المجلد (٢)، العدد (٨)، الجزء (٢)، يوليو ٢٠١٥، ص ص ١٢٩ – ١٥٢

# القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود

إعداد

*د/ علي بن حسن الزهراني*

أستاذ التربية الخاصة المشارك

وكيل كلية التربية للتطوير والجودة – جامعة الملك سعود

# القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود

إعداد
د/ على بن حسن الزهراني(*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً أصم وضعيف سمع، منهم (٢٩) طالباً أصم، و(٣٢) طالباً ضعيف سمع من طلاب برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، وطبق على العينة اختبار القدرات اللغوية والكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (إعداد / الباحث)، والذي تكون من ثمانية أبعاد تنتظم في محورين، المحور الأول: القدرات اللغوية، ويتضمن الأبعاد: " الحصيلة اللغوية، والشخصيات، والأعمال المهنية، والتعريفات والمعاني، واللغة والإعراب، والشعر، والعبارات والفقرات، والمحور الثاني، ويشمل القدرات الكتابية. توصلت الدراسة في نتائجها إلى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع في محور القدرات اللغوية، وذلك على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الحالة السمعية، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع في محور القدرات الكتابية، وذلك على اختبار القدرات اللغوية والكتابية، تعزى إلى متغير الحالة السمعية، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار القدرات اللغوية والكتابية، تعزى إلى متغير الخيار التربوي.

الكلمات المفتاحية : القدرات اللغوية والكتابية، الصم وضعاف السمع، برنامج السنة التأهيلية.

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك ووكيل كلية التربية للتطوير والجودة – جامعة الملك سعود.

# Linguistic and Writing Abilities of Deaf and Hard of Hearing Students of the Preparatory Year Program, King Saud University

By

**Ali Hassan Al-Zahrany**(*)

## Abstract

The study aimed at identifying the linguistic and writing abilities of the deaf and hard of hearing students of the preparatory year program in King Saud University. The study sample consisted of 61 deaf and hard of hearing students (29 deaf and 32 hard of hearing) registered in the preparatory year program in King Saud University. A linguistic and writing teast pprepared by the researcher was administered to the sample. The test consists of eight elements covering two dimensions. The liguistic abilities dimension includes the elements: language vocabulary, characters, profesional work, definitions and meanings, language and structure analysis, poetry, and sentences and paragraphs. The second dimension includes the writing skills. The study was concluded with the following results:

1- There were statistically significant differences in the mean scores of the deaf and hard of hearing students in the linguistic abilities dimension of the test that could be attributed to the hearing condition in favor of the hard of hearing students.
2- There were statistically significant differences in the mean scores of the deaf and hard of hearing students in the writing abilities dimension of the test that could be attributed to the hearing condition in favor of the hard of hearing students.
3- There were no statistically significant differences in the mean scores of the deaf and hard of hearing students in linguistic and writing abilities dimension of the test that can be attributed to the educational choice variable.

**Keywords**: linguistic and writing abilities, the deaf and hard of hearing, the preparatory year program

(*) Associate professor of spcial education and vice-dean of development and quality, college of education, King Saud University

*مقدمة:*

شهد مجال التربية الخاصة في الوطن العربي خلال العقدين الأخيرين عدة تغيرات سعياً لمستقبل أفضل للأشخاص ذوي الإعاقة، وقد استطاعت المملكة العربية السعودية في فترة زمنية وجيزة أن تنال السبق في مجال التربية الخاصة، الأمر الذي جعلها تضطلع بدور ريادي في تطبيق التوجهات التربوية الحديثة، سواء على الصعيد الكمي أو النوعي، والتي منها فتح أبواب التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة. ومن فئات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام في التعليم العالي فئة الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث كانت البداية بموافقة المقام السامي الكريم رقم (٧/ب/٩١٧٣) وتاريخ (١٤٢٢/٥/١٤هـ) بشأن إتاحة الفرصة للطلاب الصم وضعاف السمع؛ لإكمال دراستهم الجامعية في المملكة العربية السعودية خاصة في الكليات التقنية طبقا لاستعدادهم، وميولهم، وقدراتهم.

وكان ذلك تأكيدًا لما تلقاه تلك الفئة من رعاية واهتمام من لدن ولاة الأمر على أعلى المستويات، ونتيجة للزيادة المطردة لأعداد الطلاب الصم وضعاف السمع؛ بسبب التوسع في افتتاح برامج العوق السمعي في مختلف مدن، وقرى، وهجر المملكة العربية السعودية, حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٣-١٤٢٤هـ) إلى أن حوالي (٦٣٤٢) من التلاميذ الصم وضعاف السمع يدرسون في معاهد وبرامج العوق السمعي بالمملكة، ولكون سوق العمل -حاليًا- يتطلب قدرًا أكبر من التأهيل من مستوى الثانوية الفنية للصم (التركي, ٢٠٠٥).

وقد أكد المنيع، والريس(٢٠١٤) أن أكثر مشاكل الصم وضعاف السمع هي المشاكل اللغوية "القراءة والتعبير الكتابي"، وأن الطلاب الصم وضعاف السمع الذين يندمجون في الكليات والجامعات يواجهون صعوبات متعددة من ضمنها: صعوبات أكاديمية واجتماعية، ومنها صعوبة في ربط الأفكار بين المواضيع المختلفة، وصعوبة وصول المعلومات وفهمها بقاعة الدروس، وأن مستوى الفهم القرائي للصم في الجامعة يعادل مستوى الصف الرابع الابتدائي لتعليم السامعين.

وذكر روسيكو، وكيلي (Rosico & Kelly, 2006) أن نتائج دراسته على الطلاب الصم وضعاف السمع

الملتحقين بالمعهد الفني القومي (NTID) أكدت على أن أقل من ٢٥٪ من هؤلاء الطلاب كانوا مستعدين أكاديمياً للدراسة على مستوى البكالوريوس، ومعدل التخرج الفعلى بلغ ٤٩٪، وفى المتوسط استغرق هؤلاء الطلاب ٥ سنوات للحصول على درجة جامعية فى العلوم التطبيقية، و٤,٨ سنة لإكمال درجة العلوم المهنية. وهذا يؤكد أهمية الخدمات المساندة إذا استطعنا تحسين معدل بقاء الطلاب فى الجامعة حتى التخرج.

ويعتمد النجاح الأكاديمي للطلاب الصم على قدرتهم على فهم معاني النصوص المقروءة؛ لأن عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بشكل صحيح من شأنه أن يؤثر –سلباً– في العملية التعليمية والتربوية؛ مما ينعكس بشكل واضح على النمو اللغوي، والفكري، والمعرفي لدى الطالب الأصم (ماهشي، وآخرون ،٢٠١٤).

ويمر التعليم العالي في الولايات المتحدة بتغيرات ناتجة عن التحولات في احتياجات المجتمع، والسياسات التشريعية، والاتجاهات الاجتماعية؛ وبالتالي فإن نوعية الطلاب تغيرت بشكل كبير في مؤسسات التعليم العالي التي أصبحت تضم طلاباً مصابين بجميع أنواع الإعاقات، حيث يمثل الأفراد ذوو الإعاقة أكبر أقلية في الولايات المتحدة ( McGuire, 1992).

وقبل السبعينيات من القرن العشرين، كان العديد من الطلاب ذوي الإعاقة يمنعون من دخول الجامعة بسبب إعاقاتهم. على سبيل المثال أوضحت دراسة عام ١٩٦٢ لـ ٩٢ جامعة بالغرب الأوسط أن ٦٥ جامعةً منها لا تقبل الطلاب الذين يستخدمون المقاعد ذات العجلات (Angel, 1969)، لذلك ركز تشريع الكونجرس في أوائل السبعينيات على تحسين أوضاع الأمريكيين المعاقين، واتضح ذلك في القسم ٥٠٤ من قانون إعادة التأهيل لعام ١٩٧٣، والذي يعد التشريع الفيدرالي الهام الأول الذي وفر تمويل الحكومة الفيدرالية للطلاب ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، وحدد مسئوليات التعليم العالي في توفير فرصة تعليمية متكافئة للأفراد ذوي الإعاقة (Kaplan, 1985).

كذلك يوجد جزء هام آخر في التشريع الفيدرالي المتعلق بالطلاب ذوي الإعاقة، وهو قانون تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة (P.L. 94 - 142) الذي وقع عليه الرئيس فورد عام

(١٩٧٥)، ولقد وفر تطبيقه اللاحق المتوافق مع مفهوم "البيئة الأقل تقييداً Least restrictive environment" مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة فى الفصول النظامية (Horne, 1985; Parker & west, 1996)، وهذا -بدوره- مكن الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق والتعليم بالجامعة.

كما أكد قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA) لعام (١٩٩٠) على "الالتزام القومي بإزالة التمييز ضد الأفراد المعاقين"، و"توفير معايير قوية فاعلة تتعامل مع التمييز ضد هذه الفئة"، حيث يمنع (ADA) التمييز على أساس الإعاقة فى مجالات العمل، والخدمات العامة، والنقل والاتصالات، ووسائل المعيشة العامة، وهو ما أثر -بدوره- على البيئات التعليمية كالكليات، والجامعات، والتي تعد مواقع عامة، ومن ثم أسهمت هذه القوانين الثلاثة الرئيسة - بشكل كبير- فى تزايد تعليم الطلاب المعاقين بالجامعات (Thompson, Bethea, & Turner, 1997). كذلك، وتنفيذاً للمادة (٢٤:التعليم) من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧)، والتي تنص على: "تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي العام والتدريب المهني، وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز، وعلى قدم المساواة مع آخرين، وتحقيقاً لهذه الغاية تكفل لدول الأطراف توفير الترتيبات البشرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة"، أصبح تعليم ذوى الإعاقة حقاً من حقوقهم، مثل أقرانهم من السامعين.

*مشكلة الدراسة*

ذكر بيل (Paul, 2001) أن أكثر مشاكل الطلاب الصم وضعاف السمع هي المشاكل اللغوية "القراءة والتعبير الكتابي"، وأن الطلاب الصم وضعاف السمع الذين يندمجون في الكليات والجامعات يواجهون صعوبات متعددة من ضمنها: صعوبات أكاديمية واجتماعية، ومنها صعوبة في ربط الأفكار بين المواضيع المختلفة، وصعوبة وصول المعلومات وفهمها بقاعة الدروس، وأن مستوى الفهم القرائي للصم في الجامعة يعادل مستوى الصف الرابع الابتدائي لتعليم السامعين، وإيماناً من جامعة الملك سعود بدورها الرائد في قضية تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، وبما يتوافر فيها من أعضاء هيئة تدريس متخصصين في مجال

التربية الخاصة، وخاصة في مجال تربية وتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، والتي أثمرت جهودهم بدعم من جامعة الملك سعود في البدء بقبول الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع خلال العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ في برنامج السنة التأهيلية للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بالجامعة، كبرنامج تأهيلي لعلاج مشاكل اللغة والكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع، كان تركيز برنامج السنة التأهيلية على تنمية مهارات اللغة، وتبلور ذلك في أهداف برنامج السنة التأهيلية.

وبناءً عليه برزت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الحالة السمعية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الخيار التربوي؟

*أهداف الدراسة*

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١- القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، والتي تعزى لمتغير الحالة السمعية "صم – ضعاف سمع".

٢- القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، والتي تعزى إلى متغير الخيار التربوي "معاهد الأمل للصم/ برنامج الأمل للصم/ برنامج ضعاف سمع".

*أهمية الدراسة*

**تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:**

١- تتناول الدراسة متغيراً هاماً في مجال تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، وهو القدرات اللغوية، حيث إن من أكثر الجوانب تأثيراً للفقد السمعي هو اللغة، وما يترتب عليها من آثار سالبة على اندماج الشخص ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع، إذا لم يتم توفير خدمة مساندة، وبرامج تأهيلية بعد تشخيص الفقد السمعي.

٢- إدراك الباحث لمشاكل الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع، وبالتالي قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في إدراك أن مشاكل الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع ما زالت موجودة في المرحلة الجامعية، الأمر الذي يؤكد أنه لا بد من التدخل لمواجهة هذه المشكلة، ليس في المرحلة الجامعية –فقط–، بل في المراحل الأولى قبل التحاق الطفل ذي الفقد السمعي المدرسة، من خلال التأهيل السمعي، وزراعة القوقعة، وتفريد برامج التدخل المبكر، ومهارات تنمية اللغة والكتابة.

٣- إدراك الباحث أن امتلاك الطلاب الصم وضعاف السمع للمهارات اللغوية والكتابية يحد من ظاهرة التسرب لدى العديد من الطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعة.

*مصطلحات الدراسة*

١- القدرات اللغوية والكتابية

إجرائياً هي القدرات التي تقاس بمحوران، المحور الاول :القدرات اللغوية (٥٠ مفردة) ويتكون من الابعاد التالية: الحصيلة اللغوية (المفردات)، والشخصيات، والأعمال المهنية، والتعريفات والمعاني، واللغة والإعراب، والشعر، والعبارات والفقرات، والفهم القرائي. والمحور الثاني: القدرات الكتابية .

٢- برنامج السنة التأهيلية:

هو برنامج أكاديمي/ تأهيلي يتكون من عام دراسي يتضمن خطة دراسية (١٤) مقرراً، بالإضافة إلى مقررين من مقررات السنة التحضيرية (مهارات الاتصال، والصحة واللياقة) خلال الفصل الثاني لتنمية وتطوير مهارات الصم/ ضعاف السمع اللغوية، لتأهيلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي، مع توفير الخدمات المساندة (مترجمي لغة الإشارة، وأجهزة مُعينة سمعية/بصرية، وكتابة ملخص المحاضرات....إلخ) للطلاب الصم وضعاف السمع.

٣- الصـــــــم

هم الأشخاص الذين يعانون من عجز سمعي يصل لدرجة فقدان سمعي (٧٠) ديسيبل فأكثر؛ مما يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية، أو بدونها (Moorse,2008).

وإجرائياً هم "الطلاب / الطالبات الصم الملتحقون ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، والذين تتوافر فيهم شروط القبول بالبرنامج".

٤- ضعـــــاف السمـــع

هم الأشخاص الذين يعانون من عجز أو نقص في حاسة السمع يتراوح بين (٣٥-٦٩) ديسيبل، ويسبب لهم صعوبة في فهم الكلام بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية للأغـــراض التعليميـــة والاجتماعيـــة إلا باســـتخدام وســـائل معينـــة (معـــين ســـمعي) (Moorse, 2008).

إجرائياً هم " الطلاب / الطالبات ضعاف السمع الملتحقون ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، والذين توافر فيهم شروط القبول بالبرنامج ".

*حـــدود الـــدراســة*

تم إجراء هذه الدراسة في إطار المحددات التالية:

أ) **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع هذه الدراسة على القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود.

ب) **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذا الدراسة على برنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

ج) **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعى ١٤٣٤-١٤٣٥هـ .

د) **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على الطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود .

*الإطار النظري والدراسات السابقة*

أوضح ألبرتيني وآخرون (Albertini, John A; Kelly, Ronald R. & Karol, Mary Matchett, 2011) أن الاستعداد الأكاديمى يعتبر عاملاً رئيساً في نجاح الطلاب الصم في الجامعة، ومع ذلك، ليس هو العامل الوحيد، حيث إن العديد من الطلاب ذوى الاستعداد الأكاديمى يتسربون من الجامعة في العام الأول. وأن العوامل الشخصية يمكن أن تلعب دوراً فى النجاح الأكاديمى، وأضاف أن أولياء أمور الطلاب الصم وضعاف السمع الملتحقين بالمعهد الفنى القومى للصم (NTID National Technical InstituteThe) – حيث أجريت الدراسة الحالية – تكون لديهم تطلعات كبيرة لأبنائهم وبناتهم. وتبذل أسر عديدة الكثير من الجهد للعثور على مكان التعليم الصحيح والتجهيزات المناسبة، وبالنسبة لهم يكون الالتحاق بمعهد بعد ثانوى أمراً شديد الأهمية، ولكن من المحتمل ألا تتوافق آمالهم مع الواقع المتاح. فمنذ عام ٢٠٠١ حتى ٢٠٠٦ ذكر ٧٥– ٨٠٪ من الطلاب الصم الجدد فى NTID أن هدفهم هو الحصول على درجة البكالوريوس، وتمنى ٢٠٪ أن يحصلوا على درجة أعلى (دراسات عليا) (Rosica & Kelly, 2002, 2006).

وعادة ما تستخدم الجامعات فى الولايات المتحدة متوسط درجة المدرسة العليا (GPA)، ودرجات اختبارات الإنجاز المقننة، مثل ACT (اختبار الجامعة الأمريكى سابقاً)، لتحديد الاستعداد الأكاديمى للجامعة. ومنذ عام ١٩٩٧ يستخدم المعهد الفني القومي للصم (NTID) اختبارات الانجاز المقننة لالتحاق الطلاب الصم، ويسمح للطلاب الذين يحصلون على (١٤) درجة أو أكثر بدخول البرامج التى تستغرق سنتين مع اختيار الاستمرار حتى مستوى البكالوريوس فى واحد من الكليات الأخرى مع معهد روتشستر للتكنولوجيا (RIT) بناءً على الأداء الأكاديمى، حيث توضح نتائج الأبحاث أن المهارات الأكاديمية تتنبأ بأداء الطلاب الصم فى الجامعة (Convertino et al., 2009). ومع ذلك قام كوكيوليك وكيلى (Cuculick & Kelly, 2003) بفحص أنماط التخرج لـ ٩٠٥ طلاب صم فى RIT. ووجدت الدراسة – مما يثير الدهشة – أن ٨٠٪ من الطلاب المتمتعين بمهارة قراءة يدل على الاستعداد الجامعى (المدى التاسع إلى الثانى عشر) تركوا الجامعة بدون الحصول على أية درجة. وهكذا يبدو أن الاستعداد الأكاديمى بمفرده لا يتنبأ بالتخرج. وهناك حاجة لبحث هذه المعدلات لأن

حوالى ٣٥٪ من الطلاب الصم عبر جميع المعاهد بعد الثانوية فى الولايات المتحدة يتخرجون من برامج السنتين بالمقارنة بـ ٤٠٪ من أقرانهم القادرين على السمع، ويتخرج ٣٠٪ من الطلاب الصم فى برامج السنوات الأربع بالمقارنة بـ ٧٠٪ من أقرانهم السامعين ( Marschark et al., 2002).

ويشير أنتيا وآخرون (Antia et al, 2009) إلى أنَّ الطلاب الصُّم وضعاف السمع يواجهون مجموعة من المشكلات التعليمية التي تحول دون قدرتهم على التعلم بشكل فعَّال، ولعل أبرز المشكلات التعليمية التي تُواجه الطلاب الصُّم هي عدم قدرتهم على تعلم اللغة نتيجة لعدم قدرتهم على سماعها, وبالتالي فإننا نجد أنَّه حتى مع تقدم الطلاب في الفصول الدراسية وصولًا إلى المرحلة الجامعية تظل المشكلة قائمة، وهي قلة مستوى المهارات المعرفية واللغوية (Braswell, 2010).

ومن هنا يدرك الباحث أهمية دراسة القدرات اللغوية والكتابية، لأن أي قصور في هذه القدرات وعدم قدرته علي التوافق مع الحياة الجامعية قد تدفعه الي التسرب، وفي هذا الصدد يمكن أن يتسرب الطلاب من الجامعة لعدة أسباب، بعضها يتعلق بالطبقة الاجتماعية، أو العرقية، أو الاتجاه الأسرى والدعم، أو الجوانب المالية (Lehmann, 2007)، وللعوامل المؤسسية –أيضاً– دور، مثل حجم المؤسسة أو المعهد (نسبة الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس)، وتوفر الدعم المالى والأكاديمى، ونسبة الطلاب الذين يدرسون لوقت جزئى فقط، حيث إن الأبحاث توضح أن العديد من الطلاب السامعين يدخلون الجامعة وهم غير مستعدين على المستوى الشخصى، أو الانفعالي، أو الاجتماعي ،وقد يرجع تسرب الطلاب الصم من الجامعة إلى الموارد الشخصية المحدودة، ونقص التفاعل الاجتماعي (Boutin, 2008).

ويوضح ستينسون وآخرون (Stinson et al ,1987) مدى أهمية الاندماج الاجتماعى (الرضا الاجتماعى) للمثابرة فى الجامعة، حيث إن الطلاب الذين يقيمون علاقات مع زملائهم، والذين يطورون مهارات حياتية ومهارات إدارة الوقت يشعرون –فعلاً– بالاندماج فى مجتمع الجامعة، ويضيف بوتين (Boutin, 2008) وفوستر وبراون (Forster & Brown, 1988)

أن العوامل، مثل الدافعية، والاتجاهات، ومهارات الدراسة تعتبر عوامل رئيسة لتكوين الهدف المهنى، والالتزام بالحصول على الدرجة الجامعية.

وفيما يتعلق بالكتابة، حاولت دراسة (Channon & Sayersm 2007) استخدام الكلمات الوظيفية فى ١٣٥ مقالاً كتبه طلاب جامعيون صم فى صفوف إنشاء اللغة الإنجليزية التطورية، ومقارنته بنسخ إنجليزية معيارية Standard English, SE لنفس المقالات. وإذا كانت نسخ الطالب وSE متماثلة فإن ذلك يدل على الإتقان أو التمكن، وإذا حذف الطالب كلمة ما فإن ذلك يعتبر تجنباً، أما إذا أضاف كلمة فيعد ذلك استخداماً مفرطاً. ولقد ابتعد الطلاب الصم عن SE، من حيث الكلمات الوظيفية بشكل أكبر من كلمات المحتوى، وكان لديهم تمكن منخفض من علامات الجمل المستقلة، وأسماء الإشارة، وضمائر المفرد الغائب، والأفعال الناقصة الخاصة بالاحتمالية، وتمكن مرتفع نسبياً من ضمير المتكلم وبعض علامات الترقيم. وتجنب هؤلاء الطلاب بعض علامات الجمل التابعة، وبعض أسماء الإشارة، وأدوات النكرة، وعلامات الترقيم، فيما عدا الفاصلة، والأفعال الناقصة، مثل Should, might, may، وأفرطوا فى استخدام علامات الجمل التابعة، وضمير المخاطب، وضمائر الغائب، والفعل "do/يفعل"، والأفعال الناقصة will, could.

وبالرغم من أن بعض الراشدين الصم يقرأون ويكتبون اللغة المنطوقة بطلاقة مماثلة لأقرانهم السامعين، إلا أن الطالب الأصم يتخرج عادة من المدرسة العليا فى مستوى الصف الرابع تقريباً فى القراءة (Karchmer & Mitchell, 2003). ويلاحظ أنتيا وآخرون (Antia et al, 2005) أن الطلاب الصم يواجهون صعوبة متعلقة بالمفردات والتركيب اللغوى، وأن الكفاءة اللغوية تزداد لدى الطلاب الصم مع العمر، ولكن بمعدل أبطأ من السامعين، وأن كتابتهم تكون أقل ترابطاً وإتقاناً، وبإنجليزية منطوقة تختلف بوضوح عن الإنجليزية المعيارية Standard English (SE) فى عدة جوانب، ويتم وصف لغتهم الإنجليزية المكتوبة بمصطلحات عامة، مثل "مادية، وتكرارية، وبسيطة، أو سطحية من الناحية التركيبية (Marschark, 1993).

ويذكر علي (٢٠١٣) أن تربية وتعليم الطلاب الصُّم في البيئات التعليمية تتطلب توفير مجموعة من المعلمين المختصين في تعليم الطلاب الصُّم وإعدادهم الإعداد المناسب للتعامل مع الطلاب الصُّم والسامعين، وتدريبهم على طرق التواصل المناسبة، وكذلك طرق التدريس التي تتلاءم مع احتياجات وخصائص كل من الطلاب الصُّم والسامعين، وإمدادهم بالبرامج التربوية والإرشادية المناسبة التي تُساعدهم على تهيئة طلابهم السامعين للتعامل والتواصل مع أقرانهم الصُّم بصوره إيجابية تساعد في إنجاح دمجهم في التعليم تمهيدًا لدمجهم في المجتمع بشكل طبيعي يضمن لهم الحق في الحياة وسط أفراد مجتمعاتهم، والتفاعل معهم في كافة ميادين الحياة .

وفي ضوء ما يعانيه الطلاب الصم وضعاف السمع من مشكلات في القراءة والكتابة، والتي تعوق مواصلة تعليمهم الجامعي، فقد اهتم مارشارك وهايسر (Marschark & Hauser, 2014) بقدرات الصم في اكتساب اللغة، حيث أوضح أنَّ النمو اللغوي لدى الطلاب الصم يرتبط ارتباطًا إيجابيًّا بالوقت الذي يقضيه الأشخاص الصُّم مع البالغين في المواقف المتنوعة, وبمستوى المفردات اللغوية التي تم اكتسابها في المواقف اليومية غير الرسمية, بالإضافة إلى المحادثات التي تتم بين الوالدين وبين أبنائهم الصُّم التي لها عظيم الأثر على تنمية مستويات المهارات اللغوية.

لذلك أكد الغول (٢٠٠٨) على أن من أهم متطلبات التعليم العالي للصم وضعاف السمع:

١- ضرورة الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة، وخاصة الصم وضعاف السمع لتعديل الاتجاهات.
٢- تغيير المواقف الاجتماعية نحو الصم وضعاف السمع.
٣- المبادرة بتعديل التشريعات، وتفعيل القائم منها؛ لتحقيق تكافؤ الفرص.
٤- أن يميز الأصم تمييزاً ايجابياً في التشريع الجامعي، كإعفائه من شرط التوجيه الجامعي في الدول التي تعتمد على ذلك القانون.
٥- أن تعد الجمعيات الداعمة للصم الطلاب من حيث التأهيل النفسي قبل وبعد دخولهم الجامعة بتعزيز أفكارهم الإيجابية.

٦- نشر الوعي في المؤسسة التعليمية العليا عن الفقدان السمعي.

٧- تيسير الإجراءات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية.

٨- توفير الخدمات المناسبة لهم، كاستخدام المكتبة ونسخ المحاضرات.

٩- السماح للطلاب الصم وضعاف السمع بالمشاركة بالأنشطة الثقافية والرياضية.

١٠- إعطاء الطلاب الصم وضعاف السمع وقتًا إضافيًا لا يقل عن ثلث الوقت المخصص أثناء الاختبارات.

١١- مساعدة الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم العالي على الاندماج العاطفي، والاجتماعي، والنفسي، فلا نقف عند الاندماج الإداري والمادي فقط.

١٢- أن تمكن المؤسسة التعليمية الطالب الأصم وضعيف السمع من التواصل مع أعضاء هيئة التدريس بيسر وسهولة.

١٣- النظر في الخبرات الأكاديمية المقدمة للصم وضعاف السمع، وبخاصة في برامج التربية الخاصة بمعاهد أو مدارس الصم وضعاف السمع.

١٤- ضرورة توفير ظروف الالتحاق بالتعليم العالي بضمان التربية المبكرة الناجحة، فالإعداد السليم للتعليم العالي يكون منذ الأشهر الأولى من الولادة، وذلك عن طريق المرافقة الوالدية، ثم متابعة التربية السمعية في المراحل المبكرة، وفي سن السادسة يبدأ المسار الدراسي مع السامعين.

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن التعليم العالي للصم وضعاف السمع يعد بمثابة قضية في مجال التربية والتعليم، حيث يتوقف نجاحه على توافر العديد من المتطلبات والخدمات بشكل يحد من المعوقات التي تحول دون نجاحه بالرغم مما لديه من إيجابيات منها استثمار ما لدى الصم وضعاف من قدرات تؤهلهم لمواصلة التعليم العالي مقارنة بأقرانهم السامعين .

*الطـــريقـــة والإجـــراءات*

## منهـــــج الـــــدراســـــة

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ والذي يعتمد على وصف القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع، وجمع البيانات والمعلومات والتعبير عنها من خلال اختبار

القدرات اللغوية والكتابية. فالبحوث الوصفية بما تحصل عليه من حقائق دقيقة عن الظروف القائمة تمدنا بمعلومات عملية وسريعة الفائدة؛ بحيث تمكننا من وضع خطط أكثر ذكاءً عن البرامج المقبلة .

## مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع الطلاب والطالبات الملتحقين ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ (ن= ٦١) طالباً أصم وضعيف سمع، منهم (٢٩) طالباً أصم، و(٣٢) طالباً ضعيف سمع من طلاب برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود .

وفيما يلي عرض للمعلومات العامة لأفراد الدراسة التي تختص بالبيانات الأولية في الإجابة على الجزء الأول من الاستبانة، وتم تصنيفهم على النحو الآتي:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لحالة السمع" أصم – ضعيف سمع"

| م | حالة السمع | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|
| ١ | صمم | ٢٩ | ٤٧.٥ |
| ٢ | ضعيف سمع | ٣٢ | ٥٢.٥ |
| **المجموع** | | ٦١ | ١٠٠ |

جدول (٢ )

توزيع أفراد العينة وفقاً للخيار التربوي " معهد – برنامج"

| م | شهادة الثانوية | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|---|
| ١ | معاهد الأمل للصم | ٢٥ | ٤١ |
| ٢ | برنامج الأمل للصم | ١٢ | ١٩.٧ |
| 3 | برنامج ضعاف السمع | ٢٤ | ٣٩.٣ |
| **المجموع** | | ٦١ | ١٠٠ |

## أدوات الدراسة

تتكون أدوات الدراسة مما يلي:

١- استمارة البيانات الأولية.

٢- اختبار القدرات اللغوية والكتابية.

وبيان ذلك فيما يلي:

**١- استمارة البيانات الأولية:**

تضمنت هذه الاستمارة معلومات أولية عن الطالب/ الطالبة/ من حيث الجنس، حالة السمع، نوع الخيار التربوي، الشعبة، معدل الثانوية.

**٢- اختبار القدرات اللغوية والكتابية:**

أعد هذا الاختبار فريق العمل(*) باللجنة العلمية لبرنامج السنة التأهيلية للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، ولإعداد هذا الاختبار، تم القيام بالإجراءات التالية:

١- الإطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت المشكلات اللغوية للصم/ ضعاف السمع.

٢- تطبيق استبيان مفتوح على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تربية وتعليم الصم (ن: ٦)، ومستوى العوق السمعي (ن : ١٢) للتعرف على المحاور / الأبعاد ذات العلاقة بالقدرات اللغوية للصم/ ضعاف السمع.

٣- تحديد محوران للاختبار هما المحور الأول ويتناول القدرات اللغوية :ويتضمن الابعاد التالية:الحصيلة اللغوية، الشخصيات، الأعمال المهنية، التعريفات والمعاني، اللغة والإعراب والشعر، العبارات والفقرات، الفهم القرائي.والمحور الثاني ويتناول القدرات الكتابية وهو عبارة عن موضوعات يكتب الطالب الاصم أو ضعيف السمع في احد الموضوعات ويتم التصحيح وفق معايير وباشراف اساتذة من اللغة العربية.

٤- عرض الاختبار في صورته الأولية ويشمل المحور الاول(٦٥) عبارة، على متخصصين في اللغة العربية من معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود (ن:٤)، و( ن:٤) من المتخصصين في مجال تربية الصم وضعاف السمع، و(٥) من معلمي اللغة العربية للصم وضعاف السمع، وذلك للاطلاع على عبارات الاختبار ومدى

(*) الباحث نائب رئيس فريق العمل.

ملائمة كل عبارة للبعد وتعديل وحذف أي عبارة، والمحور الثانى لتحديد عناصر الموضوع ومعايير التصحيح.

٥- تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة العبارات بحيث تكون مرتبطة بثقافة الصم والمجتمع الذي يعيشون فيه، حيث تم حذف (١٥) عبارة، وإعادة صياغة العبارات بما يتلاءم مع قدرات الصم / ضعاف السمع، وبالتالي أصبح الاختبار (المحور الاول) في صورته النهائية يتكون من (٥٠) عبارة . والمحور الثاني يكتب الطالب الاصم أو ضعيف السمع في احد الموضوعات ويتم التصحيح وفق معايير منها : الفكرة العامة للموضوع، الأفكار الأساسية ،يوجد ترابط في الأفكار، يوجد تدرج في تناول الأفكار ،الأفكار مرتبطة بالموضوع الرئيس، يوجد جدية في طرح الأفكار، الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية، الكتابة خالية من الأخطاء النحوية، يوجد تناسق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، فعل، اسم،...) الكتابة مرتبة ومنسقة، وذلك باشراف اساتذة من اللغة العربية، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

أبعاد الاختبار وعدد مفرداته وأرقامها

| البيان | الأبعاد الرئيسية | عدد المفردات | أرقام المفردات |
|---|---|---|---|
| **القدرات اللغوية** | الحصيلة اللغوية (المفردات) | ١٠ | ١-١٠ |
| | الشخصيات | ٥ | ١١-١٥ |
| | الأعمال المهنية | ٥ | ١٦-٢٠ |
| | التعريفات والمعاني | ٦ | ٢١-٢٦ |
| | اللغة والإعراب | ٩ | ٢٧-٣٥ |
| | الشعر | ٤ | ٣٦-٣٩ |
| | العبارات والفقرات | ٤ | ٤٠-٤٣ |
| | الفهم القرائي | ٧ | ٤٤- ٥٠ |
| **القدرات الكتابية** | الكتابة | عدد ٢ قطعة | يكتب الطالب في موضوع واحد |

**تصحيح الاختبار:** قام الباحث بتحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وتم إعداد

مفتاح تصحيح الاختبار.

*نتائج الدراسة*

## نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: "**هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الحالة السمعية**"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة ( Independent Sample T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع طبقاً لاختلاف الحالة السمعية "أصم –ضعيف سمع"، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧ )
نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات الطلاب باختلاف متغير الحالة السمعية "أصم – ضعيف سمع"

| المحور | الحالة السمعية | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **القدرات اللغوية** | أصم | ٢٩ | ١٩.٢٠٦٩ | ٥.٥١٢١٩ | – ٢.٣٣٤ | ٠.٠٢ |
| | ضعيف سمع | ٣٢ | ٢٣.٣٦٦٧ | ٧.٩٨٩١٤ | | |
| **القدرات الكتابية** | أصم | ٢٩ | ٣.٤١ | ٥.٤٧٤ | – ٢.٩١٣ | ٠.٠١ |
| | ضعيف سمع | ٣٠ | ١٠.٥٧ | ٨.٢٤٤ | | |

يتضح من نتائج جدول (٧) مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع في القدرات اللغوية، وذلك على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الحالة السمعية، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع في القدرات الكتابية، وذلك على اختبار القدرات اللغوية

والكتابية، تعزى إلى متغير الحالة السمعية، وذلك لصالح الطلاب ضعاف السمع.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تؤكد أن الحالة السمعية للطالب لها تأثير واضح في القدرات اللغوية لديه، وما يتضمنه من ابعاد ذات علاقة بهذا المحور، وهي (الحصيلة اللغوية "المفردات "، والشخصيات، الأعمال المهنية، والتعريفات والمعاني، واللغة والإعراب، والشعر)، فالخبرات السمعية التي قد عايشها ضعيف السمع بحكم حالته السمعية تسمح له ببعض التواصل اللفظي مع عالم السامعين، في حين أن الطالب الأصم قد يجد صعوبة في فهم ومعايشة الأبعاد ذات العلاقة بالقدرات اللغوية، حيث يتطلب وجود الحصيلة اللغوية مرور الطالب بخبرات سمعية تسهم في تكوين ثروتة اللغوية التي تساعده على الاندماج مع عالم السامعين، وكذلك فإن الفقدان السمعي يعوق الفرد عن فهم الشخصيات، والمعاني والتعريفات، والإعراب، وصياغة العبارات، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة بول (Paull, 2001) وما ذكرة حنفي (٢٠١٢) في أن أكثر مشاكل الطلاب الصم وضعاف السمع هي المشاكل اللغوية "القراءة والتعبير الكتابي"، وأن الطلاب الصم وضعاف السمع الذين يندمجون في الكليات والجامعات يواجهون صعوبات متعددة منها : صعوبات أكاديمية واجتماعية، صعوبة في ربط الأفكار بين المواضيع المختلفة، وصعوبة وصول المعلومات وفهمها بقاعة الدروس، وأن مستوى الفهم القرائي للصم في الجامعة يعادل مستوى الصف الرابع الابتدائي لتعليم السامعين، وتأكيد إيتانو وآخرين (Itano et al, 1996) على أن الصم لديهم لغة نمطية وغير مرنة.

وفيما يتعلق بالقدرات الكتابية، يرى الباحث أن ضعاف السمع أكثر قدرة على فهم الموضوع والكتابة فيه، حيث أكدت نتائج دراسة علي (٢٠١٣) على أن كتابات الصم أقل ترابطاً واتقاناً، وهذا يتفق مع نتائج دراسة بول(Paull, 2001) التي أوضحت أن الصم يرتكبون الكثير من الأخطاء على مستوى الجملة، وكذلك نتائج دراسة شانون وسايرس (Channon & Sayers, 2007) التي أوضحت أن الصم لديهم أخطاء في علامات الترقيم، والإفراط في استخدام ضمير المخاطب وضمائر الغائب.

نتائج السؤال الثاني:

وينص على : "**هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار القدرات اللغوية والكتابية تعزى إلى متغير الخيار التربوي**"؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" ( One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع تعزى إلى متغير الخيار التربوي، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول ( ٨)

نتائج اختبار" تحليل التباين " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الخيار التربوي " معهد الامل، برنامج للصم، برنامج لضعاف السمع"

| المحـــــور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **القدرات اللغوية** | بين المجموعات | ١٧٩.٩٠٥ | ٢ | ٨٩.٩٥٣ | ١.٧٥٨ | ٠.١٨ |
| | داخل المجموعات | ٢٧١٢.٠٧٧ | ٥٣ | ٥١.١٧١ | | |
| **القدرات الكتابية** | بين المجموعات | ٤٦٣.٣٦٢ | ٢ | ٢٣١.٦٨١ | ٢.٦٤٣ | ٠.٠٨ |
| | داخل المجموعات | ٤٦٤٥.٧٦٣ | ٥٣ | ٨٧.٦٥٦ | | |

يتضح من جدول (٨) , عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات استجابات الطلاب على اختبار القدرات اللغوية والكتابية، تعزى إلى متغير الخيار التربوي .

يرى الباحث أن نتائج هذا السؤال تؤكد أن القدرات الكتابية لدى الطالب سواء كان أصم أو ضعيف سمع لن تتأثر بالخيار التربوي، سواء كان معهد الأمل للصم "بيئة العزل"، أو برنامج دمج صم/ضعيف سمع "بيئة دمج "، وهذة نتيجة تثير التساؤل، حيث أنة في الوقت الذى تحافظ فية بيئة المعاهد على هوية وثقافة الصم، أيضا تسهم بيئة الدمج في التفاعل الاجتماعي وتعديل الاتجاهات نحو الصم ودمجهم في المدرسة والمجتمع . وبالتالي نتائج هذا السؤال تؤكد على أن الحالة السمعية هى المتغير الاكثر تأثيراً في القدرات اللغوية والكتابية،

الامر الذى يؤكد أهمية التدخل المبكر لحالات الفقد السمعي واجراء التدخلات الطبية والتربوية الملائمة لكل طفل على حدة حسب ودور الاسرة واحتياجات المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة (Marschark, et al,2014 )، وما يوفرة المجتمع والجهات ذات العلاقة من خدمات تؤهل الصم وضعاف السمع للاندماج في المجتمع وتنمية تروثهم اللغوية ومهاراتهم الكتابية.

## المراجع

*أولاً: المراجع العربية*

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

الغول، ريهام محمد (٢٠٠٨). دراسة بعض متغيرات تصميم وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة وتأثيرها على إكتساب مهارات إنتاج النماذج التعليمية لطلاب الدراسات العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

المنيع، عثمان؛ 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)، ١- ٣٢ .

حنفي، علي (٢٠١٢). مدخل إلى الإعاقة السمعية، ط٣، الرياض: دار الزهراء.

علي، ميرفت محمود (٢٠١٣). التوجهات المعاصرة في تعليم الصُّم وضعاف السمع، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ماهشي، جيمس ،وموسيلي، ماري، وسكوت، سوزان، ولي، جيمس (٢٠١٤).تحسين مهارات التواصل لدى الاطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام ( ترجمة : الزهراني، على )، الرياض :دار جامعة الملك سعود للنشر .

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

*ثانياً: المراجع الأجنبية :*

Albertini, J; Kelly,R. & Karol, M (2011). Personal Factors That Influence Deaf: College Students Academic Success. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 171, 1(85), 101.

NTID Annual Report. (2009). Annual report. Rochester, NY .National Technical Institute for the Deaf, Rochester Instituteof Technology.

Angel, J. L. (1969). Employment opportunities for the handicapped. New York: World Trade Academy Press.

Antia,S.D; Reed ,S. & Kreimeyer, K,H. (2005). written Language of deaf and hard of hearing students in public schools, Journalof Deaf students and Deaf Education10 (3), 55-244.

Boutin, D. (2008). Persistence in postsecondary environments of students with hearing impairments. Journal of Rehabilitation,74, 25–31. Retrieved from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0825/is_1_74/ai_n25378305/.

Braswell-Burris, P.A. (2010). Factors Affecting the Educational and Personal Success of Deaf or Hard of Hearing Individuals, Doctorate of Educational Leadership. San Diego State University .

Channon,R & Sayers .E (2007). Toward a Description of Deaf College Students' Written English . American Annals of the Deaf, 152, 2; 91.

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14(3), 324-343 .

Cuculick, J., & Kelly, R. (2003). Relating deaf students' readingand language scores at college entry to their degree completionrates. American Annals of the Deaf, 148, 279–286.

Foster, S., & Brown, P. (1988). Factors influencing the academic and social integration of hearing impaired college students. Journal of Post secondary education and Disability, 7, 78–95.

Horne, M. D. (1985). Attitudes toward handicapped students: Professional, peer, and parent reactions. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaplan, W.A. (1985). The law of higher education: Legal implications of administrative decision-making (2nd ed.). San fracisco: Jossey-Bass.

Karchmer,M,A.,& Mitchell,R.E.(2003). Demographic and achievement characteris tics of deaf and hard – of- hearing students in M, Marschark & p.E. Spencer (ed) Ox-ford bandbook of deaf studies , language and education . 21-36.Oxford university press .

Lehmann, W. (2007). ‘‘I just didn’t feel like I fit in.’’: The role ofhabitus in university dropout decisions. Canadian Journal ofHigher Education, 37, 89–110.

Lotkowski, V., Robbins, S., &Noeth, R. (2004). The role ofacademic and non-academic factors in improving collegeretention. ACT Policy Report. Retrieved from http://www.act.org/ research/policymakers/reports/index.html

Marschark, M., & Hauser, Peter C. (2014). How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know (Perspectives on Deafness). Oxford University Press, USA; 1 edition

Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). Educating deafstudents: From research to practice. New York, NY: OxfordUniversity Press

Marschark,M.(1993). Psychologicat development of deaf children, Oxford university press .

McGuire, J. (1992). Access 2000: Federal jobs for persons with disabilities. Career America News, Winter.

Moorse , D.(2008). Educating the deaf psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin company.

Parker, V., & West, M. (1996). Improving transition for students with disabilities and dyslexia from further education to higher education: a report of an HEFCE funded project. Journal of Access Studies, 11(2), 227-231.

Paul,P.v(2001).Language and deafiness (3rd ed).San Diego:stingular .Retrieved from http://www.ahead.org/publications/jped.

Rosica, M.,&Kelly, R. R. (2002–2006). Internal technical reports onthe influence of SVP on students' choice of career and degree goals Internal technical report. Rochester, NY: National Technica.

Stinson, M., Scherer, M., & Walter, G. (1987). Factors affectingpersistence of deaf college students. Research in Higher Education, 27, 244–258.

Thompson, A. R., Bethea, L., & Turner, J. (1997). Faculty knowledge of disability laws in higher education: a survey. Rehabilitation Counseling Bulletin, 40(3), 166-180.