جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج قائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية

إعداد

ميرنا مدحت عبد الحميد المتولي
المدرس المساعد في قسم المناهج وطرق التدريس
تخصص (الفئات الخاصة)

إشراف

أ.د/ إبراهيم أحمد بهلول
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

د/ المهدي علي البدري
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المتفرغ
كلية التربية ـ جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٢ – إبريل ٢٠٢٣

برنامج قائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية

ميرنا مدحت عبد الحميد المتولي

المستخلص:

يهدف البحث إلى تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال استخدام برنامج قائم على التعلم الخِبْري، وقد تكونت عينة البحث من (٨) ثمانية تلاميذ من التلاميذ الصم بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة المنصورة، وقد أشارت البحث إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

Abstract:

The Research Aims To Develop Language Repertoire and Productive Language Skills of Hearing-Impaired Pupils at the Primary Stage, Using Program Based on Experiential Learning, The Sample Consisted Of (8) Deaf Pupils At Al-Amal School For The Deaf And Hard Of Hearing In Mansoura, The Results of this Research indicated to The Effectiveness Of The Program Based On Experiential Learning In Developing Language Repertoire And Written Productive Language Skills Among Deaf Pupils In The Eighth Primary Grade.

المقدمة:

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس: (السمع، والبصر، والشم، والتذوق، واللمس)، وإن حدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس ينجم عنه العديد من الصعوبات. ويُعد فقدان السمع أحد أهم أسباب حدوث تلك الصعوبات، فهذا الفقدان يؤدي إلى صعوبات عديدة ومتنوعة في جوانب النمو الإنساني، وأبرزها فقد الإنسان القدرة على تعلم اللغة، ومن ثَمَّ تدهور السلوك الاجتماعي لديه، وكذلك صعوبة فهم بيئته، وتعرّف المخاطر الموجودة فيها.

ويظهر تأثير الإعاقة السمعية على نحو واضح في جانب النمو اللغوي بصفة خاصة، حيث إن القدرة على الاستماع للغة المنطوقة يؤثر سلبًا على تطوير المظاهر اللغوية الصوتية، والصرفية، والنحوية، والاستخدام الوظيفي للغة **(Schow & Nerbonne, 2012, 60)**[*].

[*] تتبع الباحثة نظام التوثيق الآتي:(لقب المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات)؛ لتوثيق المرجع الأجنبي.

ولقد أشار كلٌ من **أسامة مصطفى (٢٠٠٩، ٣٩)**[**]؛ **إبراهيم شعير(٢٠١٥، ٦٥)** إلى أن تلك المشكلات اللغوية التي يعاني منها الأصم ترجع إلى عدة أسباب، منها: عدم حصوله على التغذية الراجعة السمعية المناسبة عندما ينطق ببعض الأصوات في مرحلة المناغاة أو في مرحلة الطفولة المبكرة؛ ومن ثَمَّ افتقاره إلى التعزيز السمعي اللازم مقارنة بالمستمعين؛ لذا فغالبًا ما يرتبط الصمم بالبكم، كذلك يرجع إلى عدم حصوله على الإثارة السمعية الكافية، وافتقاده للتعزيز أو التشجيع اللفظي المناسب من الراشدين؛ لذا فالإعاقة السمعية تحول دون قدرته على الحصول على نموذج لغوي مناسب؛ لكي يقوم بتقليده، ومحاكاته بصورة ملائمة؛ ومن ثَمَّ يفقد قدرته على التفاعل والتواصل مع المحطين به، مستخدمًا اللغة في جانبها الشفوي؛ فتظهر حاجته إلى أشكال أخرى لتحقيق التواصل معهم، منها التواصل اللفظي الكتابي.

فالأطفال الصم المولودون لآباء صم، والذين توافرت لهم فرص لمعايشة لغة الإشارة التي يستخدمها آباؤهم وأمهاتهم قد اكتسبوا ثروة لغوية في المراحل المبكرة الأولى من اكتساب اللغة، وبمعدل شبيه باكتساب الأطفال العاديين لتلك الثروة. وفي الغالب الأعظم فإن ثروة الأطفال الصم من المفردات يتم اكتسابها بمعدل أبطأ من المستمعين، وبالتالي فإن المدى اللغوي الذي يمكن أن يتعاملوا فيه أقل، مما يعني تعلّم أقل للقراءة والكتابة؛ ومن ثَمَّ فاكتساب الثروة اللغوية يتطلب بذل جهد كبير من جانبهم، ومن جانب القائمين على عملية تعليمهم.

(Lederberg & Spencer, 2001, 95؛ عاطف بحراوي؛ سهير التل، ٢٠١٢، ١٥١)

إن المفردات هي القوة المحركة في عملية الإنتاج اللغوي، وعلى عاتقها يتم الفهم والاستيعاب؛ فثراء الثروة اللغوية وتنوع مستوياتها لدى الأصم يجعله أكثر فهمًا لما يكتب؛ فهو عندما يلتقط اللغة وتراكيبها في شكلها الكتابي والإشاري، ويدرك مدلولات هذه المفردات والتراكيب، يسهُل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تُصاغ بها أو منها، كما يدرك ويحفظ من خلال سياق هذه الجمل والعبارات معاني كثيرة من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها، مما يساعد بدوره على مدّ ثروته اللغوية بالمزيد من المفردات والتراكيب، ومن ثَمَّ يُوسع من مدى فهم الأصم للمستمعين، وبالتالي يدفعه إلى توثيق علاقاته بهم.

وتُعد مهارات الإنتاج الكتابي من المهارات اللغوية التي تساعد على النجاح في الأداء المدرسي؛ فالتلاميذ الصم يعانون من تدنٍ كبير في تملّكهم لمهارات اللغة المكتوبة، وبالتالي فإنهم

[**] ويوثق المرجع العربي بذكر: (اسم المؤلف الأول والأخير، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).

يفشلون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية الأخرى اللازمة لاستيعابهم للمواد الدراسية؛ ولذا تُعد اللغة المكتوبة واحدة من المجالات الرئيسة التي يتم التركيز عليها في تقييم التلاميذ الصم **(Mcloughlin & Lewis, 2008, 135)**، وذلك من ناحية مكونات الجمل التي يكتبها الأصم وطبيعتها، وما الغالب على هذه المكونات؟ وما الأخطاء الشائعة التي يقعون فيها في أثناء كتاباتهم؛ من حيث المفردات والتراكيب والأساليب، ومن حيث المضامين والأفكار والمعاني، ومن حيث سياقات استخدام تلك الكتابات في حياتهم التعليمية والعامة وتوظيفهم لها؟.

وتتصف الجمل المكتوبة من قِبَل التلاميذ الصم بأنها قصيرة وبسيطة، حيث يلجأ الأصم إلى استخدام أصناف معينة من الكلمات في عرضه للمحتوى، مثل: الأسماء، والأفعال، والصفات، وعلى تكرار للصياغات، وأشباه الجمل، ويستخدم حروف الجر، والعطف، والظروف على نحو أقل، كذلك يقل لديه استخدام الجمل المعقدة، ولعل من أكثر الأخطاء شيوعًا تلك التي ترتبط بالأخطاء الصرفية، والتنسيق غير المناسب بين أجزاء الكلام، وقلة استعمال الكلمات الوظيفية، كما أنهم يجدون صعوبة في استخدام القواعد النحوية الصحيحة في أثناء الكتابة، إذ يغلب على كتابتهم تقديم الفاعل على الفعل؛ لمعرفة الأصم عمن نتحدث أولًا، والفشل في توضيح لمن يعود الضمير، بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية المتكررة، فهم يشتركون –على تنوع خلفياتهم– في خاصية مشتركة وهي: أنهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي، وهذه من الخصائص المعروفة التي تُميز كتاباتهم.

(إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٧، ٤٣٧؛ Albertini & Schley, 2011, 133)

والعارفون بثقافة ولغة الصم يُرْجعون تلك العثرات والأخطاء الكتابية إلى أن الصم عندما يكتبون فإنهم يفكرون بلغة الإشارة؛ ومن ثَمَّ فكتابتهم تتحكم فيها قواعد وأسس وبنية اللغة الإشارية، وهي التي تختلف عن قواعد وبنية اللغة العربية **(سمير سمرين؛ محمد البنعلي، ٢٠١٠، ١١٨)**.

لذا كانت حاجة هذا الأصم إلى اللغة في مجالها الكتابي؛ ليستخدمها في تعبيره واتصاله بغيره، وفي نقله ما كوّنه من خبرات في شكل ثروة لغوية خلال أنشطة متنوعة ينبغي أن يتعرض لها وتوضع في طريقه، أو يوضع هو فيها، فيتفاعل معها، وإن كانت في البداية بلغة الإشارة، إلا إنها تكون في النهاية باللغة المنطوقة في شكلها الكتابي، وهذا ما يحاول البحث الحالي إنجازه لمساعدة هذه الفئة في تنمية ثروتهم اللغوية، ومساعدتهم على توظيفها في شكل إنتاج كتابي مرتبط بأنشطة حياتية، ومواقف اجتماعية وعملية ودراسية يمكن أن تساعدهم على التكيف

والانسجام وجدانيًا، فيعبر عن مشاعره التي أحسها، ويفهم غيره مطالبه، ويحس مشاعر غيره، ويشاركهم مواقفهم الاجتماعية.

الإحساس بالمشكلة:

هناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أن التلاميذ الصم يعانون من صعوبات متنوعة، وتدنٍ واضح في الثروة اللغوية، ومهارات الإنتاج الكتابي؛ فالعلاقة بينهما متبادلة، وتتجلى في عدة مظاهر، منها:

١- مفردات محدودة أو مكررة (قاموس لغوي محدود).

٢- جمل قصيرة.

٣- مشكلات في ربط الجمل ببعضها بعضًا.

٤- عدم الالتزام عند ترتيب الكلمات بالقواعد النحوية؛ حيث يتوقف ترتيب الأصم للكلمات في الجملة على تسلسلها في ذهنه، كلغة الإشارة؛ علمًا أن تلك المظاهر المرتبطة بالجانب الصرفي القواعدي، تُعد لافتة للانتباه أكثر من غيرها.

٥- صعوبات في استخدام الكلمات الوظيفية المعبّرة عن أفكارهم.

٦- تدني القدرة على التعبير عن الأفكار المعقدة مقارنة بأقرانهم المستمعين.

٧- عدم التفريق بين التذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير.

ومن هذه الدراسات: دراسة **إبراهيم الزريقات (٢٠٠٧)**، ودراسة **ريم الجهني (٢٠٠٧)**، ودراسة **فيصل الحايك وإبراهيم الزريقات (٢٠١٣)**، ودراسة **أحمد عيسى (٢٠١٧)**، ودراسة **علي جاب الله (٢٠١٧)**، ودراسة **تغريد حنا (٢٠١٨)**، ودراسة **عائشة بهاز (٢٠١٨)**.

ولدعم الإحساس بمشكلة البحث، قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية على (١٠) عشرة معلمين من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بداية من الصف الأول الابتدائي وصولًا للصف الثامن الابتدائي، بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٠-٢٠٢١م، بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة المنصورة؛ وذلك بهدف تعرّف آراء معلمي اللغة العربية حول مستوى الثروة اللغوية والإنتاج الكتابي للتلاميذ الصم، والصعوبات التي يواجهونها في أثناء الكتابة، وما أسباب تلك الصعوبات من وجهة نظرهم؟، **وقد أجمع المعلمون (١٠٠%) بأن واقع تدريس الإنتاج الكتابي في مدارس الصم يتلخص في أنه: لا يتم تعليم التلاميذ الصم الإنتاج الكتابي، لكن يتم اختبارهم فيه؛** فالمعلم مُطالب طوال الشهر بموضوع تعبير واحد يُكتب في كراسات التلاميذ، ويناقشهم فيه باستخدام ما تيسّر له من أساليب التواصل، ثُمَّ يطالبهم بأن يأتوا

بالكراسات في يوم يحدده لهم، وبها الموضوع مكتوبًا ليقوم بتصحيحه. وهنا تأتي مهمة التلميذ في البحث عَمَّن يكتب له الموضوع (أم- أب- أخ أو أخت أكبر)، أما مَن لم يجد فعليه نقل الموضوع من أحد زملائه ممن تيسّر له الحصول على الموضوع مكتوبًا.

وقد أرجع المعلمون هذا الواقع إلى عدة عوامل، منها: درجة الفقدان السمعي للأصم، والعمر عند الإصابة، وطريقة التواصل المستخدمة من قِبَل الأسرة، والبيئة اللغوية غنية أم فقيرة، وتأخر النمو اللغوي لديه، والتدني الواضح في ثروته اللغوية؛ مما يُشكل عائقًا أمامه لتحقيق التواصل الكتابي في شكل نتاجات كتابية مفهومة شكلًا ومضمونًا.

وخلال إشراف الباحثة على مجموعات التدريب الميداني بشعبة التربية الخاصة (لغة عربية) تخصص الإعاقة السمعية تحققت الباحثة من أن سبب تدني مستوى الأصم في مهارات الإنتاج الكتابي يرجع إلى قلة الخبرات الكتابية المكتسبة خلال تنفيذ المناهج الدراسية؛ وذلك بسبب عدم ملاءمة المناهج الدراسية المقدمة للصم وخصوصًا -مناهج اللغة العربية- إذ يتلقون المناهج نفسها المخصصة للعاديين؛ حيث إن الكتاب المدرسي مكتظًا بالمعلومات، والألفاظ، والعبارات، والفقرات، والنصوص الطويلة التي لا تتفق مع قدرات الأصم اللغوية، الذي يميل إلى استيعاب كلمات منفصلة ذات معنى محدد عند اجتماعها، ولا تتطلب منه قواعد اللغة والنحو المفروضة عليه في عملية الكتابة.

ويُعد نموذج "التعلم الخبراتي (الخِبْري)" خماسي المراحل صيغة تطبيقية لمبادئ التعلم بالعمل، يرتكز على مجموعة من الأسس المرتبطة بها، يمكن تلخيصها كما بينها كلٌ من **عيد أبو غنيمة؛ محـــمد عبد الفتاح (٢٠١٩، ٥٢٧)** فيما يلي:

١- يحدث التعلم من خلال أداء أنشطة أو ممارسة خبرات حسّية مباشرة.
٢- التأمل في نتائج ممارسة الخبرات يُقيّم التعلم ويعززه.
٣- تفاعل الفرد مع بيئته بإيجابية ضرورة لتحقيق التعلم.
٤- أهمية التركيز على عمليات التعلم، عوضًا عن كمية نتائج التعلم.
٥- يتطلب التعلم سعي المتعلم لحل التناقض بين العناصر المختلفة.
٦- التعلم يقود لرؤية أكثر شمولية وتكاملية لجوانب تعلم الفرد.
٧- ضرورة تجريب الخبرات المتعلّمة في مواقف وسياقات حياتية جديدة.

لذا يُعد التعلم الخِبْري أحد النماذج الفعّالة التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة العربية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج الكتابي فيها؛ لمراعاة مراحله الخمس للعمل والممارسة

الشخصية، والتأمل في العمليات والنتائج بإمعان التفكير، والتحليل والمناقشة، إضافة إلى التطبيق الذي يسهُم في تشكيل الخبرات بصورة وظيفية ذات معنى للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية سواء داخل المدرسة أم خارجها؛ وذلك لما يوفره النموذج من تفاعل التلاميذ الصم معًا بشكل إيجابي، والمشاركة في المناقشات والمهام الإيجابية، وحُسن التصرف مع المعلم والزملاء في أثناء مواقف التعلم؛ وقد أثبتت الدراسات فعالية البرامج التي استندت إلى مبادئ التعلم الخِبْري ووظفت أساليبه المتعددة في تحقيق العديد من الأهداف التربوية والتعليمية المطلوب تحقيقها. مثل بحوث ودراسات كلٍ من: **Baker (2012)**؛ **Meyer & Jones (2015)**؛ **Fede, et al. (2018)**؛ **وباسم سلام (٢٠١٩)**؛ **وعيد أبو غنيمة ومحـــمد عبد الفتاح (٢٠١٩)**؛ **وإيمان لطفي (٢٠٢٠)**.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تنمية كلٍّ من الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي باستخدام برنامج قائم على التعلم الخِبْري؟

وتفرّع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المفردات اللغوية اللازمة للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؟

٢- ما مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي اللازمة للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؟

٣- ما البرنامج القائم على التعلم الخِبْري الذي يمكن من خلاله تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؟

٤- ما فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؟

٥- ما فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؟

فروض البحث:

تحددت فروض البحث في الآتي:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية.

٢- لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولًا من الفعالية في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي.

٤- لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولًا من الفعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

٢- قياس فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

٣- قياس فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الخِبْري لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يحققه لكل فئة من الفئات التالية:

١- **التلاميذ الصم:** تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي ممن لا يمكنهم التواصل إلا بلغة الإشارة؛ وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

٢- **معلمي اللغة العربية:** من خلال تزويدهم بدليل معلم يوضح كيفية تنمية الثروة اللغوية، بالإضافة إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم، من خلال تدريس منهج اللغة العربية باستخدام أساليب وإستراتيجيات حديثة قائمة على التعلم الخِبْري.

٣- **الموجّهين والمشرفين:** بتوجيههم إلى ضرورة تحسين أداء معلم اللغة العربية وتطويره، وخاصة في أثناء تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم، ومراعاته لتنمية مهارات الإنتاج الكتابي في أثناء التدريس وفق التعلم الخِبْري.

٤- **مخططي مناهج اللغة العربية:** توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية إلى ضرورة توظيف التعلم الخِبْري في وضع مناهج خاصة تتلمس حاجات الصم من المفردات اللغوية المناسبة لهم في المرحلة الابتدائية، كذلك مراعاتها لتنمية مهارات الإنتاج الكتابي لديهم.

٥- **البحث العلمي:** إثراء الأطر النظرية المتعلقة بتعليم اللغة للصم، وأهمية اكتسابهم وإتقانهم لمستوى مناسب من الثروة اللغوية بما يمكّنهم من مهارات الإنتاج الكتابي، كذلك فتح المجال لبحوث أخرى تستهدف الإفادة من التعلم الخِبْري وأساليبه في المراحل التعليمية والمواد الدراسية المختلفة للصم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١- التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة المنصورة.

٢- بعض المفردات اللغوية المعيشية والمناسبة للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

٣- مهارات الإنتاج الكتابي من بين مهارات الإنتاج اللغوي اللازم توافرها للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.

٤- الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م.

أدوات البحث ومواده:

تحددت أدوات البحث ومواده في الآتي، وجميعها من إعداد الباحثة:

١- استبانة قائمة المفردات اللغوية اللازمة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.

٢- استبانة قائمة مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي اللازمة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.

٣- اختبار الثروة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.

٤- اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.

٥- البرنامج القائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية، وتضمّن: دليل المعلم، وكتاب التلميذ (المحتوى العلمي في صورة دروس)، وكراسة نشاط التلميذ (أوراق عمل التلاميذ).

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على منهجي البحث التاليين:

١- **المنهج الوصفي التحليلي** في استقراء الأطر النظرية ذات الصلة بالثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي الخاصة بالتلاميذ الصم، والتعلم الخِبْري، ومن ثَمَّ تحديد المفردات اللغوية اللازمة، والتوصّل إلى قائمة بمهارات الإنتاج الكتابي اللازمة لهم، وإعداد أدوات البحث، ومواده.

٢- **المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي**؛ لقياس فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية.

التصميم شبه التجريبي لمنهج البحث:

الشكل التالي يوضح التصميم شبه التجريبي الذي تَمَّ اتباعه خلال البحث الحالي:

شكل (١)

التصميم شبه التجريبي لمنهج البحث

مصطلحات البحث:

برنامج التعلم الخِبْري Experiential Learning Program:

تعرّف الباحثة برنامج التعلم الخِبْري إجرائيًا بأنه: مجموعة من الدروس تتم في جلسات، تتضمن مجموعة من الأنشطة والتدريبات التعليمية المنظمة المستندة إلى التعلم الخِبْري، وفق إجراءات تدريسية محددة متتابعة ومتكاملة تقوم على مبادئ التعلم بالعمل، ويمكن استخدامه في

تدريس اللغة العربية؛ لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، من خلال تطبيقهم للخبرات الكتابية فرديًا وجماعيًا سواء داخل الحجرة الدراسية، أو خارجها، والتأمل فيها بالتفكير والتحليل والمناقشة وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية. ويَسير في إجراءات وخطوات محددة، تتمثل في تحديد: الأهداف العامة والخاصة، والمحتوى، وأنشطة التعليم والتعلم وإستراتيجيات التدريس، والوسائل والمواد التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته.

الثروة اللغوية Language Repertoire:

تعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: حصيلة التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي من المفردات اللغوية التي يستطيعون أن يفهموا معانيها بدقة، وتساعدهم على فهم التراكيب اللغوية التي يتعرضون لها قراءة وكتابة، ويمكن استخدامها في جميع أغراض الكتابة التي يمارسونها في شكل نتاجات كتابية مفهومة شكلًا ومضمونًا، وتُقاس من خلال اختبار الثروة اللغوية.

الإنتاج اللغوي الكتابي Written Productive Language:

اقتصر البحث الحالي على الإنتاج اللغوي الكتابي؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة التلاميذ الصم اللغوية:

وتُعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: قدرة التلميذ الأصم على التعبير عن ذاته وخبراته وأفكاره وعواطفه بتعبيرات كتابية واضحة، في حدود ما يلائم نموه اللغوي، ومرحلته العمرية والدراسية (مرحلة التعليم الابتدائي)، محافظًا على سلامة الكتابة من حيث الأسلوب، والشكل أو التنظيم، والمحتوى أو المضمون؛ وبشكل يتيح للآخرين فهم الكلمات والجمل المكتوبة بأسلوب واضح ومفهوم، ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الأصم في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي.

التلاميذ الصم Deaf Pupils:

اقتصر البحث الحالي على فئة الصم من بين فئتي المعاقين سمعيًا:

وتعرّفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: هم التلاميذ الذين يعانون من عجز سمع شديد قدره (٧٠) ديسبل فأكثر، إلى الدرجة التي تحولهم عن الناحية الوظيفية من مباشرة الكلام، وفهم واكتساب اللغة اللفظية، سواء باستخدام معينات سمعية أم بدونها؛ مما يتطلب توفير وسائل اتصال مرئية (يدوية وشفهية)، وأساليب تعليمية ذات طبيعة خاصة، تمكّنهم من الاستيعاب والفهم دون مخاطبة كلامية.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: التعلم الخِبْري لدى ذوي الإعاقة السمعية (تعريفه، الفلسفة التي يستند إليها، مراحل نموذجه)

تعريفه:

يُسمى هذا النوع من التعلم بالتعلم الخِبْري (الخبراتي) أو التجريبي Experiential Learning، ولقد تعددت تعريفاته، وكان من بينها ما يلي :

حيث عرّفه **كوالتيرز (Qualters, 2010, 95)** بأنه: "التعلم الذي يساعد المتعلمين في ترجمة المعرفة التي يحصلون عليها في الفصل الدراسي إلى تعلم ذي معنى لمستقبلهم، وهو شكلٌ فريدٌ من علوم التدريس التي تشمل التأمل، والتعاون، والتقييم".

واتفقت معه **جامعة إنديانا الأمريكية (Indiana University, 2014)** في تعريفها للتعلم الخِبْري بأنه عبارة عن: "خبرات تعليمية رسمية موجّهة، تعتمد في الأساس على تطبيق الطلبة للخبرة المباشرة للمعارف والمعلومات التي يتم اكتسابها من خلال القراءة، وأنماط المحاكاة المختلفة، والتمارين الإلكترونية، والتدريس من جانب المعلمين، أو أي نموذج من نماذج التعلم المباشر، وذلك ضمن مجريات المادة الدراسية، بحيث يتم التكامل فيه بين المعرفة، والنشاط، والتأمل".

أما **جودت سعادة (٢٠١٤، ٣١)** فقد عرّف التعلم الخبراتي (الخِبْري) بأنه: "الخبرة التي يمر بها الطالب شخصيًا خارج الحجرة الصفية على أن تكون من ضمن المتطلبات الدراسية، بحيث تُضيف أمورًا قيّمة للأهداف المنشودة التي يسعى إليها الطالب، وتؤدي إلى تنميته ذاتيًا، وذلك من خلال برنامج ميداني أو تطبيقي خاص يشجع على الوصول إلى مخرجات تعليمية مقرونة بالتأمل والتفكير لكل ما يمر به الطالب من خبرات تعلّمية أو حياتية".

وفي ضوء التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم التعلم الخِبْري، استخلصت الباحثة مجموعة من النقاط تتمثل فيما يلي:

١- التعلم ليس مجرد مشاهدة المتعلم للمعلم، وإنما التركيز على المتعلم الذي يؤدي العمل بنفسه، والاعتماد عليه وعلى مخرجاته بطريقة مرنة ومتغيرة **(جوهر عملية التعلم الخِبْري)**.

٢- المعلم هو مخطط، ومتيح فرص، وموجّه ومشرف على عملية التعلم.

٣- إن تكوين المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها لدى المتعلم تتم من خلال فهم الخبرة وتحويلها.

٤- (فهم الخبرة) يتم عن طريق جمع المعلومات المرتبطة بها، أما (تحويل الخبرة) هو المعرفة الجديدة والأداء المرتبط بها نتيجة معالجة المعلومات.

٥- هيكلة الخبرات تتطلب من المتعلم أن يأخذ زمام المبادرة، ويتخذ القرارات، أو يشارك بشكل نشط في طرح الأسئلة، والتحقيق، والتجريب، والاطلاع، وحل المشكلات، وتحمّل المسئولية، والإبداع، وبناء المعنى.

٦- مشاركة المتعلمين فيه فكريًا، ووجدانيًا، واجتماعيًا، وجسديًا، وهذه المشاركة تجعلهم يدركون أن مهمة التعلم واقعية.

٧- نتائج التعلم شخصية، وتشكل الأساس للخبرة والتعلم في المستقبل.

الفلسفة التي يستند إليها التعلم الخِبْري:

تقوم فلسفة التعلم الخِبْري على مزيج من الرؤية التربوية للتعلم والتدريس عند الفلسفة التجريبية والفلسفة البنائية. وتسعى فلسفة التعلم الخِبْري إلى توفير صفوف تعليمية غنيّة بخبرات منهجية تُمثل خبرات العالم الحقيقية في ضوء نواتج تعلم متنوعة يؤدي فيها المتعلمون دورًا حساسًا في تحديد تعلمهم الحالي وربطه بالمعرفة والخبرات السابقة لبناء خبرة جديدة **(Schwartz, 2015, 1)**.

ويُعد "ديوي Dewey" الأب الروحي لفلسفة التعلم بالخبرة، التي تستنْد على مبادئ التعلم بالعمل "Learning by Doing" التي ناصرها العديد من الفلاسفة والمربين على مر العصور، أمثال: أفلاطون، وتوماس هوبز، وكارل ماركس، ومونتيسوري، وبياجيه، وكورت لورين، ووليام جيمس، وغيرهم. وبلور ديوي تلك المبادئ الذي طالب بالتجديد التربوي **(Smith & knapp, 2010, 28)**.

وحدد أورد (Ord, 2012, 40) ست فرضيات أو منطلقات للتعلم الخِبْري، بيانها فيما يلي:

١- النظر إلى التعلم باعتباره عملية، وليس ناتجًا، وهذه العملية تحتوي على تغذية راجعة تبرز فعالية التعلم.

٢- كل تعلم هو إعادة تعلم، ويكون أسهل عندما يشارك المتعلمون شخصيًا في عملية التعلم بالقيام بتجارب، وممارسة ومعايشة خبرات مباشرة مرتبطة بمشكلات وحالات العالم الحقيقي، تستشف أفكارهم ومعتقداتهم وتسعى لتطويرها ومعالجتها؛ لتمكنهم من دمجها

مع الأفكار والمعلومات الجديدة حول الموضوع. وبالتالي تصبح المعرفة المكتشفة ذات معنى كبير بالنسبة لهم.

٣- التعلم يسعى لحل التناقض ما بين الأساليب المختلفة لعملية التكيف أو (التوافق) مع العالم، ذلك لأن التناقض يُعدُّ المحرك الرئيس لعملية التعلم.

٤- التعلم هو عملية شاملة للتكيف أو (التوافق) مع العالم، فهو ليس فقط نتيجة للمعرفة، ولكنه يشمل تكامل نشاطات المتعلم (التفكير، الشعور، الإدراك، السلوك).

٥- التعلم نتاج تبادلات متناغمة ما بين الشخصية والبيئة (نظرية بياجيه حول المواءمة).

٦- نسبة التزام المتعلمين بالتعلم تزداد عندما تتاح لهم الحرية في تحديد أهداف التعلم الخاصة بهم.

في ضوء كل ما سبق، تم تحديد الأساس الفلسفي لبرنامج البحث الحالي بكل مكوناته، والارتكاز عليه كذلك عند إعداد دليل المعلم، وذلك عبر نماذج تطبيقية، وكذلك عند إعداد كتاب التلميذ وذلك من خلال مجموعة من الدروس المرتبطة بحياة الصم وثقافتهم المميزة، وأيضًا عند إعداد كراسة نشاط التلميذ، وذلك من خلال الأنشطة والتدريبات المطلوب الإجابة عنها، وجميعها وُفق مبادئ وأسس التعلم الخِبْري.

مراحل نموذج التعلم الخِبْري:

أجرى "**مجلس 4H الوطني National 4H Council**" بالولايات المتحدة الأمريكية تعديلًا على مراحل نموذج التعلم الخِبْري الرباعية **(Enfield, et al., 2007, 3)** التي كان قد قدّمها عالم النفس الأمريكي "**ديفيد كولب David A. Kolb**" عام ١٩٨٤ كتطبيق على نظريته في التعلم الخِبْري؛ لتحقيق "التعلم بالعمل Learning by Doing"، تمثلت في الخبرة الحسية أو الملموسة، والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد "الفهم المجرد"، والتجريب النشط لما تعلمه في سياق جديد "التجربة الفعّالة" **(Norman & Jordon, 2016, 1)**.

ودُعّم هذا النموذج من قبل "مجلس 4H الوطني" بمرحلة خامسة **(وهذا ما تبنته الباحثة في البحث الحالي)** مستفيدًا من أعمال "**بفيفر وجونز Pfeiffer and Jones**" للتعلم الخِبْري في ثمانينيات القرن العشرين؛ وذلك بغرض استخدامه كنموذج مطوّر لتحقيق النمو الشامل للجوانب الأربعة "4H" لدى المتعلمين، والتي تعبر عن (الرأس "Head"، والقلب "Heart"، واليدين "Hands"، والصحة "Health") **(Enfield, et al., 2007, 3)**. وبيّن كل من **نورمان وجوردون (Norman & Jordon, 2016, 1-3)** مراحل نموذج التعلم الخبري، وما تتضمنه

من ثلاث خطوات رئيسة، تتخللها خطواتها الفرعية الخمس التابعة لها، وفيما يلي توضيح لهـذه المراحل:

أولًا: خطوة العمل Act

وتشمل هذه الخطوة الرئيسة **الخبرة Experience (الممارسة)**.

ثانيًا: خطوة التأمل Reflect

وتشمل تلك الخطوة الرئيسة خطوتين فرعيتين، هما:

١- **المشاركة Share**، وهي خطوة تتلخص في الإجابة عن السؤال (ماذا يحدث؟).

٢- **العملية ذاتها Process**، وهي خطوة تتلخص في الإجابة عن السؤال (ما المهم؟).

ثالثًا: خطوة التطبيق Apply

وهي من خطوتين، هما:

١- **التعميم Generalize**، وهي خطوة تتلخص في الإجابة عن السؤال (ماذا يعني؟).

٢- **التطبيق Apply**، وهي خطوة تتلخص في الإجابة عن السؤال (ماذا الآن؟).

في ضوء ما تم عرضه من مراحل النموذج، أمكن الباحثة الاعتماد عليه في تنظيم محتوى البرنامج وأنشطته لتنمية كل من الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، وذلك لتأكيد كل مرحلة من مراحل هذا النموذج على اغتنام كل فرصة لزيادة خبرات التلاميذ الصم اللغوية من خلال ربطهم بالبيئة التي يعيشون فيها سواء في المنزل أو في المدرسة أو في الطريق إليها.

المحور الثاني: الثروة اللغوية لدى ذوي الإعاقة السمعية (تعريفها، أهميتها، أسس اختيار المفردات لتعليمها للصم، سبل تنميتها)

تعريفها:

عرّفها **جلال البرقعاوي (٢٠١١، ٢٦٨)** بأنها: "جميع المفردات والتراكيب اللغوية التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم بكافة الوسائل التعليمية المختلفة، وتجعله قادرًا على التحدث والتخاطب مع الآخرين بسهولة ويسر دون لحن أو عجمة".

أما **ماهر عبد الباري (٢٠١١، ٢٨)** فقد عرّفها بأنها: "صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجمل، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد، أو تحذف، أو تحشى، أو يُغير موضعها، أو يستدل بها على غيرها في السياق".

وعرّفها كل من **عطية يوسف؛ وعصام خطاب (٢٠١٨ ، ٢٣٥)** بأنها: "مجموعة المفردات اللغوية المنطوقة أو المكتوبة لكل منها معنى خاص في نفسه أو مع غيره، وهي أسماء أو أفعال أو حروف يتناولها علم الأبنية حال إفرادها، أو علم التراكيب حال تركيبها مع غيرها لتؤدي معنى مفيدًا".

أهمية الثروة اللغوية وعلاقتها بفنون اللغة لدى الصم:

أن أهمية ثراء الثروة اللغوية لدى الصم لا يختلف عن أهمية تنميتها لدى العاديين باعتبار الثروة اللغوية هي المُدخل اللغوي الأساسي لتطوير أي لغة. ويمكن إجمال أهمية تنمية الثروة اللغوية لدى الصم كما وضّحها كل من **خالد الزواوي (٢٠٠٥، ٩١)؛ ديانا ويليامز (٢٠٠٨، ٣٧)؛ فهيم مصطفى (٢٠٠٨، ٥١)؛ ماهر عبد الباري (٢٠١١، ٦٠)**، فيما يلي:

١- تُشكل المفردات جسد اللغة إذ لا يمكن تصور أي نموذج لمنهج اللغة دون أن تكون مدخلًا أساسيًا لهذا التصور أو النموذج اللغوي.

٢- **توجد علاقة تأثير وتأثر بين الاستماع والثروة اللغوية**، فإذا لم يملك المستمع ثروة لغوية كافية، فإنه يتعرض لمشكلات في الاستماع تتمثل في ثغرات المتابعة. **وهكذا الحال بالنسبة للأصم لكن الحاسة البصرية لديه هي المسئولة عن تحقيق هذا الاستماع**، وذلك عن طريق استقبالها لطرق التواصل اللفظي، ومنها: قراءة الشفاه Lip Reading، أو ما يطلق عليها "قراءة الكلام" Speech Reading، وطرق التواصل غير اللفظي، والمتمثلة في: الهجاء الأصبعي Finger Spelling، ولغة الإشارة Sign Language، ولغة الجسد Body Language، بوصفهم مثيرات ومستقبلات بصرية **(نجاة طه، ٢٠١٧، ٣٨)**.

٣- **يرتبط التحدث بالجانب الصوتي في اللغة**، فإذا رافقها غزارة وثراء في الثروة اللغوية كانت أكثر تأثيرًا في المستمعين. **وهكذا الحال بالنسبة للصم**؛ فقد أشار **يوسف التركي (٢٠١٧، ٢٩٠)** إلى **استخدام مصطلح الصوتيات أو ما يسمى بـ (النظام الفونولوجي الصوتي) في لغة الإشارة العربية** للصم؛ حيث عرّف هذا النظام بأنه: "علم دراسة الأصوات الخاصة بالاستخدام اللغوي للغة الإشارة للصم، والذي يعتمد على استخدام رموز يدوية وغير يدوية؛ لإيصال المعلومات للآخرين، وللتعبير عن المفاهيم والأفكار، وتلك الرموز تعتمد على: شكل الكف، وحركة اليد أو اليدين، واتجاه الكف، ومكان الكف، وتعبيرات الوجه والكتفين وسائر أعضاء الجسم". وإذا رافق أي عنصر

من تلك العناصر أي خطأ أدائي فإنه كفيل بالانتقال من معنى لآخر، ومن ثَـمَّ تـشويه محتوى الرسالة الإشارية.

٤- **توجد علاقة وثيقة بين الفهم في القراءة ومعرفة المفردات**؛ وهذا ما أكده كـل مـن **طارق الريس؛ سعد آل نـاجي (٢٠١٣، ١١٢)** من أن ثراء الثروة اللغوية ييسر عملية القراءة والتقدم فيها، وينمي الميول إليها، ولعل الثروة اللغوية هي العامل المهم في كثير من مواقف عُسر القراءة، أو ضعف التلاميذ الصم فيها.

٥- **تعتمد عملية الكتابة وما تتطلبه من تراكيب لغوية علـى معرفـة جيـدة بـالمفردات ومعانيها**، وقواعد استخدامها داخل السياق اللغوي الاتصالي. وقـد أظهـرت دراسـة **نوسبام وآخرين (Nussbaum, et al., 2012)**، أن التلاميذ ذوي الصمم الحاد الذين تدربوا على استخدام لغة الإشارة، والهجاء الأصبعي منذ طفولتهم المبكـرة، يحققـون درجة عالية لمستوى ثروتهم اللغوية، الأمر الذي أدى إلى إتقان مهـاراتهم التواصـلية، وتحقيق تقدم في قدراتهم القرائية والكتابية.

٦- يُسهم نمو الثروة اللغوية للمتعلم في بناء معجمه العقلي، وإثراء قاموسه التعبيري.

٧- يسير نمو الثروة اللغوية لدى المتعلم في اتجاه طردي مع الاتـصال المباشـر وغيـر المباشر بالآخرين. وهذا ما أكده **أسامة مصطفى (٢٠٠٩، ٣٤)** فالأصم يتـأثر نمـوه النفسي والاجتماعي نتيجة عدم فهم الآخرين له، وعدم امتلاكه لثروة لغوية تُمكنه مـن التعبير الكتابي بشكل ملائم؛ وبالتالي تقل قدرته على التعبير والتواصل مـع الآخـرين والتكيف معهم، والشعور بالنقص وعدم تقدير الذات.

٨- تزيد الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات المختلفة التي يكتسبها الفـرد، وبالتـالي زيادة المحصول الفكري والمعرفي والثقافي، على أساس أن المفردات هي المادة اللغوية الأساسية التي تدّون بها المعارف والثقافات. وهذا ما أشار إليه **سـمير عقـل (٢٠١٦، ٦٤- ٦٥)** من إنه لا يوجد فرق بين الصم والعاديين في القدرات العقلية، ولكنهم غالبًـا ما يفتقرون إلى القاعدة اللغوية والمعرفية لتنمية الطلاقة في اللغة.

وانطلاقًا من علاقة التأثير والتأثر يظهر دور الثروة اللغوية في تنمية فنـون اللغـة الأربعة، وبناءً على ذلك، وعلى الرغم من اهتمام البحث الحالي بدراسة العلاقة بـين تنميـة الثروة اللغوية وأثرها في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى الصم؛ إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن الفنون اللغوية الثلاثة بشكل ضمني في أثناء إعداد البرنامج القائم على الـتعلم الخِبْـري

وتنفيذه؛ وذلك لأن الصلات التي تربط هذه الفنون ببعضها تعود إلى أن الخبرة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتالي في الفنون الأخرى.

أسس اختيار المفردات لتعليمها للصم:

أشار **فتحي يونس (٢٠١٠، ٢٨)** إلى أن هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها في أثناء اختيار المفردات، وهي:

أولًا: التواتر: ويشير إلى مدى تكرار استخدام المفردة في الإنتاج اللغوي (التحدث، والكتابة)، وهي الأسرع للاستحضار من الكلمة النادرة؛ ولذلك ينبغي تدريسها أولًا. وفي ضوء ذلك تتفق الباحثة مع ما أوصى به كل من **عطية يوسف؛ عصام خطاب (٢٠١٨، ٢٣٧)** إلى الحاجة إلى بحوث قوائم المفردات، والقواميس المدرسية؛ لتحديد الكلمات الأكثر طلبًا لتقديمها للمتعلم.

ثانيًا: الطول والقصر: ويشير إلى أن المفردة اللغوية القصيرة أسهل من المفردة اللغوية الطويلة، كما أن هناك معامل ارتباط إيجابي بين طول المفردة وشيوع استخدامها.

ثالثًا: النوع: المفردات إما أسماء، أو أفعال، أو حروف؛ لذا فالأسماء أكثر المفردات تكرارًا، تليها الأفعال. والأسماء أقرب إلى الواقع من الأفعال؛ لأنها تدل على وجود حسي ذاتي معنوي، أما الأفعال فهي أحداث في زمن.

رابعًا: الدلالة: يحدد مدلول المفردة مستوى سهولتها، فأسماء الذات أسهل من أسماء المعاني، فمثلًا كلمة (لَبَنْ) أسهل في إدراكها من كلمة (نُبْل)؛ لأن الكلمة الأولى تدل على معنى حسي، والثانية تدل على معنى مجرد.

خامسًا: التْشابه والاختلاف في الأصوات: يميل العقل في عملية التعلم إلى إدراك الاختلاف والتباين أكثر مما يميل إلى إدراك التشابه، فمثلًا: الفروق بين أصوات (ت– ط) أصعب من إدراكها بين (ت– س)، والمفردات التي تتباين حروفها أسهل في التذكر من المفردات التي تتشابه حروفها.

وأكد ما سبق كل من **أحمد اللقاني؛ أمير القرشي (٢٠١٥، ٩٥)** حيث إن أسس اختيار المفردات لتعليمها لفئة الصم أو غيرها من الفئات الخاصة، لا تختلف في قليل أو كثير عن أسس اختيار المفردات المقدمة للتلاميذ العاديين ،لكن الاختلاف هو اختلاف نوعي في المعالجة والممارسة والتطبيق، وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال إلى الفروق والتباينات التي تميز كل فئة عن الأخرى، وكذا رؤية المجتمع إلى كل منها، والمنظور الثقافي والحضاري والعالمي لكل منها.

يتضح من العرض السابق، أن عملية اختيار المفردات ليست عملية عشوائية، ولكنها عملية مُخططة ومدروسة تتم وفقًا لأسس وقواعد علمية متعارف عليها بين علماء اللغة؛ لذا فقد اعتمدت الباحثة في اختيار المفردات اللغوية المُراد إكسابها للتلاميذ الصم (مجموعة البحث) في برنامج التعلم الخِبْري من "القاموس الإشاري العربي للصم"- الجزء الأول- [*]، ومن "معجم مصطلحات كوفيد-19[**]" باختيار بعض مفرداته؛ لتنمية ثروتهم اللغوية، لمراعاة مفرداتهما كل أساس من الأسس السابقة بما يتلاءم مع طبيعية النمو اللغوي للأصم في اختيار المفردات المُراد تعليمها له، وكذلك مدى مناسبتهما مع فلسفة التعلم الخِبْري، وأيضًا مناسبتهما لخصائص التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية.

سبل تنمية الثروة اللغوية لدى الصم:

تعددت سبل تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين؛ نظرًا لأهميتها، وضرورة إثرائها، ونظرًا لخطورة عدم الاهتمام بها؛ ولتلك الأسباب قدّم بعض المتخصصين بعض الوسائل والطرائق والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة؛ لإنماء الثروة اللغوية وتقويتها، وقد اختارت الباحثة مجموعة منها بما يتلاءم مع المستوى اللغوي والعقلي والعمري والثقافي للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، كما وضحها كل من **خالد الزواوي (٢٠٠٥، ١٥٤- ١٥٩)؛ محمد الصويركي (٢٠٠٥، ٥٣-٥٥)؛ عاطف بحراوي؛ سهير التل (٢٠١٢، ٦٠-٦٢)**:

- لعبة الكلمات المتضادة، ولعبة الكلمات التي تبدأ بحرف واحد، ولعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة، ولعبة الكلمات التي يوجد بينها حرف واحد، ولعبة الكلمات المتحدة الموضوع، ولعبة الكلمات الملونة، ولعبة الكلمات المتشابهة في الشكل أو المضمون، ولعبة ملء الفراغات، ولعبة كلمات وقرائن، ولعبة الحرف المختار، ولعبة أنصاف الكلمات، ولعبة السهم الذهبي أو السهم الملون، ولعبة رسوم الكلمات.

---

[*] الأمانة الفنية لجامعة الدول العربية (٢٠٠١). القاموس الإشاري العربي للصم "الجزء الأول". تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

[**] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٢٠). معجم مصطلحات كوفيد-19. الرباط، مكتب تنسيق التعريب.

أما فيما يتعلق بالطرائق والإستراتيجيات لتنمية الثروة اللغوية لدى الصم، فمنها ما يلي:

- فقد أجرت **ديملنج (Dimling, 2010, 426)** دراسة استهدفت فحص أثر تدخل قائم على المفاهيمية لتنمية المفردات اللغوية للتلاميذ الصم بالصف الثاني الابتدائي، وتضمن التدخل ثلاث خطوات، هي:

١- تقديم الكلمة: إذ يعرض المعلم الكلمة، ثُمَّ يقدم هجاءها الإصبعي وإشارتها للتلاميذ.

٢- نشاط الكلمة "الخريطة الدلالية Semantic Mapping": حيث يُكْمل التلاميذ مع المعلم خريطة لفظية Semantic Mapping، تساعد في التوضيح البصري لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة بالكلمات الأخرى، بالاستعانة بالصور الدالة عليهم، وبالتالي تُعمق من فهم معنى المفردات اللغوية.

٣- الممارسة: وفي النهاية يمارس التلميذ كتابة الكلمات والعبارات المتعلمة حديثًا من خلال إنشاء وتكوين جمل تتضمن هذه الكلمات أو العبارات، ومشاركتها مع زملائه.

- أما **ويدن (Whiddon)** فقد أعدت قاموسًا بلغة الإشارة، تضمن قائمة كبيرة من المفردات اللغوية المكتوبة والإشارية. وقد تم تنظيمها في عدة تصنيفات، وداخل كل تصنيف تترتب الكلمات في نظام ألفبائي، مما سَهَلَ على التلاميذ إيجاد المفردات اللغوية التي يبحثون عنها وفقًا للموضوع الذي يهتمون به.

- ولقد أوضحت دراسة كل من **ليبيت ولاساسو (Lasasso, 2010, 102 & Leybaert)** أن تكامل المعلومات الشفوية واليدوية يشير إلى القاعدة الصوتية الفريدة التي تنص على صعوبة استفادة المعاق سمعيًا من مصدر واحد؛ لذا تترجم الكلمات المنطوقة كلغة بصرية يُعتمد عليها في تحديد الإشارات مثل: (الجمع بين حركات الشفاه، ومخارج أصواتها، وأشكال وأوضاع اليد حول الفم)، وذلك على مستوى الصوت والمقطع، ويناظر كل مقطع (صوت) مجموعة واحدة فقط من المعلومات الشفوية واليدوية. وهي سمة تجعل للكلام المُرمز وظيفة في إدراك وتمييز الكلمات.

- وأشارت دراسة **حنان فياض (٢٠١٣، ٣٠٥)** إلى فعالية إستراتيجية الكتابة المتكررة في مساعدة التلاميذ الصم على الكتابة الهجائية الصحيحة للكلمات المستهدفة، وبالاستعانة بالحاسوب تظهر الكلمة المُراد تعلمها مع صورة معبرة عنها، وأسفلها خمسة فراغات، يكرر التلميذ كتابة الكلمة فيها خمس مرات، ثُمَّ يضغط على زر للتصحيح، وفي حال كتابة أي كلمة خطأ، يتم حذفها، ويسمح للتلميذ بإعادة كتابتها بشكل

صحيح، وعند كتابة الكلمات الخمس بشكل صحيح، ينتقل التلميذ لشاشة أخرى تظهر فيها الصورة المعبرة عن الكلمة فقط، وعلى التلميذ كتابة الكلمة من ذاكرته، فإن كتبها بشكل صحيح، يتم نقله لكلمة جديدة، وإلا أمكنه العودة لشاشة الكتابة المتكررة للكلمة.

- وقد أوضحت دراسة كل من **وحيد حافظ وحنان فياض (٢٠١٦، ٥٣)** أنه من أنسب المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية لدى الصم (خرائط الكلمات، وعائلات الكلمات)، **وفي خرائط الكلمات:** يتم بناء الخريطة من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة: ما هذا؟، ما صفاته؟، اذكر بعض الأمثلة؟. ومثال ذلك: الخضروات (ملوخية، خس، خيار، بامية).

*ما هذا؟ طعام. *ما صفاته؟ نباتات، ملونة. *ما أمثلتها؟ ...

وفي **عائلات الكلمات:** وهي مجموعة من الكلمات التي تشترك في ملمح أو تصنيف ما، بما ييسر للتلميذ تذكر الكلمة من خلال علاقتها بغيرها من الكلمات. مثال ذلك:

عائلة الكلمة	بعض الكلمات في العائلة
السفر	تذكرة، جواز سفر، حقيبة سفر
المناخ	حار، دافئ، معتدل، بارد

وبالإضافة لما سبق، هناك عدة اعتبارات عرضتها "**ميلدريد جروهت Mildred" Groht** في كتابها المُعنون بـــ: "لغة طبيعية للأطفال الصم Natural Language for Deaf Children" أوردها كل من **عاطف بحراوي؛ سهير التل (٢٠١٢، ١٨٩)**، حيث لابد من مراعاتها في البرامج التي تهدف إلى تنمية المفردات اللغوية لدى الصم، منها ما يلي:

١- تدريس علم الصرف للكلمات Words Morphology، وخاصة المعلومات المرتبطة بجذر الكلمة أو بالجذر المشترك للكلمة والسوابق واللواحق. فهو عنصر مهم في برامج تعلم المفردات اللغوية؛ لتقديم عرض متكرر للكلمة في سياقات مختلفة.

٢- الاستعانة بقراءة القصص المصورة كمصدر مهم وممتع لتعلم المفردات اللغوية اللازمة للصم. وهذا ما أكدت عليه دراسات كل من: **تراسل وإيستروبوركس (Trussell & Easterbrooks, 2014)؛ نورة الصراط ومريم تركساني (٢٠٢٠)؛ هيتياراتشي وآخرين (Hettiarachchi, et al., 2020)** من ضرورة استخدام المدخل القصصي لإثراء الثروة اللغوية لدى الصم.

وقد أفادت الباحثة من العرض السابق في إعداد برنامج البحث الذي يهدف إلى تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لما لهذه السبل من القدرة على التكامل مع بعضها بعضًا، ولما لها أيضًا من القدرة في خلق روح المتعة في نفس التلميذ الأصم، وتشجيعه على طلب المزيد. لهذا يتبنى البحث الحالي استخدام التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية للتلاميذ الصم الذي يساعد على توفير هذا المناخ التعليمي السابق ذكره، والذي يسمح بتقديم أنواع من الوسائل والأنشطة والطرائق والإستراتيجيات التي تساعد على تثبيت المفردات اللغوية في ذاكرة الأصم، وتُضاعف من حضور هذه المفردات مع ما يرتبط بها من مفاهيم في ذهنه، فتساعد بذلك على تذكره إياها عند الحاجة إليها كتابةً باللغة العربية، وقراءة وتحدثًا بلغة الإشارة.

المحور الثالث: الإنتاج اللغوي الكتابي لدى ذوي الإعاقة السمعية (تعريفه، أهميته، السمات والخصائص الإنتاجية الكتابية لدى الصم، مهاراته، سبل تنميته)

تعريفه:

عرّفه كل من **أحمد الزبون؛ ميادة الناطور(٢٠١٧، ٣٥٩)** بأنه: "نشاط فكري يُعبر من خلاله الفرد عن أفكاره وتجاربه باستخدام رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والاستفادة منها".

أما **محمود الناقة (٢٠١٧، ٤٠٥)** فقد أشار إليه بأنه: "تمكين المتعلم من الإفصاح عن مشاعره وعواطفه، وترجمة إحساساته وخبرته الذاتية، في جمل منتقاة الألفاظ، موحية المفردات، جيدة الصياغة، سليمة لغويًا، صحيحة نحويًا، بحيث تنقل للآخرين نقلًا مفهومًا ما يريد الكاتب أن ينقله، فيؤدي هذا الفهم إلى تأثر القارئ، وإثارته، وتفاعله مع المكتوب".

في حين قدّمت **إيمان جغدول (٢٠٢٠، ١٢١– ١٢٢)** تعريفًا للإنتاج اللغوي الكتابي بأنه: "عملية معقدة ومتشعبة ذات عدة مراحل تبدأ قبل الكتابة، وتستمر في أثنائها، وتنتهي بعد انتهاء الكتابة، وتعتمد على تضافر مجموعة من المهارات الفرعية الصغرى، حيث: مهارات تنظيمية، ولغوية، وفكرية، وأسلوبية، تعمل على وصول المتعلم بسهولة إلى أن ينتج نصًا مكتوبًا يُعالج فيه الموضوع المطلوب بطريقة منظمة وسليمة".

أهمية تنمية الإنتاج اللغوي الكتابي لدى الصم:

يعد الإنتاج الكتابي الطريقة الوحيدة الواضحة والمعروفة دون باقي الطرق التي يستخدمها الصم، وتلقى قبولًا من الأفراد المستمعين عند رغبتهم في الاتصال مع الصم، وهي

الطريقة البديلة لفهم بعض الرسائل غير المفهومة عند استخدام طرق الاتصال الأخرى: كالهجاء الأصبعي، ولغة الإشارة.

(محمد عبد الحي، ٢٠٠٨، ١٦٧)

كذلك من المهم أن الصمم لا يُعدّ من صعوبات التعلم–في حد ذاته– فالصمم من الممكن أن يؤثر على مستوى تحصيل اللغة، والتنمية المعرفية، والقدرة اللغوية بسبب تأخر عملية التحديد وغياب التدخل المبكر، فمن خلال التدخل والدعم المناسب– والذي يتضمن التعرض المبكر للغة بشقيها المقروءة والمكتوبة– من الممكن أن يحصل التلاميذ الصم على الخدمات التعليمية، وتتم تنميتها مثلما يحدث مع نظرائهم المتمتعين بحاسة السمع.

(مركز مدى للتكنولوجيا المساعدة، ٢٠١٩، ٧)

وخلاصة القول: إن الإنتاج اللغوي الكتابي ذو أهمية خاصة للتلاميذ الصم، ليس فقط على المستوى التعليمي، ولكن على مستوى دمجهم في المجتمع، وتوفير فرص جيدة للتوظيف، وعدم اقتصارهم على الوظائف المتدنّية فقط؛ وهو ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تحديد مجالات الإنتاج اللغوي الكتابي المستهدفة في البرنامج.

السمات والخصائص الإنتاجية الكتابية لدى الصم:

قامت العديد من (البحوث الأجنبية) بتحليل كتابات الصم، فقد أشار كل من **كاراسو (Karasu, 2017, 149)**؛ **الأمارجوت ومورين ودبوز (ALamargot & Morin and Dupuis, 2018, 3)** إلى أن الإنتاج الكتابي للصم يتصف بما يلي:

- الترتيب الخطأ للكلمات في الجمل.
- الخلط بين الاسم والفعل، واستخدام أحدهما في موقع الآخر.
- عدم الترابط بين الكلمات، أو أشباه الجمل، أو الأفكار.
- كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.
- كتابات قصيرة جدًا، ففي أغلب الأحوال لا تزيد عن سطرين.
- الافتقار للمفهوم الصحيح للجملة أو الفقرة، فهي بالأكثر عبارة عن كلمات متراصة.
- غموض المعنى في كثير من الأحيان للجمل المكتوبة.
- ندرة استخدام الكلمات الوظيفية.
- كثرة استخدام الأسماء.
- قلة استخدام حروف الجر.

- عدم استخدام علامات الترقيم، أو الخطأ في استخدامها.
- حذف كلمات رئيسة من الجملة.
- التأثر الواضح بالتركيب البنيوي للغة الإشارة، فالكلمات المكتوبة تكاد تكون ترجمة حرفية متراصة بنفس تسلسل إصدار الإشارات، والتي تفسر تلك الأخطاء سابقة الذكر.

هذا، وقد وجدت الباحثة اتفاقًا في السمات والخصائص السابقة مع بعض ما أشارت إليه (بحوث ودراسات عربية)، لكنها أضافت بعض السمات؛ وذلك وفقًا لطبيعة التركيب البنيوي للغة العربية؛ حيث ذكرت كل من **عائشة بهاز**(٢٠١٨، ٤٤)؛ **زينب محمد** (٢٠٢٠، ٦٦- ٦٧) عددًا من السمات التي تميز الإنتاج الكتابي للصم، وهي:

- استخدام الكلمات العامية بكثافة.
- استخدام الضمائر المنفصلة في مواضع يحسن فيها استخدام الضمائر المتصلة، وعدم التناسب بين الضمير وما يفترض أن يعود إليه.
- تكرار واضح للكلمات، وخاصة للضمائر المنفصلة.
- غياب أو خطأ واضح لأدوات الربط (مع العلم بأن كل ما ورد في الكتابات العربية كلها، والتي تم فحصها من حروف العطف فقط "الواو- الفاء").
- قلة الجمل المركبة.
- أخطاء التعريف والتنكير.
- قلة استخدام أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- عدم الاتفاق بين الفعل والفاعل، وبين المبتدأ والخبر من حيث: العدد والنوع.
- كثرة الأخطاء الإملائية، وأكثرها شيوعًا: أخطاء همزات القطع والوصل، والخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة، ووضع النقط على أو تحت أو بداخل الحرف، وكتابة جزء من الكلمة في سطر والجزء الآخر في السطر الثاني.
- الترتيب الخطأ لكلمات الجملة الاستفهامية.
- الترتيب الخطأ لكلمات الجملة المنفية.
- عدم التفريق بين التذكير والتأنيث خاصة في التمييز والصفة، مثل: سيارة جديد، فاطمة ذكي.

ومن أمثلة الجمل باللغة العربية وكيف تصبح بلغة الإشارة بكتابات الصم، المثال التالي:

- الجملة باللغة العربية: غادر وزير الخارجية المصري متّجهًا إلى محافظة شرم الشيخ؛ لحضور المؤتمر الاقتصادي.
- الجملة بكتابات الصم: وزير خارجية مصر- سافر- أين- شرم الشيخ- سبب- مؤتمر- موضوع- اقتصاد.

وفي ضوء ما سبق، ترجع الباحثة تلك الاختلافات الكتابية بين اللغتين إلى طبيعة كل لغة منهما، خاصة إن لغة الإشارة تهتم بأهم الكلمات التي ترتكز عليها الجملة؛ لإيصال المعنى والمضمون، وبالتالي تتطلب مهارات الإنتاج الكتابي لدى التلاميذ الصم قدرات معرفية، وهذا يقع بدوره على عاتق المعلم، وذلك بالاهتمام بالخبرات الكتابية التي يظهرها هؤلاء التلاميذ، واستخدام السبل المناسبة لهم للوصول بهم إلى الكتابة الجيدة، ومنها التعلم الخِبْري.

مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي وتحديدها:

استطاعت الباحثة التوصّل إلى بعض مهارات الإنتاج الكتابي المناسبة للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي (مجموعة البحث)، في ضوء خصائص هذه الفئة واحتياجاتها، وأهداف تعلم الإنتاج الكتابي لهم، وبعض أخطاء النتاجات الكتابية الشائعة لديهم.

وقد حددت دراسة **ريم الجهني (٢٠٠٧)** عددًا من مهارات الإنتاج الكتابي اللازمة للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، والتي اعتمدت عليها الباحثة، ويمكن تناولها فيما يلي: تقسيم المهارات على **مستوى الكلمة، والجملة، والفقرة، والموضوع.**

وعلى الرغم من أهمية مهارات الإنتاج الكتابي على (مستوى الموضوع)، إلا أن الباحثة ترى بعدم تضمينها في برنامج البحث الحالي؛ وذلك لأن الضعف الشديد لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي في مهارات الإنتاج الكتابي بدءًا من مستوى الكلمة، يجعل من الصعب لبرنامج تعليمي واحد أن ينمي مهارات الإنتاج الكتابي لدى هؤلاء التلاميذ على كل المستويات، **لذا سيكون التركيز الأكبر في برنامج البحث الحالي على تصنيف المهارات وفقًا لمستويات: الكلمة، والجملة، والفقرة؛** مما يتطلب تحديدًا دقيقًا للمهارات المتطلبة في ضوء المرحلة التعليمية المستهدفة على المستويات الثلاثة للوصول لإنتاج كتابي صحيح ومفهوم.

ومما سبق، أعدّت الباحثة قائمة بمهارات الإنتاج اللغوي الكتابي المناسبة للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، وهي كما يلي:

أولًا: على مستوى الكلمة: صحة هجاء كتابة الكلمات، وترجمة الكلمات الإشارية لكلمات مكتوبة، واستخدام المفردات المناسبة للمعنى، وإنتاج عدة كلمات من أحرف معطاة.

ثانيًا: على مستوى الجملة: استخدام الجمل الاسمية استخدامًا صحيحًا، واستخدام الضمائر المنفصلة في مكانها المناسب، واستخدام أسماء الإشارة الصحيحة، واستخدام الأفعال استخدامًا صحيحًا، واستخدام بعض أدوات الاستفهام، واستخدام بعض أدوات النفي، واستخدام بعض أدوات النهي، واستخدام بعض حروف العطف، واستخدام بعض حروف الجر، وترتيب كلمات الجملة حسب نوعها، وكتابة جمل مكتملة الأركان.

ثالثًا: على مستوى الفقرة: كتابة الجملة الأولى في الفقرة بعد فراغ (١) واحد سم من بداية السطر، والترجمة والتحويل من التعبيرات والجمل الإشارية إلى اللغة المكتوبة، وترتيب الأفكار التفصيلية داخل الفقرة، والترابط بين الجمل في الفقرة، وكتابة علامات الترقيم في مكانها المناسب.

سبل تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى الصم:

استخدمت الباحثة مداخل وطرائق وإستراتيجيات ثبت فعاليتها مع بعض التلاميذ العاديين، مع إجراء بعض التعديلات عليها، في ضوء خصائص واحتياجات الصم اللغوية، وطبيعة المرحلة الابتدائية؛ استنادًا إلى ما ذكره كل من **بروكوب وبيرسال (Brokop & Persall, 2010, 10)**، من أن احتياجات تعلم اللغة لدى المتعلمين الصم مشابهة لتلك التي لدى متعلمي اللغة الثانية. ويتضح ذلك فيما يلي:

- حيث أورد كل من **سكريمر وإنجرام (Schirmer & Ingram, 2003, 10)** تجربتهم مع استخدام الحوار الكتابي باستخدام الحاسوب في تحسين تطور الكتابة لدى الطلاب الصم، حيث تتم فيه ترجمة حوار إشاري مسجل فيديو إلى اللغة المكتوبة. من خلال إجراء حوار مباشر بين الأصم والكمبيوتر، إذ يقوم الكمبيوتر من خلال الحوار بطرح أسئلة تتطلب إجابة مباشرة وفورية على الشاشة، ثُمَّ يقوم الكمبيوتر بتقييم الإجابة، وتصحيحها مع إعطاء الرد المناسب.
- واقترح **شيمتز (Schmitz, 2008, 36)** مدخلًا لتعلم الترتيب الصحيح للكلمات داخل الجملة للطلاب الصم، وقد كان هذا المدخل فعالًا في جعل التلاميذ يستخدمون نماذج الجمل التي تعلموها في فصول الكتابة كأداة تذكر لكتابة جمل جيدة. حيث رُوعي ما يلي:

١- استخدام الكلمات التي يعرفها الطلاب.

٢- تقديم أجزاء الجملة التي يُراد تعلمها (الأسماء، الضمائر، الأفعال، الصفات، ...)، مع مفردات لغوية يعرفها الطلاب جيدًا.

٣- استخدام معادلات تُلخص القاعدة النحوية، وتساعد الطلاب على تذكرها وتطبيقها، مثل المعادلة: Because= 2+1، و So= 1+2، مثال ذلك:

Tom stayed at home, Because he was sick. (Because= 2+1)

*Tom was sick, So he stayed at home. (So= 1+2)

٤- إعطاء الطلاب دفتر تمرينات يحتوي على عدة جمل من نفس نمط الجملة التي تعلموها، ويُطلب منهم أن يرسموا ما تُعبر عنه الجملة.

٥- تكليف الطلاب بترتيب كلمات جمل غير مرتبة؛ لتعبر عن صورة ما.

٦- تكليف الطلاب بكتابة جملة للتعبير عن صورة أمامهم، مع مساعدة المعلم.

٧- تقديم صورة أسفلها ثلاث جمل، ولكن الجمل غير متسلسلة بشكل صحيح، وعلى الطالب إعادة ترتيب الجمل؛ لتعبر عن الصورة.

٨- تقديم مجموعة من الصور، وتحت كل صورة قائمة كلمات، يمكن للتلميذ استخدامها في تكوين جملة معبرة عن الصورة.

- وأكد كل من **بروكوب وبيرسال (Brokop & Persall, 2010, 6-8)** إن استخدام إستراتيجية العصف الذهني تُعد من أفضل الإستراتيجيات التي استخدمت لتنمية مهارات الكتابة لدى مختلف الفئات من الطلاب، بما في ذلك الطلاب الصم، ولكن بعد إجراء بعض التعديلات بحيث تناسبهم. وبالتالي ترى الباحثة أنها تُعد من الإستراتيجيات المفيدة في توليد الأفكار في مرحلة ما قبل الكتابة؛ لأن المكوّن الأول والأساسي في الإنتاج الكتابي، هو وجود أفكار يريد التلميذ التعبير عنها.

وبعد العصف الذهني ربما يكون من المفيد ترتيب الأفكار في شكل مخططات كتلك التي أوردتها **أرديس (Ardis, 2006, 18)** واعتبرتها من أنشطة ما قبل الكتابة، وأوضحت إن التلميذ الأصم الذي يكافح لكتابة ثلاث جمل بمساعدة تلك المخططات، سوف يستطيع كتابة فقرة كاملة.

- وأكد كل من **سينجلتون وفيليس (Singleton & Filce, 2015, 110)** على أن الرسوم التخطيطية أو الخرائط الدلالية للنصوص المقروءة ذات أهمية خاصة لذوي

صعوبات تعلم اللغة؛ لأنها تستخدم صيغًا لغوية مختصرة، وتركز على المعلومات المهمة في النص.

- وأكد **طارق الريس (٢٠١١، ٤٦)** على أن توظيف إستراتيجيات ثنائية اللغة، مثل: إستراتيجية الفصل ما بين لغة الإشارة واللغة العربية، وإستراتيجية نظرة عامة تمهيدية- عرض- مراجعة (PVR)، وإستراتيجية الشرح (التفسير أو الترجمة) بلغة الإشارة، قد زاد من دافعية الطلاب، وثقتهم بأنفسهم، وجعل العملية التعليمية أكثر تشويقًا، وذلك في ضوء الالتزام بمعايير ومهارات استخدام لغة الإشارة في التدريس.

وأشار **إبراهيم شعير (٢٠١٥، ١٠٦)** إلى إن هجاء الأصابع جزء لا يتجزأ من لغة الإشارة، ويُعد من أنسب طرائق الاتصال غير اللفظي في تعليم التلميذ الأصم الكتابة؛ لأنها تتميز بدقتها في إيضاح ونقل التركيب الصحيح للكلمة.

وأشارت **كروزان (Cruzan, 2018 ,1-2)** إلى أن نقص قدرة الطلاب الصم على الترجمة من لغتهم الأولى (لغة الإشارة)، إلى اللغة الثانية (اللغة المكتوبة) قد أعاقهم عن التعبير الصحيح كتابيًا عما فهموه. وكان الحل المقترح يتمثل في الخطوات التالية:

١- استخدام كاميرا الفيديو؛ لتسجيل قصة بلغة الإشارة.
٢- توفير نسختين من تسجيلات الفيديو للقصة، إحداهما مصحوبة بترجمة مكتوبة، والأخرى بدون هذه الترجمة.
٣- مشاهدة الطلاب لتسجيل الفيديو الإشاري للقصة. باستخدام نسخة الفيديو التي لا تحتوي على ترجمة مكتوبة.
٤- مطالبة الطلاب بالتعبير كتابيًا عن القصة التي شاهدوا تسجيلًا لها بلغة الإشارة.
٥- مشاهدة الطلاب لنفس تسجيل الفيديو الإشاري للقصة، ولكن هذه المرة يشمل التسجيل ترجمة كتابية.
٦- نقاش المعلم مع الطلاب حول الترجمة المكتوبة المصاحبة للتسجيل الإشاري للقصة، ومقارنتها بالترجمة التي كتبها الطلاب.
٧- الاستمرار في اتباع هذه الخطوات، ولكن مع تسجيلات لقصص مختلفة، حتى يستطيع الطالب أن يكتب القصة بدون مشاهدة التسجيل الإشاري المصحوب بالترجمة المكتوبة.

ومما سبق، يتضح أن هناك أكثر من طريقة وإستراتيجية يمكن أن يستخدمها البحث الحالي في تنمية مهارات الإنتاج الكتابي للتلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. ستكوّن الباحثة توليفة منها بما يناسب التلاميذ موضع البحث والهدف المنشود؛ وذلك لأنه وكما أشار **محمود الناقة (٢٠١٧، ٤١٩)** أنه لا توجد إستراتيجية أو طريقة تدريس وصلت للكمال وأفضل من غيرها على الإطلاق، ومواقف التدريس الفعّالة هي التي تأخذ بتوليفة من كل الطرق.

إجراءات البحث:

تمَّ اتباع الإجراءات الآتية:

- استقراء الكتابات، والبحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بالثروة اللغوية للصم، وقوائم مفرداتها، وطرائق تعليمها لهم، وكذلك بالنسبة للإنتاج اللغوي الكتابي ومهاراته، وأيضًا لفلسفة التعلم الخِبْري- مبادئه وأسسه وإجراءاته- في برامج التعليم والتعلم.
- تحليل القاموس الإشاري العربي للصم "الجزء الأول" فقط؛ لتناوله المفردات بصورة مادية حسية حياتية بعيدة عن التجريد، تلائم مستوى النمو اللغوي الحالي للصم بالمرحلة الابتدائية.
- تحليل معجم مصطلحات كوفيد- 19؛ بُغية معاصرة مصطلحاته، ووظيفتها، وإمكانية ممارسة الأصم لها يوميًا.
- تحديد المفردات ذات الحقل الدلالي الواحد والمرتبطة بخبرات يمارسها الأصم يوميًا، ومواقف يحتاج فيها للتواصل الكتابي في كل من القاموس الإشاري، ومعجم مصطلحات كوفيد- 19.
- إعداد قائمة مبدئية بمفردات جديدة من الحقل الدلالي ذاته واللازم توافرها للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؛ لتكون أساسًا للقياس في اختبار الثروة اللغوية، وفي أنشطة البرنامج وسائر دروسه.
- عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكّمين من موجّهي ومعلمي اللغة العربية للتلاميذ الصم؛ لبيان مدى مناسبة المفردات اللغوية الجديدة لمستوى النمو اللغوي للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.
- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكّمين، والوصول إلى صورتها النهائية.

- إعداد قائمة مبدئية بمهارات الإنتاج اللغوي الكتابي اللازم توافرها للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي؛ لتكون أساسًا للقياس في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي، وفي أنشطة البرنامج وسائر دروسه.
- عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجالي الفئات الخاصة وطرائق تعليم اللغة العربية؛ لاختيار المهارات اللازم توافرها لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي.
- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكّمين، والوصول إلى صورتها النهائية.
- إعداد البرنامج القائم على التعلم الخِبْري، بتحديد أسس بنائه، والمتمثلة في: الأسس الفلسفية– والأسس المعرفية– والأسس النفسية– والأسس التربوية.
- تحديد مكونات البرنامج، وتتمثل في: الأهداف العامة والخاصة– والمحتوى – والوسائل والمواد التعليمية– وأنشطة التعليم والتعلم وإستراتيجيات التدريس– وأساليب التقويم وأدواته.
- إعداد دليل المعلم، الذي يوضّح كيفية استخدام برنامج التعلم الخِبْري، وخطوات السير فيه لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي؛ وذلك من خلال نماذج تطبيقية.
- إعداد كتاب التلميذ، متضمنًا المادة العلمية الخاصة بمحتوى الثروة اللغوية، ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي في صورة (دروس) لكل جلسة تعليمية، وكذلك (CD) يتضمن أبواب "القاموس الإشاري العربي للصم – الجزء الأول"، وبعضًا من المصطلحات الخاصة بمعجم "مصطلحات كوفيد– 19"، مزوّدًا بدليل استخدام الإشارات "الأسهم والرموز" الخاصة به، وأبجدية الهجاء الأصبعي "للحروف العربية"، والذي أُعد وفق التعلم الخِبْري.
- إعداد كراسة نشاط التلميذ، متضمنة الأنشطة والتدريبات المطلوب الإجابة عنها في صورة (أوراق عمل)، والتي أُعدت وفق التعلم الخِبْري.
- إعداد اختبار الثروة اللغوية؛ لقياس مدى توافر الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، وعرضه على المحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من التلاميذ الصم بالصف الأول الاعدادي؛ وذلك لحساب صدق الاختبار وثباته.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا قبليًا على تلاميذ مجموعة البحث.

- التوصل للنتائج؛ لتعرّف مدى توافر الثروة اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ.
- تطبيق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي على تلاميذ مجموعة البحث.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا بعديًا على تلاميذ مجموعة البحث.
- جمع البيانات، وتحليلها إحصائيًا.
- استخلاص نتائج البحث ذات الصلة بتنمية الثروة اللغوية، وتفسيرها في ضوء نتائج التطبيقين القبلي والبعدي، والتعليق عليها.
- إعداد اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي؛ لقياس مدى توافر هذه المهارات لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، وعرضه على المحكّمين، وتعديله في ضوء آرائهم.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من التلاميذ الصم بالصف الأول الاعدادي؛ وذلك لحساب صدق الاختبار وثباته.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا قبليًا على تلاميذ مجموعة البحث.
- التوصل للنتائج؛ لتعرّف مدى توافر هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.
- تطبيق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي على تلاميذ مجموعة البحث.
- تطبيق الاختبار تطبيقًا بعديًا على تلاميذ مجموعة البحث.
- جمع البيانات، وتحليلها إحصائيًا.
- استخلاص نتائج البحث ذات الصلة بتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي، وتفسيرها في ضوء نتائج التطبيقين القبلي والبعدي، والتعليق عليها.
- **تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج البحث.**

نتائج البحث:

أولًا: النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الثروة اللغوية

الفرض الأول: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار الثروة اللغوية، استخدمت الباحثة **اختبار ولكوكسون "Wilcoxon Test"** للمجموعات

المرتبطة في حالة الإحصاء اللابارامتري؛ (نظرًا لأن حجم مجموعة البحث= ٨ أي أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول (١) قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار الثروة اللغوية (مهارات، ودرجة كلية).

جدول (١)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار الثروة اللغوية

الثروة اللغوية	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات على مستوى الكلمة:						
– صحة هجاء كتابة الكلمات، واستخدام المفردات المناسبة للمعنى.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٥٥	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– ترجمة الكلمات الإشارية لكلمات مكتوبة.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٥٥	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– إنتاج عدة كلمات من أحرف معطاة.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٢٧	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
الدرجة الكلية	**السالبة**	**صفر**	**صفر**	**صفر**	**٢,٥٩**	**دالة عند ٠,٠٥**
	الموجبة	٨	**٤,٥**	٣٦		

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم "Z" جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث في اختبار الثروة اللغوية (مهارات على مستوى الكلمة)، والدرجة الكلية (متوسط الرتب الأعلى= ٤,٥)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في مهارات اختبار الثروة اللغوية والدرجة الكلية (على مستوى الكلمة ككل) لصالح التطبيق البعدي.

ومن ثَمَّ يُرفض الفرض الأول الذي نصه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية".

ويُقبل الفرض البديل الذي نصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي".

ثانيًا: النتائج الخاصة بفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي

الفرض الثاني: "لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولاً من الفعالية في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

لبيان فعالية المعالجة التجريبية (البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي)، تم حساب الفعالية، وذلك كما هي موضّحه بالجدول (٢):

جدول (٢)

فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي

الثروة اللغوية	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمي	قيمة (G) %
مهارات على مستوى الكلمة:				
– صحة هجاء كتابة الكلمات، واستخدام المفردات المناسبة للمعنى.	٢,٥	٢٣,٨٨	٢٥	%٩٥,٠٢
– ترجمة الكلمات الإشارية لكلمات مكتوبة.	٢,١٣	٢٣	٢٥	%٩١,٢٥
– إنتاج عدة كلمات من أحرف معطاة.	٠	٦,٣٨	١٠	%٦٣,٨
الدرجة الكلية	**٤,٦٣**	**٥٣,٢٥**	**٦٠**	**%٨٧,٨١**

يتضح من الجدول السابق: أن فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي كبيرة؛ حيث جاءت قيم الفعالية لمهارات الثروة اللغوية في المدى (٦٣,٨%– ٩٥,٠٢%)، وبالنسبة لمهارات الثروة اللغوية ككل (على مستوى الكلمة) = ٨٧,٨١%.

ومن ثَمَّ يُرفض الفرض الثاني الذي نصه: "لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولًا من الفعالية في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

ويُقبل الفرض البديل الذي نصه: "يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولًا من الفعالية في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

❖ **مناقشة النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الثروة اللغوية وفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية وتفسيرها:**

- ساهم البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في رفع مستوى أداء التلاميذ الصم -مجموعة البحث-على اختبار الثروة اللغوية، وظهر ذلك في نتائج التطبيق البعدي، ويمكن تفسير ذلك التفوق في التطبيق البعدي للاختبار، وفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، بما يلي:

- إعداد قاموس إشاري ذي بُعد شخصي بالنسبة للصم.
- تضمين البرنامج أشكالاً وصورًا توضيحية، وألعابًا تعليمية، وخرائط مفاهيمية، ومعرفية، ودلالية، وخرائط كلمات في نهاية كل درس تضم كافة المفردات المتضمنة في الدرس بشكل مجمع.
- تشجيع كل تلميذ على تكوين قائمة بالمفردات اللغوية التي أُضيفت لقاموسه اللغوي بعد كل درس من دروس البرنامج في أثناء سير الجلسة.
- تهجئة المفردات باستخدام (الهجاء الإصبعي) مقرونًا بحركات الفم والشفاه المختلفة، وتدريس الفروق بين الكلمات التي تتضمن (ة-ه)، (ي-ى)، (أ-إ-ا)، (ء- ؤ-ئ- ئـ).
- تدريس (المركبات) للتلاميذ الصم، وتوضيح (فكرة الإشارة) لكل مصطلح إشاري.
- إتباع البرنامج تقديم المهارات (على مستوى الكلمة) لتنمية الثروة اللغوية لديهم، وفق خطة واضحة تتناسب مع تدرج مراحل نضج التلاميذ الصم مجموعة البحث.
- زيادة وتكثيف اعتماد البرنامج على الوسائل التعليمية البصرية، وجهاز عرض البيانات "Data Show".
- توظيف البرنامج لغة الإشارة في (كتاب التلميذ، وكراسة نشاط التلميذ).
- ذكر مرادف واحد لكل إشارة معبرة.
- تنوع إستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعليم والتعلم المستخدمة، والألعاب اللغوية لتنمية الثروة اللغوية وجاذبيتها.
- ساهم البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تعزيز التعاون بين التلاميذ وبعضهم، من خلال تقسيمهم إلى مجموعتين.

- تشجيع البرنامج التلاميذ الصم على تقديم إجابات زملائهم على أوراق العمل، وتقديم تغذية راجعة فورية عنها في حالة اختلاف إجابات أفراد المجموعة عن المجموعة الأخرى قبل تقديم الباحثة التغذية الراجعة التصحيحية.
- تفاعل الباحثة مع التلاميذ الصم في أثناء البرنامج ساعد على اندماجهم، وزيادة إقبالهم وحماسهم على المشاركة في البرنامج، وتفاعلهم مع إجراءات التدريس ومعالجته.
- إجابة الباحثة تساؤلات التلاميذ الصم خلال فعاليات جلسات البرنامج بشكل أثار تفكيرهم، وزاد من نشاطهم داخل الجلسات.
- التعزيز المستمر طوال فترة تطبيق البرنامج كاملًا من (مكافآت مالية، وهدايا، وحلوى، واستخدام لوحة التميّز، وشارات الشكر والتكريم، وشهادات التقدير، مع التعزيز المعنوي).
- انتظام التدريب على المهارات المرتبطة بتنمية الثروة اللغوية، وتعدد الأنشطة، والمواقف، والأدوار، والتدريبات المتنوعة المُرافقة للبرنامج.

ومما سبق، اتضحّت أهمية برنامج التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، ويتفق البحث الحالي – وإن اختلف في التخصص والفئة المطبق عليها – مع الدراسات الآتية فيما يتعلق بفعالية التعلم الخِبْري (التعلم المُستند على الخبرات الحياتية)، ومن هذه الدراسات: دراسة **لارا خشاشنة (٢٠١٥)**، ودراسة كل من **هيلمفاك وإكلوند (Helmefalk & Eklund, 2018)** ، ودراسة **وين (Wynn, 2018)**، ودراسة **باسم سلّام (٢٠١٩)**.

وللتأكيد على دور التعلم الخبري في تنمية الثروة اللغوية للصم، جاء البحث الحالي يؤكد بل يتفق مع أوصت به دراسات كل من: **نورة الصواط ومريم تركستاني (٢٠٢٠)**، ودراسة **هيتياراتشي (Hettiarachchi, 2020)**، ودراسة كل من **هيتياراتشي وإليسوندارا ورناويرا (Hettiarachchi & Walisundara and Ranaweera, 2020)**، من ضرورة تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم في سياق خبرات حقيقية يمرون بها في بيئتهم الواقعية، وهذا ما فاق غيره من الدراسات التي تناولت التعلم الخِبْري.

ثالثًا: النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الإنتاج اللغوي الكتابي

الفرض الثالث: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي والدرجة الكلية، استخدمت الباحثة **اختبار ولكوكسون** "**Wilcoxon Test**" للمجموعات المرتبطة في حالة الإحصاء اللابارامتري، ويوضح الجدول (٣) قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (مهارات، ودرجة كلية).

جدول (٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي والدرجة الكلية لها

مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
– ترتيب كلمات الجملة حسب نوعها.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٢٧	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– استخدام الجمل الاسمية استخدامًا صحيحًا، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٦٣٦	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– استخدام الضمائر المنفصلة في مكانها المناسب، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٦٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– استخدام أسماء الإشارة الصحيحة، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٦٣٦	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– استخدام الأفعال استخدامًا صحيحًا، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٣	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤	٢٨		
	المتعادلة	١	–	–		
– استخدام بعض أدوات الاستفهام، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٤٦	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤	٢٨		
	المتعادلة	١	–	–		
– استخدام بعض أدوات النفي، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٤٦	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤	٢٨		
	المتعادلة	١	–	–		
– استخدام بعض أدوات النهي، وكتابة	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٧١٤	دالة عند

مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
جمل مكتملة الأركان.	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		٠,٠١
– استخدام بعض حروف العطف، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٣	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٧	٤	٢٨		
	المتعادلة	١	–	–		
– استخدام بعض حروف الجر، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٣	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (على مستوى الجملة) ككل	**السالبة**	**صفر**	**صفر**	**صفر**	**٢,٥٦٥**	**دالة عند ٠,٠١**
	الموجبة	٨	**٤,٥**	**٣٦**		
– الترجمة والتحويل من التعبيرات والجمل الإشارية إلى اللغة المكتوبة.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٦٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– كتابة الجملة الأولى في الفقرة بعد فراغ (١) واحد سم من بداية السطر.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٨٢٨	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– كتابة علامات الترقيم في مكانها المناسب.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٢٣٢	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٦	٣,٥			
	المتعادلة	٢	–	–		
– ترتيب الأفكار التفصيلية داخل الفقرة.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٥٨	دالة عند ٠,٠٥
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
– الترابط بين الجمل في الفقرة.	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥٦٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦		
مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (على مستوى الفقرة) ككل	**السالبة**	**صفر**	**صفر**	**صفر**	**٢,٥٣٦**	**دالة عند ٠,٠٥**
	الموجبة	٨	**٤,٥**	**٣٦**		
الدرجة الكلية	**السالبة**	**صفر**	**صفر**	**صفر**	**٢,٥٣٣**	**دالة عند ٠,٠٥**
	الموجبة	٨	**٤,٥**	**٣٦**		

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم "Z" جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي والدرجة الكلية له (متوسط الرتب الأعلى= ٤,٥– ٤– ٣,٥)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي والدرجة الكلية له (على مستويي الجملة، والفقرة) لصالح التطبيق البعدي.

ومن ثَمَّ يُرفض الفرض الثالث الذي نصه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي".

ويُقبل الفرض البديل الذي نصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لصالح متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي".

رابعًا: النتائج الخاصة بفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي

الفرض الرابع: "لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولاً من الفعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

لبيان فعالية المعالجة التجريبية (البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي)، تم حساب الفعالية، وذلك كما هي موضّحه بالجدول (٤):

جدول (٤)

فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي

مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى	قيمة (G) %
– ترتيب كلمات الجملة حسب نوعها.	٣,١٣	٢١	٢٢	%٩٤,٧
– استخدام الجمل الاسمية استخدامًا صحيحًا، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٧٥	٢	%٨٧,٥
– استخدام الضمائر المنفصلة في مكانها المناسب، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	٣,٦٣	٤	%٩٠,٧٥
– استخدام أسماء الإشارة الصحيحة، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٧٥	٢	%٨٧,٥
– استخدام الأفعال استخدامًا صحيحًا، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	٣,٦٣	٤	%٩٠,٧٥
– استخدام بعض أدوات الاستفهام، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٦٣	٢	%٨١,٥

مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمي	قيمة (G) %
– استخدام بعض أدوات النفي، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٥	٢	%٧٥
– استخدام بعض أدوات النهي، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٥	٢	%٧٥
– استخدام بعض حروف العطف، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٨٨	٢	%٩٤
– استخدام بعض حروف الجر، وكتابة جمل مكتملة الأركان.	٠	١,٦٣	٢	%٨١,٥
مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (على مستوى الجملة) ككل.	**٣,١٣**	**٣٩,٨٨**	**٤٤**	**%٨٧,٧٧**
– الترجمة والتحويل من التعبيرات والجمل الإشارية إلى اللغة المكتوبة.	٠	٣,٣٨	٤	%٨٤,٥
– كتابة الجملة الأولى في الفقرة بعد فراغ (١) واحد سم من بداية السطر.	٠	٤	٤	%١٠٠
– كتابة علامات الترقيم في مكانها المناسب.	٠	٢,٥	٤	%٦٢,٥
– ترتيب الأفكار التفصيلية داخل الفقرة.	٠	٣	٤	%٧٥
– الترابط بين الجمل في الفقرة.	٠	٢,٨٨	٤	%٧٢
مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي (على مستوى الفقرة ككل).	**٠**	**١٥,٧٥**	**٢٠**	**%٧٨,٧٥**
الدرجة الكلية	**٣,١٣**	**٥٦,٦٣**	**٦٤**	**%٨٧,٨٩**

يتضح من الجدول السابق: أن فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي كبيرة؛ حيث جاءت قيمة الفعالية لمهارات الإنتاج اللغوي الكتابي علي مستوي الجملة ككل= (٨٧,٧٧%)، كما جاءت قيمة الفعالية لمهارات الإنتاج اللغوي الكتابي علي مستوي الفقرة ككل= (٧٨,٧٥%)، وبالنسبة لمهارات الإنتاج اللغوي الكتابي ككل= (٨٧,٨٩%).

ومن ثَمَّ يُرفض الفرض الرابع الذي نصه: "لا يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولاً من الفعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

ويُقبل الفرض البديل الذي نصه: "يحقق البرنامج القائم على التعلم الخِبْري مستوى مقبولًا من الفعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي".

❖ **مناقشة النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي وفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي وتفسيرها:**

- تُفسر الباحثة تفوّق التلاميذ الصم في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي، وفعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في رفع مستوى الأداء الكتابي على مستويي (الجملة، والفقرة) للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، بما يلي:

- تم إعداد البرنامج القائم على التعلم الخِبْري بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية للتلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، والتي أظهرت القصور الواضح للتلاميذ الصم في أداء تلك المهارات، وفي كيفية توظيفها في شكل نتاجات كتابية مفهومة (شكلاً، ومضمونًا)، كذلك أيضًا بناءً على واقع تدريس التعبير الكتابي لهم، والذي يعاني من الوضع الهامشي له.
- البناء على القاموس الإشاري المُعد لتنمية ثروتهم اللغوية، واتخاذه مدخلاً يتعرف الصم من خلاله على الكلمات التي يحتاجونها في إنتاجهم الكتابي.
- الاستعانة بمجالات الإنتاج الكتابي وثيقة الصلة بالحياة اليومية للتلاميذ الصم.
- تدريس قواعد بناء الجملة في لغة الإشارة، وتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بينها، وبين قواعد بناء الجملة في اللغة العربية المكتوبة.
- الاستعانة بالإشارات التي وردت في القاموس الإشاري العربي الموحد، والتي وُضعت لغرض تعليمي فقط داخل الفصول، وهي غالبًا لا توجد في الحوار الإشاري.
- استخدام لغة الإشارة في (كتاب التلميذ، وكراسة نشاط التلميذ) بنفس ترتيب الكلمات في الجملة العربية.
- الاعتماد على تراكيب لغوية (ثابتة الترتيب)، واختيار الترتيب الأكثر شيوعًا واستخدامًا للقاعدة النحوية في اللغة العربية.
- الفصل بين لغة الإشارة واللغة المكتوبة من آن لآخر.
- دمج أنواع متعددة من أنشطة التعليم والتعلم وإستراتيجيات التدريس في برنامج البحث الحالي التي تساعد على توظيف ثنائية اللغة، وعلى الالتزام بمعايير ومهارات استخدام لغة الإشارة في التدريس.

- استخدام الخرائط المفاهيمية التي توضّح وتلخّص القاعدة النحوية بشكل بصري مُـدعم بالصور والإشارات.
- الاستعانة بالأفلام المقدمة بلغة الإشارة.
- تشجيع المحاولات الساذجة في أثناء الكتابة مهما كانت ضعيفة الأداء.
- ساهم إجراء إعطاء التلاميذ تغذية راجعة فورية أمام بعضهم بعضًا عقـب حـل أوراق العمل في تعرّفهم على طبيعة الأخطاء الكتابية التي ارتكبوها، والعمل على تـصحيحها على الفور.
- ساعد تقسيم كل مهارة من مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي علـى مـستويي (الجملـة، والفقرة) إلى مجموعة من الأداءات السلوكية الفرعية المتسلسلة علـى سـهولة عمليـة الأداء، وإتقان التلاميذ الصم لتلك المهارات.
- توفير البيئة المناسبة لتنفيذ البرنامج.
- ساهمت الوسائل والمواد التعليمية التي وفّرتها الباحثة خلال تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الجلسة في زيادة دافعية التلاميذ الصم نحو الكتابة، والبعد عن جو غرف الدراسة القائمة على التلقين والسرد الجاف والنقل من على السبورة.
- أوقات تنفيذ البرنامج تم تحديدها بحيث تكون مناسبة للتلاميذ الصم، وقد سادها جو مـن المحبّة، والراحة، والمتعة.
- تعليم التلاميذ الصم كيفية مراجعة كتاباتهم وتعديلها.
- التنويع في التقويم بين المقاييس المباشرة، وغير المباشرة.

وتتفق نتائج البحث الحالي في فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْـري فـي تنميـة مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي على مستويي (الجملة، والفقرة) لدى التلاميـذ الـصم بالمرحلـة الابتدائية، مع نتائج بحوث ودراسات سابقة، ومن هذه الدراسات: دراسة **ريم الجهني** (٢٠٠٧)، ودراسة **فيصل الحايك وإبراهيم الزريقات** (٢٠١٣)، ودراسة **دوسـتال وولبـرز (Dostal & Wolbers, 2014)**، ودراسة **زينب محمد** (٢٠٢٠). بينما ينفرد البحـث الحـالي فـي تنميـة مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي من خلال التعلم القائم على الخبرة الذي يساعد في ربـط المـادة العلمية بالحياة التي يعيشها الأصم، والمشكلات الحياتية التي تفرضها عليه طبيعة الصمم، وهذا لم تتطرق إليه البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال في حدود علم الباحثة.

وأخيرًا يتضح من هذه النتائج فعالية البرنامج القائم على التعلم الخِبْري في تنمية كل من الثروة اللغوية، ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى أفراد مجموعة البحث من التلاميذ الصم.

وبناءً على ما سبق، تُوصي الباحثة بما يلي: إعادة تطبيق البرنامج على مدى زمني أطول، بشكل يتناسب مع طبيعة وخصائص التلاميذ الصم اللغوية، فهم بحاجة إلى فترات تدريبية أكثر من تلك الفترات التي أُتيحت للبرنامج الحالي الذي لم يتجاوز (٨) ثمانية أسابيع.

خامسًا: ملخص نتائج البحث

- فعالية برنامج التعلم الخِبْري في تنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى التلاميذ الصم بالصف الثامن الابتدائي، واتضح ذلك من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لصالح التطبيق البعدي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة إعادة النظر في قرار تطبيق مناهج التعليم العام بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع من قِبَل الجهات المسئولة عن إعداد وتطوير مناهج الفئات الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني في جمهورية مصر العربية، وإعداد مناهج وظيفية خاصة بهم في مختلف المواد الأكاديمية ترتبط بحياتهم اليومية، وتستهدف المستوى الحالي والمأمول للنمو اللغوي للصم.
- الإفادة من البيئة ومواقف الحياة التي يواجهها الصم، وتضمين كل ما يتعلق بتاريخهم، وثقافتهم، ولغتهم الإشارية (الهوية الثقافية للصم) في اختيار المادة التعليمية الخاصة بالثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي، باستخدام فلسفة ثنائية اللغة، كأحدث إستراتيجيات التعليم الجيد للصم.
- إعداد مناهج تعليمية خاصة بتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي للتلاميذ الصم بمختلف المراحل التعليمية؛ لأنهما أساس تفوق تحصيلهم في مختلف المواد الأكاديمية.
- ضرورة اعتماد قاموس إشاري لكل مرحلة تعليمية، يوزّع على التلاميذ في بداية العام الدراسي، يتضمن أهم المفردات والمصطلحات والتراكيب اللغوية الواردة في جميع مناهج

هذه المرحلة؛ بحيث تكون مكتوبة، ومصورة، ومنطوقة، ومؤشرة بشكلين: إحداهما بصورة ثابتة والأخرى بصورة متحركة، ومن ثَمَّ يُعد مرجعًا لغويًا للتلاميذ على مختلف الصفوف الدراسية في مرحلة تعليمية معينة.

- ضرورة إعداد منهج خاص يهتم بتدريس لغة وقواعد الإشارة العربية الموحدة للتلاميذ الصم، والفروق البنيوية التركيبية بين الجملة الإشارية والجملة العربية.
- الاهتمام بخطط إعداد معلمي التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية بتكثيف المقررات ذات العلاقة بطرق التواصل مع الصم، وباحتياجات هذه الفئة من كل تخصص مادة أكاديمية؛ لمعالجة أوجه القصور الحالية، ومن أهمها: ضعف الخبرة المكتسبة في المادة الأكاديمية، بالإضافة إلى الضعف مهارات الترجمة بلغة الإشارة؛ لتحقيق التوازن بين الجانبين الأكاديمي والتخصصي لتلاميذ ذوي فروق فردية متنوعة، واضطرابات متباينة.

مقترحات البحث:

يُقدم البحث الحالي مجموعة من المقترحات التي يمكن الإفادة منها في بحوث ودراسات مستقبلية، أهمها:

- استخدام التعلم الخِبْري في إعداد مناهج تعليمية خاصة على مختلف المواد الأكاديمية لدى ذوي الإعاقة السمعية (صم وضعاف سمع) وأثر ذلك على نمو الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي والتحصيل الدراسي لديهم.
- بناء قاموس إشاري كمبيوتري عربي موحد ومطور، وأنماط عرض الإشارة فيه لتنمية الثروة اللغوية لدى ذوي الإعاقة السمعية.
- أثر الحوار الإشاري المترجم كتابيًا في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي على مستوى الجملة لدى ذوي الإعاقة السمعية.
- أثر القصص المصورة المترجمة إشاريًا في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي على مستويي الفقرة والموضوع لدى ذوي الإعاقة السمعية.
- بناء أدوات تحليل معيارية لتحليل الأخطاء اللغوية في كتابات ذوي الإعاقة السمعية بمختلف المراحل التعليمية (دراسة تحليلية تقويمية).
- بناء بطارية اختبارات لتقويم الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي الكتابي لدى ذوي الإعاقة السمعية.

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية

- إبراهيم الزريقات (٢٠٠٧). تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع في مهارات التعبير الكتابي في الأردن في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، مج ٣، ع ٤، ص ص ٤٣٥ – ٤٤٨.
- إبراهيم محمد شعير (٢٠١٥). **تعليم المعاقين سمعيًا "مبادئه – وسائله – معايير جودته"**. القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- أحمد حسين اللقاني؛ أمير القرشي (٢٠١٥). **مناهج الصم "التخطيط والبناء والتنفيذ"**. القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد محمد عقلة الزبون؛ ميادة محمد الناطور (**٢٠١٧**). أثر المنظمات التخطيطية في تطوير مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، جامعة اليرموك، مج ١٣، ع ٣، ص ص ٣٥٧– ٣٧١.
- أحمد نبوي عبده عيسى (٢٠١٧). فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا في جدة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، مج ٢، ع ١٧٢، ص ص ١٢– ٥٧.
- أسامة فاروق مصطفى (٢٠٠٩). **الاضطرابات السلوكية لدى الصم "المفاهيم– النظريات– البرامج"**. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- إيمان عبد الله جغدول (٢٠٢٠). تقييم مهارة التعبير الكتابي بالمغرب: السنة السادسة من التعليم الابتدائي أنموذجًا. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث بغزة، مج ٤، ع ٢٠، ص ص ١١٨– ١٣٥.
- إيمان محمد عبد العال لطفي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مج ٣٥ ، ع ٤، ص ص ٢ – ٦٩.
- باسم صبري محمد سلّام (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع ٥، ص ص ١٨٩– ٢٣٣.

- تغريد نيقولا بشارة حنا (٢٠١٨). فاعلية القصة في تحسين اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.
- جلال عزيز فرمان البرقعاوي (٢٠١١). أساليب تنمية الثروة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية. **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، ع ٨، ص ص ٢٦٧- ٢٧٤.
- جودت أحمد سعادة (٢٠١٤). **التعلم الخبراتي أو التجريبي**. عمّان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حنان محمد سيد فيّاض (٢٠١٣). تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ـــــــــــــــــــ؛ وحيد السيد إسماعيل حافظ (٢٠١٦). برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٢١٦، ص ص ١٥-١٣٢.
- خالد محمد الزواوي (٢٠٠٥). **إكساب وتنمية اللغة**. الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- ديانا ويليامز (٢٠٠٨). **المهارات السمعية المبكرة**. القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- ريم الجهني (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الصم واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- زينب السيد عبد العزيز محمد (٢٠٢٠). استخدام خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الأطفال الصم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سمير سمرين؛ محمد البنعلي (٢٠١٠). **قواعد لغة الإشارة القطرية العربية الموحدة**. الدوحة، دار الشرق.
- سمير محمد عقل (٢٠١٦). **التدريس لذوي الإعاقة السمعية**. ط ٢، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- طارق بن صالح الريس (٢٠١١). **دراسة تقويمية للعملية التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع بسلطنة عمان**. وزارة التربية والتعليم، مكتب اليونسيف بسلطنة عمان.
- ـــــــــــــــــ؛ سعد بن علي آل ناجي (٢٠١٣). طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مج ٢٥، ع ١، ص ص ١١١- ١٥٠.
- عاطف عبدالله بحراوي؛ سهير ممدوح التل (٢٠١٢). **النمو اللغوي لدى المعوقين سمعيًا**. عمّان، زمزم ناشرون وموزعون.
- عائشة بهاز (٢٠١٨). تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم "دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعوقون سمعيًا –بسكرة–". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- عطية عبد المقصود يوسف؛ عصام محمد عبده خطاب (٢٠١٨). برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لتدريس المفردات اللغوية وأثره في تنمية الحصيلة اللغوية لديهم. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٩٩، ص ص ٢١٧- ٢٧٨.
- علي سعد علي جاب الله (٢٠١٧). أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، ع ٨٤، ص ص ٢١٧ –٢٥٩.
- عيد محمد عبد العزيز أبو غنيمة؛ محمد عبد الرازق عبد الفتاح (٢٠١٩). استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لتنمية الممارسات العلمية والهندسية وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس**، مج ٢٠، ج ٣، ص ص ٥١٧ – ٥٥٨.
- فتحي علي يونس (٢٠١٠). ضبط المفردات في كتب القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٠٧، ص ص ١٨- ٣٧.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٨). **مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير**. القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

- فيصل شريف الحايك؛ إبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٠، ع ١، ص ص ٩٠٤- ٩٢٦.
- لارا حسن فارع خشاشنة (٢٠١٥). استخدام أسلوبي "أنظر قبل أن تسمع" و"بناء الثقة والمحافظة عليها" في تدريس اللغة العربية لطالبات الصف السابع الأساسي بمدينة عمّان وأثرهما في الدافعية والتحصيل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). **تعليم المفردات اللغوية**. عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد الصويركي (٢٠٠٥). **الألعاب اللغوية ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية**. عمّان، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.
- محمد فتحي عبد الحي (٢٠٠٨). **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل**. العين، دار الكتاب الجامعي.
- محمود كامل الناقة (٢٠١٧). **تعليم اللغة العربية لأبنائها "المداخل والطرائق والفنيات والإستراتيجيات المعاصرة"**. القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- مركز مدى للتكنولوجيا المساعدة (٢٠١٩). **أفضل الممارسات التعليمية للطلاب الصم "دليل تنفيذي لصانعي السياسات"**. دليل منشور على الإنترنت:
https://mada.org.qa/wp-content/uploads/2019/10/Education-Best-Practices-for-the-Deaf-AR.pdf
- نجاة فتحي سعيد طه (٢٠١٧). **الإعاقة السمعية وعادات العقل**. القاهرة، مكتب الأنجلو المصرية.
- نورة بنت راضي بن سودان الصواط؛ مريم حافظ عمر تركستاني (٢٠٢٠). أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، جامعة الملك سعود، ع ١٤، ص ص ٥١-٨٤.
- يوسف بن سلطان التركي (٢٠١٧). دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم للنظم الفونولوجي (الصوتي) في لغة الإشارة العربية للصم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج٢٥، ع ٤، ص ص ٢٨٤- ٣١٣.

ثانيًا: المراجع الاجنبية

- Alamargot, D. & Morin, M.F. and Dupuis, E.S. (2018). Handwriting in Signing Deaf Middle-School Students and Relationship with Text Composition and Spelling, **Reading and Writing**, Vol. 31, No. 4, PP. 1-22.
- Albertini, J.A. & Schley, S. (2011). Writing: characteristics, instruction and Assessment, the Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education, Vol. 1, 2thed, PP. 130-143.
- Ardis, S. (2006). Resource Materials & Technology Center: Deaf/Hard of Hearing (RMTC), Available Online at: **https://slideplayer.com/slide/691199/#.YhjbfwGDpOQ**.
- Baker, M.A. (2012). The Effect of Kolb's Experiential Learning Model on Successful Secondary Student Intelligence and Student Motivation, PhD, Faculty of the Graduate college, Oklahoma state University.
- Brokop, F. & Persall, B. (2010). **Writing strategies for Learners who are Deaf,** Edmonton, NorQuest College and it's Licensors.
- Cruzan, D. (2018). Translating ASL Stories to Written English, Alambama School for the Deaf, Available Online at: **https://docslib.org/asl-storytelling-translated-through-witten-english.**
- Dimling, L.M. (2010). Conceptually Based Vocabulary Intervention: Second Graders' Development of Vocabulary Words, **American Annals of the Deaf,** Vol. 155, No. 4, PP. 425- 448.
- Dostal, H.M. & Wolbers, K.A. (2014). Developing Language and Writing Skills of Deaf and Hard of Hearing Students: A Simultaneous Approach, **Literacy Research and instruction,** Vol. 93, No. 3, PP. 245-268.
- Enfield, R.P. & McQitty, L.S. and Smith, M.H. (2007). The Development and Evaluation of Experiential Learning Workshops for 4-H Volunteers, **Journal of Extension**, Vol. 45, No. 1, PP. 1-9.
- Fede J. & Gorman, K. and Cimini, M. (2018). Student Employment as a Model for Experiential Learning, **Journal of Experiential Education**, Vol. 41, No. 1, PP. 107 – 124.
- Helmefalk, M. & Eklund, A.A. (2018). Fun and Function?: The Impact of Experiential Learning Styles on Hedonic and Utilitarian Values in

Classroom, **Journal of interdisciplinary Studies in Education,** Vol. 7, PP. 1- 18.

- Hettiarachchi, S. (2020). The effectiveness of the Adapted Box Clever Language Intervention Programme in the Development of Vocabulary and Narrative Skills of Deaf and Hard of Hearing Children, **Deafness & Education International,** P.P. 1-27, Available Online at: **https://doi_org/10.1080/14643154.2020.1721158**
- _____ & Walisundara., D.C. and Ranaweera, M. (2020). The Effectiveness of a Multisensory Traditional Storytelling programme on Target Vocabulary Development in Children with Disabilities Accessing English as a Second Language: A Pre liminary Study, **Journal of Intellectual Disabilities**, PP. 1- 27, Available Online at: **https://doi.org/10.1177/1744629520961605.**
- Indiana University (2014). Definition of Experiential Learning, Available OnlineEat: **http://www.registar.iupui,edu/transcript/tran_expeiential.htmL**
- Karasu, H.P. (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**, Vol. 16, No. 4, PP. 145- 160.
- Lederberg, A.R. & Spencer, P.E. (2001). Vocabulary Development of Deaf and Hard of Hearing Children, **The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. Vol. 2, PP. 88- 112.
- Leybaert, J. & LaSasso, C.J. (2010). Cued speech for Enhancing Speech Perception and First Language Development of Children with Cochlear Implants, **Trends in Amplification,** Vol. 14, No. 2, PP. 96- 112.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R.B. (2008). **Assessing Students with Special Needs,** 7th ed, Upper saddle River, Merrill/ prentice Hall.
- Meyer, S. & Jones, K.R. (2015). Promoting the Essential Elements of 4-H Youth Development Through an Experiential Learning Model, **Journal of Extension,** Vol. 53, No. 5, Available Online at: **https://joe.org/Joe/2015october/pdf/JOE_v53_5iw4.pdf**
- Norman, M. N. & Jordan, J. C. (2016). Using An Experiential Model in 4-H, Available Online at: **http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/4H/4H24300pdf**.
- Nussbaum, D.M. & Doyle, J.M. (2012). Students who are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies

for Developing Spoken Language and Literacy Skills, **Seminars in Speech and Language** Vol. 33, No. 4, PP. 310- 321.

- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the Theory of Youth Work, **Youth & Policy**, No. 108, PP. 55- 72.
- Qualters, D.M. (2010). Making the Most of Learning Outside the Classroom, **New Directions for Teaching and Learning**, No. 124, PP. 95- 99.
- Schirmer, B.R. & Ingram, A.L. (2003). Using a Graphical Online Chat Environment to Foster the Written Language Development of Students who are Deaf, **Reading Online**, Vol. 7, No. 3, PP. 1-38, Available Online at: **http://www.readingonline.org/articles/artindex.asp?HREF=/articles/schirmer/.**
- Schmitz, K.L. (2008). The Academic English Literacy Acquisition Experiences of Deaf College Students, PhD, Faculty of the Graduate School, the State University of New York at Buffalo.
- Schow, R. & Nerbonne, M. (2012). **Introduction to Audiologic Rehabilitation**, 6th ed, Boston, Allyn & Bacon.
- Schwartz, M. (2015). Best Practices in Experiential Learning, The Learning & Teaching Office, Available Online at: **https://www.mcgill.ca/eln/files/eln/doc-ryerson-bestpracticesryerson.pdf**
- Singleton, S.M. & Filce, H.G. (2015). Graphic Organizers for Secondary Students with Learning Disabilities**, Teaching Exceptional Children,** Vol. 48, No. 2, PP. 110-117.
- Smith, T.E. & Knapp, C.E. (2010). **Source Book of Experiential Education: Key Thinkers and their Contributions**, London, Routledge.
- Trussell, J.W. & Easterbrooks, S.R. (2014). The Effect of Enhanced Story Book Interaction on Signing Deaf Children's Vocabulary, **Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** Vol. 19, No. 3, PP. 319- 332.

- Whiddon, A. Using an ASL Dictionary (Word). Texas School for the Deaf, Available Online at: **http://www.deafed.net/PageText.asp?hdnpageId=215#asl**.
- Wynn, A.H. (2018). The Effect of Experiential Learning on Mathematics Achievement and Mathematics Anxiety of African-American Students, PhD, The Institutional Repository, Liberty University.