissertations and Capstones. Paper 988.

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

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

Schirmer، B. (2009). | reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fl reading achievement. *Reading Improvement*، (46)، 168 - 177.

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

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

Thyer، B. (2012). *Quasi-experimental research design. U.K: Oxford University Press.*

Van Staden، A.،& le Roux، N. (2010).The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary phase children: a south african case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*، (22)، 581–594. doi:10.1007/s10882-010-9196-y.

Van Staden، A.،& le Roux، N. (2010).The efficacy of fingerspell coding and visual imaging techniques in improving the spelling proficiency of deaf signing elementary phase children: a south african case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*، (22)، 581–594. doi:10.1007/s10882-010-9196-y.

Wolbers، K. (2008). Using Balanced and Interactive Writing Instruction toImprove the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education، 13(2)، 257.

Wolbers، K.، Dostal، H.، Graham، S.، Cihak، D.، Kilpatrick، J. & Saulsburry، R. (2015). The Writing Performance of Elementary Students Receiving Strategic and Interactive Writing Instruction. Journal of Deaf Studies and Deaf Education، 20، 385-398.

yeon، J،. (2009)، "Defining writing ability for classroom writing assessment in high schools"، Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics، 13(1)، 53-69.