فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم فى تنمية بعض القواعد النحوية وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعوقين سمعياً

د/ لبنى حسن محمد مطر

مدرس لغة الإشارة– كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الثامن– العدد الثاني– مسلسل العدد (١٦)– أبريل ٢٠٢٢

رقم الإيداع بدار الكتب 24274 لسنة 2016

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2356-8690

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري https://jsezu.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

فعالية استراتيجية خرائط المفاهيم فى تنمية بعض القواعد النحوية وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعوقين سمعياً

د/ لبنى حسن محمد مطر

مدرس لغة الإشارة– كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

الملخص:

يهدف البحث إلى بيان أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم فى تنمية مهارات اللغة العربية وإتقان قواعدها وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد القواعد النحوية اللازمة للطلاب بالصف الثانى الإعدادى ، وعرضها على مجموعة من الخبراء ؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حولها ، واختيار أنسبها ، وإعداد اختبار فى القواعد النحوية ، وضبطه وتطبيق الأدوات على عينةٍ عشوائية من الطلاب ؛ للتأكد من مدى مناسبتها ، وتحديد المفردات التى تحتاج لتحسين ثم قامت بتطبيق أدوات البحث ؛ لتحديد القواعد النحوية التى تحتاج إلى تنمية أى التى يقل مستوى الطلاب فيها عن المتوسط ؛ ولتصميم خرائط بهدف تنميتها وتحسينها لديهم ، وضبط صياغة الأسئلة ، وتحديد زمن الإجابة ثم قامت برسم الخرائط ؛ لتنمية القواعد النحوية اللازمة لهم، واختيار العينة من التلاميذ بالصف الثانى الإعدادى بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببلبيس بلغ عددهم (عشرون) طالباً ، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تدريس بالطريقة التقليدية ، والأخرى تدرس بخرائط المفاهيم ، وطبق الاختبار عليهم تطبيقاً قبلياً ،وبعد الانتهاء من التدريس يتم تطبيق الاختبار تطبيقاً بعدياً ، وبعد مرور خمسة عشرة يومياً من التطبيق البعدى يتم إعادة التطبيق ؛ لتحديد مدى بقاء أثر التعلم ، ثم استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها ، وطرح التوصيات.

أسفر البحث عن النتائج التالية : فعالية استخدام خرائط المفاهيم فى تنمية مهارات اللغة العربية وإتقان قواعدها وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ، حيث حققت المجموعة الثانية (التي تدرس باستخدام خرائط المفاهيم) نتائج أفضل من المجموعة الأولى (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) ، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في بحوث أخرى تسعى لتنمية مهارات لغوية أخرى للطلاب المعوقين سمعياً بمختلف المراحل الدراسية .

الكلمات المفتاحية: خرائط المفاهيم ، المعوقون سمعياً ، القواعد النحوية.

المقدمة:

اللغة هبة من عند الله ، وهبنا الله إياها للتواصل والاتصال فيما بيننا ، بل هى أداة التواصل الرئيسة فى المجتمع الإنسانى ، وللغة العربية خصائصها التى تميزها عن غيرها من

اللغات الأخرى ومن أبرز سمات العربية تراثها الصوتى فهى من أفضل اللغات استخداما للجهاز الصوتى، هذا بالإضافة إلى أن اللغة العربية أكثر اللغات اشتمالاً على أصوات قلماً توجد فى لغات أخرى، فقد اشتملت على جميع مخارج الأصوات التى اشتملت عليها أخواتها السامية ، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها فى واحدة منها ، وبهذا يمكننا القول أن الصورة المنطوقة هى أصل اللغة العربية ، فهى لغة سماعية أما الصورة المكتوبة فهى الصورة التى يتم بها التعبير عن الأصوات فى صورة رمزية مكتوبة ، فالفرد السوى (السامع) يمكنه سماع أصوات وإدراك معناها ، فاللغة " عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل للتعبير أو الاتصال مع الغير ، وهى تشمل لغة الكتابة أو لغة الحركات المعبرة أو هى مجموعة محددة أو غير محددة من الجمل كل منها محدودة من حيث الطول ، وهى تتكون من مجموعة من العناصر" (نقلاً عن : مسعد أبو الديار ، وآخرون ، ٢٠١٥، ١٤) ، والقراءة فهى مفتاح المعرفة بل هى النافذة التى يطل بها الفرد على العالم المحيط به.

فالقراءة عملية تفاعل بين القارىء والنص، فيضيف ، ويحذف ، ويفسر، ويعلق ، ويحلل وينقد مما يجعله حاكماً للنص لا محكوماً به ، مسيطراً عليه ، لا خاضعاً له ، وهذا بدوره يحول القراءة فى نشاط استقبالى إلى عملية تفاعل إيجابية ممتعة (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١ ، ١٢٩) ، و القراءة عملية تفاعلية بين القارىء والنص المكتوب ، وفى هذه العملية التفاعلية يستخدم القارىء المعرفة السابقة والمهارات التى يمتلكها وذلك فى قـراءة وفهـم كل نص جديد (schrimer,paul,2001) ، كما يعانى الطلبة المعاقون سمعياً من قلة المعرفة بقواعد اللغة وهذا ما يجعل القراءة لديهم عملية بطيئة (Vernon&Andrews,1990)

وكذلك الكتابة فهى من أهم فنون اللغة بل هى المهارة اللغوية الرئيسة التى نقلت الحضارة البشرية من جيل لجيل وحفظت تراث الأمم منذ الآلآف السنين ، وهو عمل تعجز عنه الألفاظ والأصوات التى كانت تقترن بلحظة التكلم ثم تمحى لولا الكتابة (سامر خالد ، ٢٠٠٢، ٢٣٤)

ولما كان للقراءة والكتابة من أهمية فى حياة الأفراد الأسوياء بشكلٍ عام ، ولذوى الإعاقة السمعية بشكلٍ خاص كان من الضرورى تعليمه اللغة بقواعدها حتى يمكنه القراءة والكتابة بشكلٍ صحيح ؛ لذا كان لابد ن البحث عن طرق ومداخل واستراتيجيات تناسبة لتدريس قواعد اللغة لذوى الإعاقة السمعية بشكلٍ خاص حتى يمكننا مساعدتهم فى تعلم العربية بل وإتقانها.

مشكلة البحث:

وبالرغم من أهمية قواعد اللغة العربية للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بل والتأكيد على أن يتم ذلك من خلال مداخل واستراتيجيات تعليمية خاصة تتناسب مع طبيعتهم إلا أن هذا الاهتمام

لم يحقق الهدف المرجو منه وهو وصول ذوى الإعاقة السمعية لدرجة إتقان اللغة العربية وكتابتها بشكلٍ صحيح حيث تشير العديد من الدراسات إلى:

- كثرة شكوى معلمى اللغة العربية المرحلة الإعدادية والثانوية من تدهور مستوى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية فى اللغة العربية حيث لا يمكنهم كتابة جملة عربية سليمة مكتملة الأركان .
- عدم توافر محتوى تعليمى معروض بطريقةٍ شيقةٍ يجذب الأنظار للاستفادة من حاسة البصر.

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها مدرس للغة الإشارة :

- انخفاض مهارات الكتابة ومهارات الإنتاج اللغوى ومهارات الفهم القرائى والتعبير الكتابى عند الصم وضعاف السمع ما دون المتوسط بالمقارنة مع الفئة العمرية التى ينتمون إليها.(إبراهيم الزريقات ، ٢٠٠٧م ؛ ثناء عبدالمنعم ،٢٠٠٣م؛ زينب السيد ، ٢٠٢٠م)
- تدنى مستوى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية فى مهارات اللغة وخاصة مهارات القراءة والكتابة حيث أشارت باميلا كونلى (conley, Pamela,2001) إلى أن غالبية الطلاب الصم يتخرجون من المدرسة الثانوية بمهارات في القراءة والكتابة فى مستوى الصف الرابع الابتدائى

ولقد تأكد لها ذلك من خلال دراسة الاستطلاعية* ؛ حيث أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى : ضعف الطلاب ذوى الإعاقة السمعية فى قواعد اللغة العربية ، ويرجع ذلك إلى:

- عدم استخدام المعلمين استراتيجيات التعلم الحديثة مثل خرائط المفاهيم .
- خلو الكتاب المدرسى من لغة الإشارية بل عدم اعترافه بثنائية اللغة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية
- لا يستعين معلمو اللغة العربية بقواميس إشارية أو نماذج وأشكال تخطيطية تبسط قواعد اللغة.

مما سبق تأكدت مشكلة الدراسة فى تدنى مستوى الطلاب الصم وضعاف السمع فى قواعد العربية العربية، وظهرت الحاجة إلى استخدام استراتيجية تدريسية تراعى طبيعة إعاقتهم وطبيعة تجهيز وتنظيم المعلومات لديهم بصرياً ، ولهذا حاولت الباحثة علاج المشكلة باستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لعرض القواعد النحوية باستخدام الخطوط والدوائر ..إلخ باستخدام الأشكال والتخطيطية ؛ لتبسط تعلم قواعد اللغة بل وبقاء أثر تعلمها.

* طبقـــت الباحثة اختبار فى اللغـة العربية على عينـــة مـن تلاميذ الصف الأول والثانى الإعـدادى (بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببلبيس) وكان عددهم (٢٤) طالباً ، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٩م – ٢٠٢٠م

أسئلة البحث :

تتحدّد مشكلة البحث فى " تدنى مستوى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية فى اللغة العربية وقواعدها ، والحاجة إلى استراتيجية تدريسية مناسبة لتنمية قواعد اللغة العربية لديهم".

ويمكن دراسة هذه المشكلة بمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

كيف يمكن تنمية قواعد اللغة العربية لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

(١)ما القواعد النحوية اللازمة للطلاب المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى ؟

(٢)ما مدى توافر قواعد اللغة العربية تلك لدى هؤلاء الطلاب؟

(٣)ما الاستراتيجية التدريسية المقترحة لتنمية القواعد النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ؟

(٤)ما مدى اسهام استراتيجية خرائط المفاهيم فى تنمية قواعد اللغة العربية لدى الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ؟

أهداف البحث : يهدف هذا البحث إلى :

١. تحديد احتياجات الطلاب المعوقين سمعياً من قواعد اللغة العربية اللازمة للكتابة الصحيحة

٢. تنمية اللغة العربية بقواعدها لدى الطلاب المعوقين سمعياً ؛ حتى يمكنه التواصل بطريقة جيدة .

٣. تعرف مدى تأثير خرائط المفاهيم على زيادة تحصيل اللغة العربية للمعوقين سمعياً وبقاء أثر تعلمها

أهمية البحـــث: تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث على النحو التالى :

(أ) الأهمية النظرية :

- قد يسهم هذا البحث في زيادة المعلومات حول الاستراتيجيات المناسبة لذوى الإعاقة السمعية .
- قد يسهم هذا البحث في التعرف على الحقائق حول جوانب القصور اللغوى لذوى الإعاقة السمعية.
- إلقاء الضوء على استراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب مهارات القواعد النحوية .

(ب) الأهمية التطبيقية :

- تزويد مخططى المناهج بقواعد اللغة العربية اللازمة للطلاب المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى .

- إمداد المعلمين ببعض الاستراتيجيات التى تساعدهم على تنمية مهارات اللغة العربية ، وبقاء أثر التعلم .
- فتح إفاقاً جديدة للبحث والدراسة المرتبطة بتعليم اللغة العربية للمعوقين سمعياً تعتمد على التنظيم البصرى
- تنمية مهارات اللغة العربية وإتقان قواعدها للمعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ؛ مما يعيد الثقة إليهم .

حـــدود البحـــث : يقتصر هذا البحث على :

١. التلاميذ المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى ، وذلك باعتباره من الصفوف التأسيسية للاتمام الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (المرحلة الإعدادية).
٢. الطلاب ذوى الإعاقة السمعية الشديدة والعميقة (ضعاف السمع الشديد والصمم) الحادثة قبل اكتساب اللغة ؛ لأنهم فى أمس الحاجة إلى تعلم اللغة وإتقان قواعدها .
٣. بعض القواعد النحوية اللازمة للطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية التي تمكنهم وتساعدهم على تكوين جملة عربية صحيحة .

تحديد المصطلحات : يعتمد البحث الحالى على المصطلحات التالية :

خرائط المفاهيم: (Concept Mapping) ويقصد بها فى هذا البحث :

"ممارسة للتعلم النشط تقوم بتنظيم المعلومات بصرياً باستخدام مجموعة من الأشكال (الصناديق ، والدوائر ، والخطوط) "

المعوقون سمعياً(hearing impaired) ، ويقصد بهم فى هذا البحث :

"هم أولئك الذين يعانون فقداناً سمعياً شديداً أو عميقاً يتراوح بين ٧٠-٩٠ديسبل فأكثر ، سواء كان فطرياً (وراثياً) أو مكتسباً ، وهذا الفقد جعلهم لا يستطيعون تجهيز المعلومات اللغوية أو السمعية ويستطيع تجهيز المعلومات البصرية لذا لهم يحتاجون إلى أساليب ومداخل واستراتيجيات تعليمية بصرية تمكنهم من الاستيعاب وفهم الكلام " .

القواعد النحوية : (grammatical rules) ، ويقصد بها في هذا البحث :

التعرف على بعض مهارات القواعد النحوية الأساسية اللازمة للطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية مثل الجملة الاسمية ، والجملة الفعلية ، وظرفى الزمان والمكان من خلال ممارسة التعلم النشط بتنظيم المعلومات بصرياً باستخدام مجموعة من الأشكال (الصناديق والدوائر والخطوط)، واستخدامها في جمل عربية صحيحة .

خطوات البحث : سوف يسر البحث وفقاً للخطوات والإجراءات التالية :

(١)تحديد القواعد النحوية اللازمة للطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ، وذلك من خلال:

أ- البحوث والدراسات السابقة (العربية والأجنبية)التى تناولت تعليم اللغة العربية بصفةٍ عامة وللمعوقين سمعياً بصفةٍ خاصة .

ب-كتب تعليم اللغة العربية التى عُنيت بأهداف تعليمها بصفةٍ عامة ، وأهداف تعليمها للطلاب المعوقين سمعياً بصفةٍ خاصة .

ت- الأدبيات (العربية والأجنبية) التى تناولت طبيعة الطلاب المعوقين سمعياً ، وطبيعة تجهيز المعلومات لديهم .

ث-آراء المتخصصين فى مجال الإعاقة السمعية ، ومداخل وطرائق التدريس ، وكذلك آراء بعض موجهى اللغة العربية ، والقائمين على تدريس اللغة العربية للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية ، وبعد التوصل إلى القواعد النحوية اللازمة لطبيعة هذا البحث وأهدافه ، تضعها الباحثة فى قائمة مبدئية وعرضها مجموعة من الخبراء ؛ لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حولها.

(٢)إعداد اختبار فى اللغة العربية (القواعد النحوية على وجه الخصوص) ؛ وذلك لتحديد مستوى الطلاب بالصف الثانى الإعدادى ، وذلك من خلال ما يلى :

أ- آراء الخبراء بالمركز القومى للإمتحانات بالمقطم لوضع مواصفات للورقة الإمتحانية لهم .

ب-الدوريات والمراجع (العربية والأجنبية) فى مجال القياس اللغوى لذوى الإعاقة السمعية .

ت-عرض الاختبار على مجموعة من خبراء المركز القومى للإمتحانات ومستشارى اللغة العربية بالوزارة ؛ للتأكد من صدقه وصلاحيته للاستخدام ، وإبداء آرائهم وملحوظاتهم حوله .

ث-إجراء تجربة استطلاعية لهذا الاختبار على عينة استطلاعية؛للتأكد من مدى مناسبة الأسئلة ، وضبط صياغة والتعليمات ، وتحديد زمن الإجابة ، وحساب صدقه وثباته .

(٣)تطبيق أدوات البحث على عينة من طلاب المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى ؛ لتحديد القواعد النحوية التى تحتاج إلى تنمية .

(٤)رسم وتصميم الخرائط اللازمة ؛ لتنمية القواعد النحوية اللازمة لهم .

(٥)تدريس القواعد النحوية المحددة باستخدام خرائط المفاهيم ، وهذا يتطلب ما يلى :

أ- اختيار عينة من بين الطلاب المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببلبيس ، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تدريس بالطريقة التقليدية ، والأخرى تدرس باستخدام رسوم تخطيطية (خرائط المفاهيم) .

ب- تطبيق اختبار اللغة العربية للقواعد النحوية (تطبيقاً قبلياً)، ثم تدريس القواعد لطلاب العينة.

ت- تطبيق اختبار اللغة العربية على طلاب العينة (تطبيقاً بعدياً) ، ثم مقارنة مستوى أداء طلاب المجموعتين قبل التدريس وبعده .

ث-إعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، ومقارنة الأداء

(٦) استخراج نتائج البحث ، ومعالجتها ، وتفسيرها وإعداد ملخص البحث وتوصياته ، ومقترحاته

وبعد هذا العرض لمشكلة البحث وأهدافه ، وأهميته ، وحدوده ، ومصطلحاته ، وخطة دراسته ، وإجراءاته ، تنتقل الباحثة إلى تناول الإطار النظرى له .

المحور الثانى : الإطار النظرى

يهدف إلى : تحديد خصائص اللغة العربية لدى المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ، وطبيعة تجهيز المعلومات لديهم؛ للإستفادة منها والاسترشاد بها فى اختيار المدخل أو الاستراتيجية التدريسية المناسبة لتنمية قواعد اللغة العربية لديهم ؛ ولتحقيق هذا الهدف يتناول هذا الإطار النقاط التالية :

أولاً : خصائص لغة الإشارة لدى المعوقين سمعياً :

يتناول البحث الحالى ملامح اللغة لدى ذوى الإعاقة السمعية وخصائصها ، وأهم الخصائص المشتركة بينها وبين اللغة العربية والتى تُعد لغة ثانية لهم ؛ وذلك بهدف التعرف كيفية اختيار استراتيجية تدريسية تناسبهم وتناسب لغتهم ، **وفيما يلى عرض تفصيلى لتلك الخصائص :**

(١)لغة الإشارة لغة يدوية مرئية :

"تُعد لغات الإشارة العربية ARSLs فى الأساس لغات يدوية تتكون من وحدات شكلية تسمي التشيرميز Cheremes، والتى تشتمل على ثلاثة عناصر متعارف عليها : شكل اليد ، والوضع/ المكان (وضع اليد وعلاقته بالجسم) ، والحركة (الإتجاهات والإتصالات مع المكان) ، بالإضافة إلى هذه الأشكال اليدوية فإن لغات الإشارة العربية ARSLs تستخدم أشكال أخري غير يدوية من أمثلة الوجه والفم(Abdel-Fattah, 2005, pp.214) ، وتعتبر أيضاً لغة الإشارة لغة مرئية فهى "مجموعة من الرموز المرئية للكلمات أو الأفكار أو المفاهيم تستعمل بشكل منظم ، ويتم تشكيلها باستخدام اليد لتمثيل الحروف الأبجدية ، وهى لغة مرئية للتوال بين مجموعات الصم اعتماداً على الرموز التى ترى ولا تسمع ؛ حيث تحل فيها حركات الأيدى محل الكلمات المنطوقة والتعبيرات الصوتية ، كما تحل العيون محل الأذن فى استقبال الرسالة خلال عملية الاتصال " (عبدالمطلب القريطى، ٢٠١٤ ، ٨١-٨٢) "عبارة عن نظام من الرموز

اليدوية تمثل الكلمات أو الأفكار للغة ، وهى لغة تعتمد على حاسة البصر ، وتعتبر لغة الإشارة أسهل السبل لتمكين الطفل الأصم من الاتصال فى غياب اللغة اللفظية ، بحيث يكون قادراً على التعبير عن آرائه وأفكاره الذاتية من خلال استخدام لغة الإشارة " نقلاً عن (محمد فتحى عبدالحى ، ١٩٩٨، ٢٧) ، وتلك الرموز التى تمثل باليد وتعبر عن الكلمات أو الأفكار تتسم بدقتها فهى لغة رمزية بل " أدق لغة رمزية ، ولا يفوقها فى دقتها إلا لغة العلوم الرياضية ، والعلوم التجريبية ، واصطلاحات النوتة الموسيقية " نقلاً عن (محمد فتحى عبدالحى ، ١٩٩٨ ، ٢٧) ، وتعتبر أيضاً نظام حسى فيعرفها حسنى الجبالى بأنها " نظام حسى يقوم

على أساس ربط الإشارة بالمعنى أما لغة الأصابع أو تهجئة الأصابع فتقوم على أساس من تمثيل الحروف الهجائية بأواع مختلفة باستخدام أصابع اليد " (حسنى الجبالى ، ٢٠٠٥، ١٥٤)

وتلك الرموز المرئية تتمثل مجموعة من الإشارات اليدوية تعبر عن الكلمات والأفعال و الأفكار التى يريد الأصم التعبير عنها ومن أمثلة الكلمات :

شكل رقم (١)

ويلاحظ فى تلك الرموز (الحركات اليدوية والجسدية) التى تستخدم للدلالة عن الكلمات سواء كانت أفعال أو اسماء تستخدم تارة اليد الواحدة وتارة أخرى تستخدم اليدين معاً للتعبير عن الأشياء أو لتوصيل فكرة ما ، كما تشتمل على حروف الهجاء الأصبعى للتعبير عن الحروف التى تتكون منها الكلمات ويمكن توضيحها كما في شكل رقم (٢) :

فلغة الإشارة تؤدى "بيد واحدة أو كليهما ، وفى أماكن مختلفة من الجسم لتقدمان تعبيراً يحمل دلالة ومعنى " (سمير سمرين ، ومحمد البنعلى ،٢٠١٠ ، ٣٧) ، هذا و"يعتبر الرمز الإشارى لفظ(لفظ مرئى) يتم استقباله بصرياً ، ويفهم من خلال تحليله وفهم دلالته ومعناه الكامن فيه ، لهذا اهتم الصم فى المنطقة العربية بألفاظهم (رموزهم)على اعتبارها وعاء يحتوى معانى ودلالات تُفهم ، لهذا نجد أن بعض الرموز الإشارية (الألفاظ المرئية) قد لا ترقى لجمالية أو شكل منسق ، فهذه ليست الغاية بقدر أهميتها لتكون أداة للتعبير عن المعنى والمضمون وتحقيق الهدف النفعى لهم .(سمير سمرين ، ومحمد البنعلى ، ٢٠١٠ ، ٤٧).

وهذا يختلف عن لغتنا اللغة العربية فهى لغة صوتية تتكون من الفونيم phoneme وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها ، وفى كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جداً من الكلمات ، وتتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد من الفونيمات ، ويمكن أن تكون الكلمة عبارة عن فونيم واحد كالذى نجده فى بعض اللغات فعلى سبيل المثال كلمة (باب) فى اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتى واحد وثلاث فونيمات ، وهى على التوالى : ب /أ/ب بينما تتكون كلمة (كتاب) من خمسة فونيمات ، وهى : ك / صوت المد القصير (الكسرة) /ت/ا/ب ، وكلمة cat فى اللغة الإنجليزية تتكون من ثلاث فونيمات .(سعد أبو الديار ، وآخرون ، ٢٠١٥ ، ٣٧)

(٢)لغة الإشارة أشكال يدوية تحمل معانى :

لغة الإشارة أشكال يدوية فى مواضع مختلفة من الجسم تحمل فى طياتها معانى وأفكار مؤديها وتعرفها ابتهاج حسانين بأنها " نظام من الرموز اليدوية الخاصة التى تمثل بعض الكلمات أو الأفكار أو المفاهيم ، وهى تنتج وتدرك من خلال قنوات حركية وبصرية "(ابتهاج حسانين ،١٩٩٩،٣٨)

(٣) لغة الإشارة لغة سياق :

إذا كانت لغة الإشارة أشكال يدوية فى مواضع مختلفة من الجسم تحمل فى طياتها معانى وأفكار مؤديها إذاً فرموزها اليدوية الإشارية تحمل معانى ودلالات ، وتلك الرموز تكتسب دلالتها من السياق التى توضع فيه ، فعلى سبيل المثال: كلمة هريرة بمعنى قطة صغيرة نلاحظ أنها تتركب من مفرديتن إشاريتين وهى كلمة قطة + رضيع ، فى حين أن المفردة الإشارية (رضيع) تستخدم للإشارة إلى الطفل الرضيع إذا ذكرت منفردة فى جملة أخرى وفى سياق آخر . فالمفردة الإشارة تارة تأتى فى جملة وسياق لتحمل معنى معين ، وتارة أخرى تأتى مركبة مع مفردة إشارة أخرى فيتغير معناها إلى حد ما حسب السياق.

شكل رقم (٣)

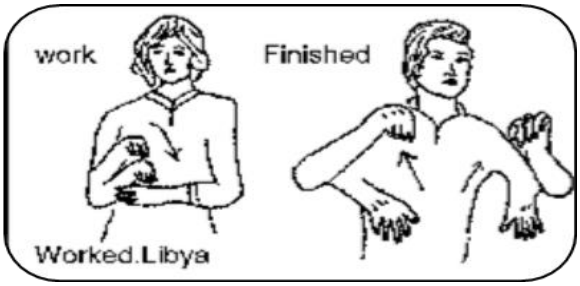
(٤)لغة الإشارة نظام :

تخضع لغة الإشارة لنظام ، فالجملة الإشارية لها بنية ونظام مختلف عن باقى اللغات الأخرى ، فيشير عبدالفتاح ٢٠٠٤ إلى أن لغات الإشارة العربية " لا تتبع نفس الترتيب الذى تتبعه اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وعادة ما تستخدم الترتيب العكسى؛ وذلك لأن لغات الإشارة هى لغات يتم تنظيم الأفكار فيها ، وهى فى واقع الأمر أكثر عملية من اللغات المنطوقة " (

(abdel –fattah,2005,p216) ،وقد قام كلاً من (سمير سمرين ، ومحمد البنعلى،٢٠١٠) بمراقبة مستخدمى لغة الإشارة من خلال رصد لعدة معطيات فى الثقافة العربية اللغوية عند الصم وقد لاحظى ما يلى :

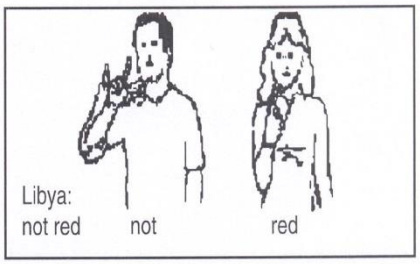
- إفتقارها لأدوات الربط من حروف الجر وما شابه ذلك ، إن وجدت فلم يحسن استخدامها .
- عدم التفريق بين التأنيث والتذكير .
- المبالغة فى استخدام الضمائر .
- أخطاء إملائية كثيرة .
- ترتيب الجملة المكتوبة غير صحيح ، وأحياناً عشوائي مقارنة بقواعد اللغة العربية.
- كتابات الصم تتسم بالركاكة والضعف. (سمير سمرين ،ومحمد البنعلى،٢٠١٠، ١١٢–٢١٧)

هذا ويؤكد ذلك عبدالفتاح بقوله " لا يوجد إتفاق حول المفرد أو المثنى أو الجمع فى لغة الإشارة الأمريكية ، ولا تستخدم الجمل التى يتم ترجمتها بلغة الإشارة – من ناحية أخرى الزمن / المكونات كما فى الفروق بين اللغة المنطوقة والمكتوبة ، حيث يتم استخدام الزمن ببساطة وبشكلٍ محدد ، ويتم الإشارة إلى الماضى والمضارع والمستقبل فى بداية المحادثة ، ويتم التحول فقط فى حالة الحاجة للإشارة إلى زمن آخر مثال عَمِل (شكل٤) .



شكل رقم (٤) يوضح الفعل الماضى بلغة الإشارة

وللنفى والاستفهام أكثر من مصطلح ، مع أنه فى بعض الحالات يكون من المهم استخدام الايماءات غير اليدوية (رفع الحاجبين ، إمالة الرأس والأكتاف للأمام ، علامة الاستفهام بلغة الإشارة) ، وفى حالات أخرى يتم استخدام الإشارات لإعطاء أمثلة " ليس أحمر" شكل (٥) . (abdel –fattah,2005, 218).



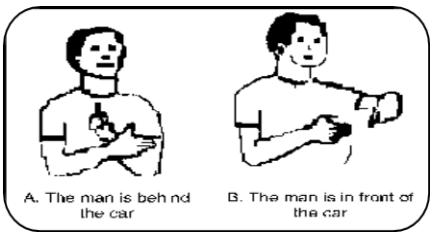
شكل رقم (٥) النفى

وتتفق الباحثة مع حنان فياض إلى أنه " فى اللغة العربية تسبق أدوات النفى ما يراد نفيه أما فى لغة الإشارة فإن أداة النفى تأتى بعد المفردة الإشارية المنفية على عكس التركيب فى اللغة العربية ، ففى جملة الإشارة المنفية تتحرك الشفاه بأداة النفى فى حين تتحرك الأيدى بإشارة المفردة المنفية ، ثم تتحرك الشفاه بصوت

شكل رقم (٦) يوضح أداة

الفعل المراد نفيه ، فى حين تتحرك الأيدى بإشارة النفى "لا" ؛ والسبب فى ذلك الانعكاس بين حركة الإشارة وحركة الشفاه يرجع إلى أن الأصم يستمد حركة الشفاه – المصاحبة لحركة الأيدى فى حديث الإشارة – من المجتمع المحيط به (البيئة اللغوية المحيطة)" (حنان فياض ،٢٠١٣، ٩٦) ، والشكل رقم (٦) يوضح أداة النفى (لا) من القاموس الإشارى العربى الموحد.

وبالنسبة للأشكال النحوية الأخرى كالتأكيد وموضع الحال ، فإن التأكيد يتم من خلال التكرار وإطالة مدة الترجمة ، وتعابير الوجه ، والتمثيل ، ويتم شرح الظروف (ظرفى الزمان والمكان) بطريقة يدوية من خلال وضع



شكل رقم (٧) يوضح ظرف المكان أمام / خلف

إحدى اليدين بالنسبة للأخرى (شكل٧). كما توجد أشكال أخرى لا يوجد لها ترجمة كالمبنى للمجهول ، والصرف ، والممنوع من الصرف. وعادة ما يتم ترجمة التعبيرات الشرطية ، وحدود الجمل ، والتحول بطريقةٍ غير يدوية من خلال تعبيرات الوجه والسياق– abdel fattah,2005, 218) .

(٥)لغة الإشارة سلوك مكتسب :

لغة الإشارة مثلها مثل أى لغة على وجه البسيطة يمكن تعلمها ، فكل منا يولد ولديه الاستعداد للتعلم وخاصة تعلم اللغة وهنا تلعب البيئة التى ننشأ فيها دوراً عظيماً فى اكتسابنا وتعلمنا بل وإتقاننا للغة بفنونها ومهاراتها المختلفة .

والجدير بالذكر هنا أن ذوى الإعاقة السمعية وبشكلٍ خاص الصم قد ينشؤون فى أسر لها نفس ظروف الإعاقة بمعنى أنهم يولدون لآباء صم وهؤلاء يمكنهم اكتساب لغة الإشارة بيسر وسهولة بل وإتقان مهاراتها منذ اللبينة الأولى وهناك العديد من الدراسات التى تؤكد ذلك منها دراسة كالديرون(٢٠٠٠) Calderon: قيم ثمانية وعشرين طفلاً ثنائى اللغة من ذوى الفقدان السمعى الحاد والعميق ، لآباء قادرين على التعامل معهم بلغة الإشارة ، وقد أسفرت النتائج إلى أن التدخل التربوى للأطفال حقق فاعلية فى تطور لغة الأطفال وبمشاركة الاتصال الأمومى حقق فاعلية أكثر(Calderon, R.,2000, 140-155) ، وعلى العكس تماماً يلاحظ أن الصم الذين ينتمون إلى أسر من السامعين لا يمكنهم تعلم لغة الإشارة إلا بعد دخولهم المدرسة من معلميهم وأيضاً من خلال احتكاكهم بالصم بالبالغين أو رفاق الدراسة ممن هم أكبر منهم وهناك العديد من الدراسات التى تناولت تلك الخاصية بالدراسة والبحث فتشير إحدى الدراسات إلى أن :" الآباء ذوى السمع العادى يتواصلون باللغة الإنجليزية أو أى لغة منطوقة أخرى بينما أطفالهم الصم وضعاف السمع يتعلمون باستخدام لغة الإشارات بالمدرسة ، و٥ ٪ من الأطفال

الذين ولدوا لآباء صم من المحتمل أن يكونوا قد تعرضوا من الولادة للغة الإشارة الأمريكية بشكلٍ ثابت فى المنزل ولكن ربما يدخلون مدارس تدرس بالإشارة أو اللغة الإنجليزية المنطوقة" (Amyk. Prezbindowski & Amy R .Lederberg,2003, 384)

(٦)لغة الإشارة لغة نامية :

لغة الإشارة يتم اكتسابها مثلها مثل باقى اللغات الأخرى ، فهى متغيرة ونامية حيث تخرج منها مفردات بل وحروف لم يعد مجتمع الصم يستخدمها وتدخلها حروف وكلمات وتعبيرات اقتدت – الطبيعة البشرية بتتطورها وتقدمها المستمر– الحاجة إلى ادخالها لقاموسهم اللغوى بل واستخدامها ، " فاللغة عنوان أهلها تحيا بحياتهم ، وتموت بموتهم ، وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم ، وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم " (محمود الناقة ، ووحيد حافظ ، ٢٠٠٢، ٩٢) .حيث كانت إشارات حروف الهجاء تؤدى باستخدام اليدين معًا وبعد التطور والنمو فى اللغة تم استخدام يد واحده للتعبير على الحرف الهجائى الواحد بدلاً من استخدام اليدين ، هذا بالإضافة إلى دخول العديد من المفردات اللغوية الإشارية الجديدة للقاموس اللغوى الإشارى للصم مثل الإشارات المتعلقة بالإنترنت والتكنولوجيا فنظام لغة الإشارى اللغوى "يتيح إنشاء وفهم عدد غير محدود من العبارات بما فيها العبارات التى لم تكن معروفة من قبل .. فالأطفال الصم الذين تعلموا لغتهم الأم المتمثلة فى لغة الإشارة يصبحون وبسرعة كبيرة قادرين على توليد وفهم عدد لا محدود من العبارات "(سامى جميل ، وآخرون ، ٢٠٠٦، ٢٠–٢١)،إذاً فلغة الإشارة لغة من اللغات الحية التى ولدت ونشأت ونمت فى عصر متغير ومتطور فهى بالتالى لغة حية نامية حتى يمكنها مواكبة التطور والتحول فى مجتمع يحدث فيه تغير لحظى فكل اغماضه عين بحدث أو تطور أو منتج جديد ؛ لذا كان لابد لها أن تواكب ذلك ويلاحظ دخول العديد من المفردات اللغوية الجديدة لتواكب التكنولوجيا الجديدة مثل إشارة الانترنت و الفيس بوك face book ..إلخ .

شكل رقم(٧) إشارة عربة

(٧)لغة الإشارة لغة محلية :

تُعد لغة الإشارة لغة محلية بمعنى لكل مجتمع لغة الإشارية التى قد تختلف من مجتمع آخر ، فلغة الإشارة ليست لغة عالمية "بمعنى أنه ليس هناك اتفاق على إشارات معنية تعنى معانى خاصة ، بل أن كل مجتمع له لغته وإشارته بل الأكثر من ذلك فإن كل مجتمع فرعى داخل المجتمع له لغة خاصة به ، ويصل الأمر إلى أن لكل حى أو مدينة صغيرة أو قرية أو حتى كل مجموعة من الصم لغة إشارة خاصة بهم (نقلاًعن : أسامة فاروق ، والسيد كامل، ٢٠١٣ ، ١٧٤) ، ويؤكد ذلك أن " الاتحاد العالمى للصم أصدر بياناً يؤكد فيه : (لا توجد لغة

إشارة دولية) ولغات الإشارة متمايزة كل منها عن الأخرى مثلها مثل لغات الكلام الأخرى المختلفة " نقلاً عن (عبدالعليم شرف ، ٢٠١١ ، ٣٦) ، وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى اختلاف الثقافة كما هو الحال فى اللغة العربية فنرى تعدد فى اللهجات داخل المجتمع الواحد .

ومما سبق يتضح أن لغة الإشارة تتميز بمجموعةٍ من الخصائص والتى تتمثل فى أنها:

- لغة يدوية مرئية .
- اشكال يدوية تحمل معانى .
- لغة نامية .
- لغة سياق .
- لغة نظام .
- لغة محلية .

وتلك الخصائص تتشارك مع بعض خصائص اللغة العربية كـما ذكرها (محمود الناقة ، ووحيد حافظ ، ٢٠٠٢، ٩٠- ٩٨) والتى تتمثل فى :

- اللغة العربية لغة ترادف
- اللغة العربية نظام .
- اللغة العربية لغة إعراب .
- اللغة العربية سلوك مكتسب .
- اللغة نامية .
- اللغة العربية لغة سياق .
- اللغة العربية لغة اشتقاق .

ويلاحظ من خلال العرض السابق أن لغة الإشارة تشترك مع اللغة العربية فى معظم خصائصها إلا أنها ليست لغة إعراب أو اشتقاق أو ترادف بالمعنى الواضح حتى الآن ، ولكن هناك محاولات للوصول بها إلى تلك الخصائص حتى يمكن تعليم اللغة العربية للصم بيسر وسهولة كما يلى

- **الترادف فى لغة الإشارة :**

ظهرت العديد من المحاولات الجادة لإيجاد مترادفات للمفردة اللغوية الإشارية الواحدة فى محاولة لجعلها لغة ثرية وخصبة بمفرداتها المتنوعة لتقابل مفردات اللغة العربية ، ولقد اختلفت وجهات النظر فى كيفية ايجاد الترادف ، فهناك من يعتمد على تغيير شكل يد المهيمنة (سمير سمرين ، ومحمد البنعلى ، ٢٠١٠، ١٠٧- ١٠٨) ، **وهناك** رأى أخر مخالف لذلك وهو ضرورة الرجوع للمعنى اللغوى

شكل رقم (١٠)

للكلمة ثم بعد ذلك إيجاد المرادف اللغوى هكذا :

كما يرى سامى جميل أنه لتعليم اللغة العربية للصم علينا " تعريفهم معانى مفرداتها بتفاصيلها ، فإن الصم فى حاجة إلى معرفة الفروق الدقيقة بين المترادفات .. بين المنزل والمسكن والبيت والدار والشقة " (سامى جميل ، وحنان حسن ،٢٠١٢، ٥).

شكل رقم

الاشتقاق فى لغة الإشارة :

شكل رقم (١٢)

نعنى بالاشتقاق " توليد بعض الألفاظ من بعض ، والرجوع بها إلى أصل واحد ، يحدد معناها ، ويوحى بمعناها المشترك الأصيل، مثلما يوحى بمعناها الخاص الجديد " (محمود رشدى خاطر، ومصطفى رسلان ، ١٩٩٠، ٥٧) . فالاشتقاق من أهم ما يميز اللغة العربية أما فى لغة الإشارة هناك محاولات وآراء لم تصل إلى حد قولنا أنها تعد خاصية من خصائص لغة الإشارة ومن تلك الآراء قول كلا من سمير سمرين ، ومحمد البنعلى أن "الإشتقاق فى لغة الإشارة يختلف عما هو باللغة العربية، فهى تعتمد على الشكل الأساسى للرمز ، ويمكن إضافة حركة أو شكل فى بدايته أو نهايته ليعطى معنى آخر ، وبما أن اللغة المنطوقة تعتمد أحياناً على نفس الصوت للفظ ، فإن لغة الإشارة تعتمد على الأداء الحركى نفسه والذى يماثل الصوت فى اللغات المنطوقة ، ويعتبر الأداء الحركى للرمز الإشارى بمثابة الجذر فى اللغة الإشارية " ، وللتوضيح نسوق الأمثلة التالية:

انطلاقاً من الأداء الحركى للرمز الإشارى (أسرة) تم اشتقاق إشارات جديدة تحمل دلالات ومعانى مختلفة فى طبيعة أعمالها كمنظومة متجانسة من البشر تعمل فى نطاق واحد ولها هيكلها التنظيمى المحدد(سمير سمرين ، ومحمد البنعلى ، ٢٠١٠، ١٠٠- ١٠١)

شكل رقم (١٣)

الإعراب فى لغة الإشارة :

الإعراب من أهم الخصائص التى تميز العربية ويقصد به " تأخر أواخر الكلمات بالعوامل الداخلة عليها ؛ لتنبىء عن المعانى المختلفة " (رشدى طعيمة ، ١٩٩٨م، ص ٣٠) ، فاللغة العربية لها قواعدها الإعرابية التى تنظم بناء الجملة وتضبط أواخر الكلمات ؛ مما يساعد على فهم وإدراك الفوارق بين الكلمات حتى المتشابهة فى الكتابة ككلمة منْ (للاستفهام للعاقل) ، وحرف الجر (من) ، فضبط الكلمات توضح تلك الفوارق وتساعد على دقة الفهم للجمل والكلمات المختلفة .

شكل رقم (١٤)

أما فى لغة الإشارة فلا وجود لخاصية الإعراب حتى الآن ولكن ظهرت بعض الإشارات التى تقابل علامات ضبط أواخر الكلمات فى اللغة العربية (الفتح والضم والكسر) هكذا :

كما ظهرت بعض المفردات الإشارية المعبرة عن قواعد اللغة العربية بالقاموس الإشارى العربى الموحد مثل : الفعل والفاعل شكل (١٥)

شكل رقم (١٥)

والجدير بذكر أن ظهور بعض علامات الإشارية المعبرة عن ضبط أواخر الكلمات أو ظهور بعض المفردات اللغوية الإشارية الدالة على بعض قواعد اللغة لا يعنى أن لغة الإشارة لغة إعراب وإنما ما هى إلا محاولة لتعليم قواعد اللغة العربية لذوى الإعاقة السمعية .

ثانياً : ملامح تجهيز المعلومات لدى المعوقين سمعياً :

يتناول البحث مفهوم تجهيز المعلومات ، والفرق بين تجهيز المعلومات بين الفرد عادى السمع وذوى الإعاقة السمعية ، وكذلك يتناول كيفية تكون اللغة لديهم والجزء المنوط بإدراكها فى العقل ؛ وذلك بهدف الخروج بمجموعة من الاعتبارات المهمة التى يجب مراعاتها عند التصدى لتنمية اللغة بقواعدها لديهم .

(١)مفهوم تجهيز المعلومات :

ميز الله الإنسان عن سائر المخلوقات بالعقل ، فوهبه المخ الذى يُعد أكبر عضو عصبى فى الجسم ، وهو المسئول عن تجهيز المعلومات وظاهرة التعلم ، ويقصد بمفهوم تجهيز المعلومات " بناء تراكيب أو أبنية معرفية تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيفها أو استخدام ناتج هذا الإدماج فى المواقف الجديدة " **(فتحى الزيات ، ١٩٩٦، ٤٤)** ، وهناك العديد من النظريات التى تناولت مفهوم تجهيز المعلومات منها النظرية البنائية ، ونظرية النزعة الانتباهيه والتى فسرت أنماط معالجة المعلومات على أساس التخصص الوظيفى لنصفى المخ ووفق تلك النظريات المخ يتكون من نصفين أيمن وأيسر كل نصف منهما يختص بنمط لمعالجة المعلومات فالنصف الأيمن " يختص بمعالجة وتجهيز المعلومات غير اللفظية التى تعتمد على التصور البصرى المكانى والإدراك والقدرات الموسيقية والرسومات والصورة والأيسر يختص بمعالجة وتجهيز المعلومات اللفظية والقدرات التحليلية والتعبيرية والمنطقية والجدلية " (فاروق عبدالفتاح ، ٢٠٠٤ ، ٩٢) .

ومن ناحية أخرى هناك نظرية أخرى فسرت نمط معالجة المعلومات وفق الطبيعة التكاملية للنصفيين الكرويين للمخ ألا وهى النظرية التكاملية " وتفترض هذه النظرية أن هناك طبيعية تكاملية للنصفيين الكرويين بالمخ ، وأنهما لا يعملان بمعزل عن بعضهما كمنظومة فائقة التكامل خاصة عند تقديم نمطين مختلفين من المعلومات يتوافق أى منها على نصف كروى محدد، عندها يحدث توزيع لعبء التجهيز والمعالجة فيما بينهما ، ويبدو أن هذا الاتجاه التكاملى أقرب إلى الواقعية ، بل أن التكامل الوظيفى للنصفيين الكرويين للمخ ربما يكون واقعاً لا محالة ؛ ولذا يمكن القول أنه لا يوجد أداء مهما كان بسيطاً نتاج نصف كروى واحداً بالمخ ، بل يمكن القول أن أداء الفرد يغلب عليه بصفةٍ عامة توظيف النصيفين الكرويين الأيمن والأيسر للمخ ."(سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ ، ٢٥) .

(٢)مفهوم تجهيز المعلومات والصم :

يستقبل الصم المعلومات عن طريق حاسة الإبصار ، وهذا بعكس الأشخاص من ذوى السمع العادى حيث يستقبلون المعلومات من خلال حاستى الإبصار والسمع معاً ؛ لذا فالصم يختلفون عن أقرانهم من ذوى السمع العادى فى استراتيجياتهم لتجهيز المعلومات نتيجة لاختلاف طريقتهم فى استقبال المعلومات ، ويؤكد ذلك الدراسة التى قاما بها كل من جريجورى هيكوك وآخرون التى توضح كيف يعالج عقل الأصم لغة الإشارة حيث يشيرا إلى طبيعة عمل العقل لديهم بقولهم : " تشكل باحتا بروكا وڤيرنيكه منطقتين في النصف المخي الأيسر من الدماغ، تؤديان أدواراً مهمة في معالجة اللغة (وهناك مناطق عديدة أخرى غيرهما). تنشط باحة بروكا

لدى الأفراد القادرين على السمع حينما يتكلمون، وتنشط لدى الناس الصم حينما يؤدون الإشارات؛ أما باحة ڤيرنيكه فإنها معنية بفهم مضمون الكلام والإشارات معا " **(جريجورى هيكوك وآخرون ، ٢٠٠٢)** ،وتؤكد اختلاف تجهيز المعلومات لدى الصم عن العاديين الدراسة التى قامت بها رحاب راغب حول استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الصم والعاديين (دراسة مقارنة) عام ٢٠٠٠ حيث **توصلت الدراسة إلى :**

- يوجد لدى الأطفال الصم كل من استراتيجيات التجهيز العقلى المتآنى والمتتالى والمركب والاختلاف بين الاستراتيجيات الثلاث يكمن فى درجة وجود كل استراتيجية .
- يوجد لدى الأطفال العاديين كل من استراتيجيات التجهيز العقلى المتآنى والمتتالى والمركب ، إلا أن ترتيب الاستراتيجيات من حيث أفضلية الاستخدام كالتالى : التجهيز المتآنى ثم التجهيز المركب ثم التجهيز المتتالى .
- يتفوق الصم على العاديين فى استخدام التجهيز العقلى المتتالى .
- يتفوق العاديين على الصم فى استخدام استراتيجية التجهيز العقلى المتآنى .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصم والعاديين فى استخدام استراتيجية التجهيز العقلى المركب .(رحاب راغب ، ٢٠٠٩، ١٩٠-١٩١) .

ومن هنا تحرص الباحثة على الاستفادة من استراتيجيات تجهيز المعلومات ، واعتمادهم على حاسة الإبصار للتعلم وذلك عند اختيار استراتيجية التدريس المناسبة والتى تعتمد على حاسة الإبصار أكثر من غيرها .

(٣)كيفية معالجة المخ للمعلومات :

يشير ديفيد سوسا إلى أن هناك العديد من النماذج التى تشرح كيفية أداء المخ البشرى ،ويعرض لنموذج يعتبره الأقرب لتوضيح الكيفية التى يتعمل بها الإنسان ، حيث يختلف هذا النموذج عن النماذج الأخرى فى أنه لا يتقيد بتشبيه العمليات التى يقوم بالمخ بالعمليات التى يقوم بها الكمبيوتر ، بل يقر بأن عمليات التعلم وتخزين المعلومات والتذكر هى عمليات حيوية تفاعلية ، حيث يوضح نموذج معالجة المعلومات كيفية تعامل المخ مع المعلومات التى يستقبلها من البيئة المحيطة به ، فالمعلومات التى تأتى عن طريق الحواس الخمس المعروفة تمر من خلال سجل البيانات الحسية لتنتقل إلى الذاكرة اللحظية ثم الذاكرة الشعورية المؤقتة وذلك لخضوعها لمعالجة تحدث عن وعى .فإذا وجد المتعلم مدلولاً ومعنى لما يتعلمه من معرفة فإنه من المحتمل أن يتم تخزينها .أما مفهوم الذات فهو الذى يحدد غالباً قدر الانتباه الذى سيوليه المتعلم لما يقدم من معلومات جديدة (ديفيد سوسا ، ٢٠٠٩، ٦٩-٧٠)

(٤) كيفية معالجة المخ للمعلومات لدى الصم :

يستقبل المعلومات الصم عن طريق حاسة البصر بعكس العاديين الذين يستقبلون المعلومات عن طريق حاستى البصر والسمع معاً ، وبالتالى فإن الصم قد يختلفون عن العاديين فى استراتيجياتهم لتجهيز المعلومات نتيجة لاختلاف طريقتهم فى استقبال الملعومات حيث يشير (بنعيسى زغبوش ، ٢٠٠٨م) إلى أن :

- هناك اختلاف بين البنية المعرفية لدى الصم والعاديين ، يمكن فى مداخل اللغة أى السجلات الحسية حيث يستقبل العاديون المثيرات اللغوية من منفذين مختلفين السمع والبصر ويستقبلها الصم من خلال المثيرات البصرية فقط ، ويشترك الصم والعاديون فى باقى مراحل معالجة اللغة وبنياتها .
- منطقة تهىء اللغة واحدة بالنسبة للصم والعاديين قبل إنجازها ، فالتواصل بلغة الإشارة أو اللغة المنطوقة ينشط منطقة بروكا Brocaومنطقة فرنكى vernicke التوليد الصامت للغة .
- تنشط منطقة بروكا ومنطقة فرنكى بشكل مماثل لدى مستعمل اللغة المنطوقة ولغة الإشارة ، ولكن هناك فروق بين الصم أنفسهم فى درجة الصمم : صمم كلى أو صمم جزئى ، اكتساب لغة الإشارة منذ الميلاد تعلمها لاحقاً ، فمن تعلم لغة الإشارة متاخراً : تنشط التلفيف الصدغى الأعلى الأيسر (الجزء الخلفى من الدماغ) ، أما من يتعلم لغة الإشارة منذ الميلاد: ينشط التلفيف الزاوى لنصف الكرة المخى الأيمن أيضاً إضافة إلى المنطقة السابقة الذكر حيث يقوم نصف الكرة المخى الأيسر بتدبير اللغة / نصف الكرة المخى الأيمن يقوم بتدبير الوظائف المكانية ؛ **لـذا** تحرص الباحثة من خلال الدراسة الحالية على الاستفادة من طبيعة تجهيز المعلومات لدى الصم بالاعتماد على استراتيجية تدريسية تعتمد على حاسة الإبصار .

ثالثاً : استرتيجيات ومداخل تنمية القواعد النحوية لدى المعوقين سمعياً :

يعرض البحث مجموعة من المداخل والاستراتيجيات المناسبة لتعليمهم قواعد اللغة ؛ بهدف تحديد أنسب الاستراتيجيات لتنمية قواعد اللغة لدى المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية .

(١) مدخل العرض متعدّد الوسائط :

حرم المعوق سمعياً من أهم حاسة من حواسه هى حاسة السمع إلا أنه يعوض الحرمان والنقص الذى يعانى منه باستخدام حواسه الأخرى ، وخاصة حاسة البصر ، فيمكنه الإستفادة منها إلى أقصى حد ممكن بل يمكن للقائمين على تعليمه الإستفادة من التقنيات البصرية الحديثة المتعدّدة لتعليمه من خلالها كالكمبيوتر ، الوسائط المتعددة ، البرمجيات الإلكترونية ..إلخ . ، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية استخدام الكمبيوتر لذوى الإعاقة السمعية فهو يلبى

احتياجات الطلبة الفردية ، وقد **أظهرت النتائج أن** : استخدام الحاسوب فى تعليم الأطفال ذوى الإعاقة السمعية مادة اللغة العربية زاد من مستواهم (إبراهيم القريوتى ، ٢٠١٤: ١٥١- ٢٦٨) ، وكذلك أكدت دراسة (رحاب شومان ، ٢٠٠٥م)على فاعلية الحاسوب فى تعليم ذوى الإعاقة السمعية .

(٢)مدخل التعليم المعزز بالحاسوب (أو التعليم بمساعدة الحاسوب): Computer-Assisted Instruction (CAI)

مدخل التعليم المعزز بالحاسوب أحد مظاهر التجديد التربوى ، ومن مميزاته التغذية الراجعة الفورية، وتقديم التعزيز المناسب، وزيادة قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات، وتحفز الطلاب على المشاركة الإيجابية الفعالة فى عملية التعلم، وإشاعة جو من البهجة ومتعة التعلم ...إلخ ؛ لذا يعتبر التعليم المعزز بالحاسوب مناسب لجميع الطلاب على اختلاف فئاتهم، وهذا وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية في تنمية القواعد النحوية منها دراسة محمد طوالبة (٢٠٠١م) حيث أكدت فعالية استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن" .

(٣)خرائط المفاهيم : concepts maps strategy :

تُوصف خرائط المفاهيم بأنها ممارسة للتعلم النشط تقوم بتنظيم المعلومات بصرياً بإستخدام مجموعة من الأشكال (الصناديق ، والدوائر، والخطوط) وذلك لإظهار العلاقات بين الأفكار ، كما تُعرف خرائط المفاهيم على أنها شبكات ، وخرائط لعلاقات متعددة، وخرائط المعرفة، أما عن رسم خرائط المفاهيم فهي استراتيجية بصرية – مكانية تحسن التفكير وتعلم المعلومات بشكل خارجى للطلاب ، حيث تسمح للطلاب بالمتابعة النشطة واظهار المعرفة وذلك بدلاً من الانخراط فى التعلم السلبى ، وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية استخدامها في تنمية القواعد اللغوية منها دراسة (ثناء حسن٢٠٠٣م ، ٦٩- ١٠٧) حيث أشارت النتائج إلى فعالية خرائط المفاهيم حيث أدت إلى ارتفاع مستوى مهارات الإنتاج اللغوى لدى الطلاب ، كما أكدت على فعالية خرائط المفاهيم في تنمية الفهم القرائى والتعبير الكتابى دراسة (زينب السيد ،٢٠٢٠) حيث أشارت النتائج إلى فعالية استخدام خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال الصم ، هذا من اهم مميزات خرائط المفاهيم اعتمادها على الصورة البصرية التى تعد من أهم ركائز تعليم ذوى الإعاقة السمعية " فالصمم ليس هو غياب الصوت بل هو حضور المعاني البصرية "و بذلك، يجدر النظر الى الى الصمم باعتباره" موقف لغوي "يتطلب طرق تدريس مختلفة واستراتيجيات تعلم مناسبة (Kuntze,p1-15, 1998)؛ لذا سوف يستخدم البحث الحالي استراتيجية خرائط

المفاهيم لمناسبتها في رسم صورة بصرية يمكن لذوى الإعاقة السمعية الاحتفاظ بها في ذاكرتهم ومن ثم تحسن مهارات اللغة لديهم .

المحور الثالث : إجراءات البحث

خطوات البحث : سوف يسر البحث وفقاً للخطوات والإجراءات التالية :

١. تحديد القواعد النحوية التي تناسب الطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية ، وتقابل خصائصهم، وذلك من خلال عرض الصورة المبدئية على مجموعةٍ من الخبراء والمحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة ، واستبعاد القواعد التى قد نالت أقل من (٨٠%)

٢. إعداد اختبار في قواعد اللغة العربية ؛ وذلك لتحديد مستوى الطلاب بالصف الثانى الإعدادى ، حيث قامت الباحثة ببناء اختبار فى صورته المبدئية ، ثم قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين ، وبعد إجراء التعديلات أصبح الاختبار فى صورته النهائية .

٣. تطبيق أدوات البحث على العينة ؛ للتأكد من مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ، وضبط صياغة الأسئلة وصياغة التعليمات ، وتحديد زمن الإجابة، ولتحديد القواعد النحوية التى تحتاج إلى تنمية أى التى يقل مستوى الطلاب فيها عن المتوسط من بين القواعد المحّددة سلفاً لتصميم خرائط بهدف تنميتها لديهم .

٤. رسم وتصميم الخرائط اللازمة ؛ لتنمية القواعد النحوية اللازمة لهم .

٥. تدريس القواعد النحوية المحددة باستخدام خرائط المفاهيم ، وهذا يتطلب ما يلى :

(أ) اختيار عينة من بين الطلاب المعوقين سمعياً بالصف الثانى الإعدادى من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع ببلبيس وقد بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبة وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تدريس بالطريقة التقليدية ، والأخرى تدرس باستخدام رسوم تخطيطية (خرائط) توضح القاعدة وتجسدها بأمثلة من خلال الرسوم التخطيطية ، وقد اتسم أفراد العينة بأنهم :من ذوى الضعف السمعى الشديد ،والشديد جداً، تتراوح أعمارهم بين (١٤- ١٦ سنة) ، من ذوى الذكاء المتوسط ممن تصل نسبة الذكاء لديهم من (٩٠-١١٠ درجة) .

(ب) تطبيق اختبار اللغة العربية للقواعد النحوية (تطبيقاً قبلياً)

(ت) تدريس القواعد النحوية لطلاب العينة .

(ث) تطبيق اختبار اللغة العربية على طلاب العينة (تطبيقاً بعدياً)

(ج) مقارنة مستوى أداء طلاب العينة (المجموعتين) قبل التدريس وبعده .

(ح)إعادة تطبيق الاختبار على المجموعتين بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، ومقارنة الأداء

(خ)استخراج نتائج البحث ، ومعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها .

(د) إعداد ملخص البحث ، وتوصياته ، ومقترحاته .

المحور الرابع : نتائج البحث ، وتفسيرها

لتحليل وتفسير النتائج الخاصة باستخدام خرائط المفاهيم لتنمية بعض القواعد النحوية وبقاء أثر تعلمها لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية لجأت الباحثة إلى الإحصاء اللابرامترى لتحليل البيانات ، وذلك لصغر حجم العينة ، حيث اعتمدت على المعالجات والأساليب الإحصائية اللابارمترية Nonparametric التالية :

- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Rank test) ؛ لمعرفة الفروق بين القياسين
- اختبار مان وتينى Mann–whitney test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات ، وللمقارنة بين المجموعات
- وتم تحليل البيانات ، وتفسيرها من خلال حزمة البرامج الإحصائية المعروفة بـ SPSS

وقد تمت المعالجة الإحصائية كما يلى :

(١) النتائج الخاصة بالتطبيق القبلى للمجموعتين الضابطة والتجريبية :

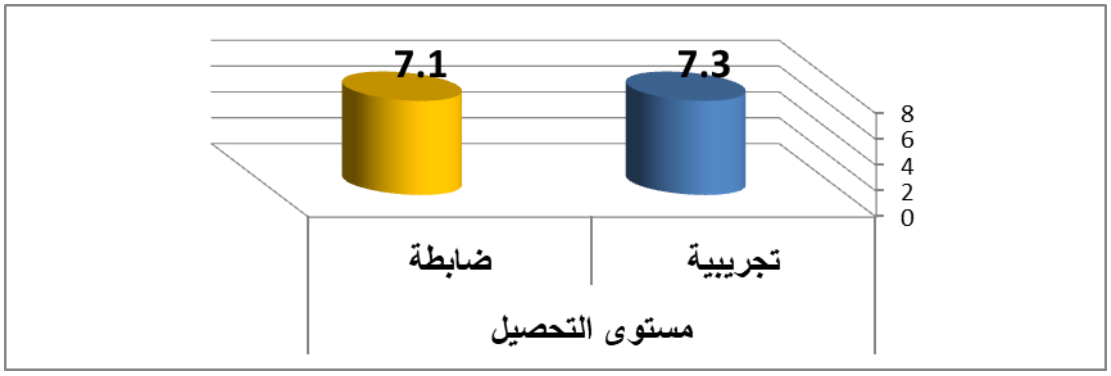
بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة(التي تستخدم الطريقة التقليدية) والتجريبية (التى تستخدم خرائط المفاهيم لتنمية بعض مهارات اللغة العربية) فى التطبيق القبلى لاختبار قواعد اللغة العربية (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث ، والجدول التالى يُوضح ذلك :

جدول رقم (١) لبيان دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان – ويتنى U	ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	تجريبية	٧.٣٠٠	١٠	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٤٥.٠٠	١٠٠.٠٠	٠.٣٨٧	٠.٦٩٩
	ضابطة	٧.١٠٠	١٠	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠				

- ن١ = ن٢ = ١٠
- غير دال إحصائياً

ويمكن التعبير عن هذا الجدول بالرسم البيانى التالى :



شكل (١) الفرق بين متوسطى درجات القياس القبلى للمجموعتين التجريبية والضابطة

ويتضح من الجدول والرسم البيانى مايلى :

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين فى التطبيق القبلى مما يدل مستوى المجموعتين واحد قبل تدريس وتنمية مهارات القواعد النحوية ، وهذا يعنى أن هناك تساوى فى مستوى المجموعتين .

(٢) النتائج الخاصة بالمجموعة الضابطة :

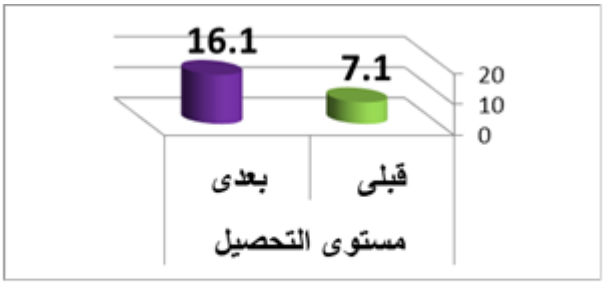
بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التى تستخدم الطريقة التقليدية في تدريس و تنمية مهارات القواعد النحوية) فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى ، مما يدل على أن استخدام الطريقة التقليدية قد تؤدى إلى تنمية مهارات القواعد النحوية لدى هؤلاء التلاميذ ، والجدول التالى يُوضح ذلك:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى طلاب المجموعة الضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	قبلى	٧.١٠٠	رتب سالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	**٢.٨٤٨	٠.٠٠٤
	بعدى	١٦.١٠٠	رتب موجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

➢ ن = ١٠ ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢) والرسم البيانى : أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى التحصيل وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى .



شكل (١٤)

الفرق بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة

- **تفسير النتائج الخاصة بالمجموعة الضابطة :**

(١) أكدت النتائج أن الطريقة التقليدية حقق فعّالية فى تنمية بعض مهارات القواعد النحوية المحدّدة فى هذا البحث ، حيث تبين أن طلاب المجموعة الضابطة قد حققوا تقدماً ملحوظاً في القياس البعدى بالنسبة للقياس القبلى .

(٢)استخدام طرق التدريس التقليدية المرتكزة على أساليب التواصل الكلى ولغة الإشارة قد تؤدى إلى نتائج إيجابية ، وقد أثبتت العديد من الدراسات منها دراسة (غدير القضاة ، ٢٠٠٥م)

(٣) النتائج الخاصة بالمجموعة التجريبية :

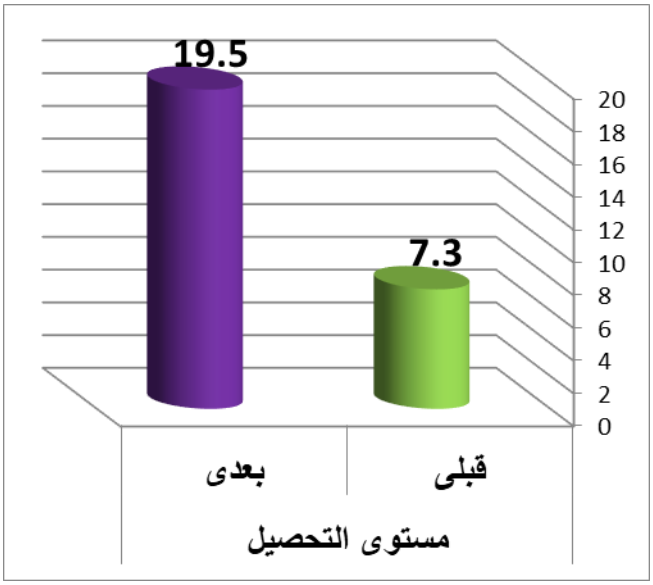
بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التى تستخدم خرائط المفاهيم في تدريس و تنمية مهارات القواعد النحوية) فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار(باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى ، مما يدل على أن استخدام خرائط المفاهيم قد تؤدى إلى تنمية مهارات القواعد النحوية لدى هؤلاء التلاميذ ، والجدول التالى يُوضح ذلك :

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لدى طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	قبلى	٧.٣٠٠	رتب سالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	**٢.٨١٨	٠.٠٠٥
	بعدى	١٩.٥٠٠	رتب موجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

➢ ن = ١٠ ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٣) وما يحققه شكل (٣) أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى قيد البحث.



شكل (٣) الفرق بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة

- **تفسير النتائج الخاصة بالمجموعة الثانية :أظهرت النتائج أن :**

(١) استخدام خرائط المفاهيم حقق نتائج إيجابية فى تنمية بعض مهارات القواعد النحوية .

(٢) خرائط المفاهيم تتميز بقدرتها على رسم صورة بصرية واضحة المفاهيم المجردة والصعبة وتبسيط المعلومة وزيادة التحصيل الدراسى ، والاحتفاظ بالتعلم .

(٣) خرائط المفاهيم تسير وفق ضوابط دقيقة ، ولها أهداف تعليمية و تراعى الفروق الفردية

(٤) هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات مثل دراسة (حنان فياض ، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (محمد العمرى ، ٢٠٠٥م) .

(٤) النتائج الخاصة بالتطبيق البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية :

بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة(التي تستخدم الطريقة التقليدية) والتجريبية (التى تستخدم خرائط المفاهيم لتنمية بعض مهارات اللغة العربية) فى التطبيق البعدى لاختبار قواعد اللغة العربية (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث ، والجدول التالى يُوضح ذلك:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان – ويتنى U	ويلكوكسون W	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	تجريبية	١٩.٥٠٠	١٠	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	٠.٥٠٠	٥٥.٥٠٠	**٣.٨٢٢	٠.٠٠٠
	ضابطة	١٦.١٠٠	١٠	٥.٥٥	٥٥.٥٠				

- ن١ = ن٢ = ١٠ ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) والرسم البيانى : أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التحصيل وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية .

تفسير النتائج : بينت النتائج أن :

١. استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لها أثرٌ إيجابى فى تنمية بعض القواعد النحوية المحدّدة فى البحث الحالى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالمجموعة التجريبية .
٢. تعلم قواعد اللغة العربية لذوى الإعاقة السمعية لابد أن يدرس بطريقة أو استراتيجية تكون باقية الأثر كما يجب أن نهتم بالتقويم الإشارى .
٣. الحرص على جذب انتباه الطلاب المعوقين سمعياً بالعروض التقديمية القائمة على خرائط المفاهيم يشجعهم على التعلم والاستمرار فيه .

(٥) النتائج الخاصة بالتطبيق البعدى والتتبعى للمجموعة الضابطة :

بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بالتطبيق البعدى والتتبعى لاختبار قواعد اللغة العربية (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث ، والجدول التالى يُوضح ذلك :

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى طلاب المجموعة الضابطة فى مستوى التحصيل قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	بعدى	١٦.١٠٠	رتب سالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	**٢.٩١٣	٠.٠٠٤
	تتبعى	١٣.٨٠٠	رتب موجبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠		

- ن = ١٠ ** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥) ، والرسم البيانى أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة الضابطة فى مستوى التحصيل وذلك لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدى قيد البحث .

تفسير النتائج :

٤. بينت النتائج انخفاض مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعة الضابطة بعد مرور أسبوعين من التطبيق البعدى الأول ، وهذا يعنى انطفاء أثر التعلم سريعاً .

(٦) النتائج الخاصة بالتطبيق البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية :

بالمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالتطبيق البعدى والتتبعى لاختبار قواعد اللغة العربية (باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilconxon لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات) تبين عدك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل قيد البحث ، والجدول التالى يُوضح ذلك:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى لدى طلاب المجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل قيد البحث

المتغير	القياس	المتوسط الحسابى	توزيع الرتب	ن	رتب متعادلة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مستوى التحصيل	بعدى	١٩.٥٠٠	رتب سالبة	صفر	٩	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
	تتبعى	١٩.٦٠٠	رتب موجبة	١		١.٠٠٠	١.٠٠٠		

- ن = ١٠ **غير دال إحصائياً

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية فى مستوى التحصيل قيد البحث .

تفسير النتائج :

١. بينت النتائج أن استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لها أثرٌ إيجابى فى تنمية بعض القواعد النحوية المحدّدة فى البحث الحالى لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالمجموعة التجريبية ، بل وبقاء أثر تعلمها . تتفق هذه النتيجة مع دراسة (ثناء عبدالمنعم ، ٢٠٠٣م)

المحور الخامس : مقترحات وتوصيات البحث

أولاً: توصيات البحث : انطلاقاً من نتائج البحث الحالى ، فإنها توصى ببعض التوصيات ، إذ يرجى أن يستفيد منها:

(١) واضعو المناهج : حيث ينبغى أن يهتم واضعوا المناهج بما يلى :

- إعداد منهج قائم على الثنائية اللغوية لذوى الإعاقة السمعية .

- إعداد أدلة لمعلمى اللغة العربية وفقاً للثنائية اللغوية .
- إعادة النظر إلى تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين سمعياً وفقاً للتعلم النشط
- إعداد برنامج لتنمية مهارات القواعد النحوية قائم على خرائط المفاهيم .

(٢) الموجهون: حيث ينبغى أن يهتم الموجهون بما يلى :

- مد الإدارات المدرسية بمدارس الأمل بتوجيهات وإرشادات فى ضوء مبادئ التعلم النشط.
- عقد الدورات التدريبية لمعلمى المعوقين سمعياً (أثناء الخدمة) ؛ لتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة.

(٣) مديرو المدارس : حيث ينبغى أن يهتم مديرو المدارس بما يلى :

- إثراء مكتبة المدرسة ومكتبات الفصول بالصور الإشارية وخرائط المفاهيم الإشارية .
- إقامة جلسات للتدريس المصغر .
- تشجيع المدرسين المتميزين ومنحهم شهادات تقدير تحفزهم .

(٤) المدرسون : حيث ينبغى أن يهتم المدرسون بما يلى :

- تدريس اللغة للتلاميذ المعوقين سمعياً باستخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة .
- الأخذ بمبدأ الفروق الفردية عند تعليم التلاميذ المعوقين سمعياً .
- الاهتمام بأساليب التقويم وخاصة أساليب التقويم الإشارى .

ثانياً : مقترحات البحث : فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، وخلصت إليه من توصيات، لاحظت الباحثة افتقار الميدان لعدد من البحوث المفيدة فى مجال تعليم ذوى الإعاقة السمعية، ومنها:

١. برنامج علاجى للصعوبات اللغوية لدى التلاميذ المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية.
٢. أثر استخدام خرائط المفاهيم فى تنمية المهارات اللغوية لدى ذوى الإعاقة السمعية بمراحل التعليم المختلفة.
٣. برنامج تدريبى مقترح قائم على التدريس المصغر لتدريب معلمى اللغة العربية .
٤. فاعلية استخدام مدخل العرض متعدّد الوسائط على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعوقين سمعياً.

المـــراجـــع:

ابتهاج أحمد حسانين (١٩٩٩). *إعداد منهج فى اللغة العربية للمعوقين سمعياً بمدارس الأمل فى ضوء طبيعتهم وحاجاتهم* . *رسالة دكتوراه* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج .

إبراهيم الزريقات (٢٠٠٧) . تقييم مستوى أداء الطلبة الصم وضعاف السمع مهارات التعبير الكتابي في الاردن في ضوء عدد من المتغيرات . *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، مجلد ٣ .

أسامة فاروق ، السيد كامل الشربينى (٢٠١٣). *الإعاقة السمعية* . عمان ، الأردن ، دار المسيرة.

بنعيسى زغبوش . معالجة المعلومات في ذاكرة العمل والذاكرة الدلالية: مقارنة بين الأصم وغير الأصم . المنتدى الدولي الثاني للصم بالمغرب تحت شعار "معا لتطوير كفاءات وقدرات الأصم" فى الفترة من ٩-١١أكتوبر ٢٠٠٨ .

ثناء عبدالمنعم رجب حسن . أثر تدريس النحو بخرائط المفاهيم على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى لدى طلاب الصف الأول الإعدادى . *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع(٨٦) ، يونيو – ٢٠٠٣م.

جريجورى هيكوك ، وآخرون. لغة الإشارة فى الدماغ (كيف يعالج الدماغ البشري اللغة؟) . مجلة العلوم (الترجمة العربية لمجلة ساينتفيك أمريكان) ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، المجلد ١٨، مايو – يونية ٢٠٠٢م . نقلاً عن الموقع التالى :

http://www.oloommagazine.com/Articles/ArticleDetails.aspx?ID=422

حسنى الجبالى (٢٠٠٥). الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

حنان محمد سيد عثمان فياض (٢٠٠٤) . تنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية ، *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

ديفيد سوسا (٢٠٠٩) . العقل البشرى وظاهرة التعلم . ترجمة : خالد العامرى ، الجيزة ، دار الفاروق .

رحاب أحمد راغب (٢٠٠٩). ***الصم وتجهيز المعلومات*** . الإسكندرية ، دار الوفاء .

رحاب أحمد شومان (٢٠٠٥) . قاموس إلكترونى للاتصال غير اللفظى باستخدام الرسوم المتحركة فى تنمية التحصيل الدراسى لأطفال الصم فى مادة اللغة العربية . *رسالة ماجستير* ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة عين شمس .

رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨). *مناهج تجريس اللغة العربية للتعليم الأساسى* . القاهرة ، دار الفكر العربى.

زينب السيد عبدالعزيز(٢٠٢٠م) .استخدام خرائط المفاهيم في تحسين الفهم القرائى والتعبير الكتابى لدى الأطفال الصم . *رسالة ماجستير* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

سامر خالد منى (٢٠٠٢) . مشكلات الكتابة العربية استقصاء وعلاجاً. مجلة التربية ، ع(١٤٠).

سامى جميل ، وآخرون (٢٠٠٦) . *لغة الإشارة تواصل مع الحياة (سلسلة تعليم لغةالإشارة)* ، ج(١) ، مؤسسة ساويرس للتنمية الإجماعية ، ط(١) .

سامى جميل ، وحنان حسن . تدريس اللغة العربية للصم بلغة الإشارة من خلال اللغة العربية المكتوبة (استراتيجية التعلم المرئى باللغة المرئية) . المؤتمر العلمى الثانى للصم وضعاف السمع ، الفترة من ١-٣ ابريل ٢٠١٢، الدوحة : قطر .

سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧) . *المخ وصعوبات التعلم (رؤية فى إطار علم النفس العصبى المعرفى)* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

سمير سمرين ، ومحمد البنعلى (٢٠١٠) . *قواعد لغة الإشارة القطرية العربية الموحدة* . قطر ، المجلس الأعلى لشئون الأسرة .

عبدالعليم محمد شرف (٢٠١١) . *مترجم لغة الإشارة فى الفصول الدراسية العامة (الواقع والمأمول*).القاهرة :عالم الكتب .

عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠١٤) . *ذوو الإعاقة السمعية (تعريفهم ، وخصائصهم ، وتعليمهم)* ، القاهرة : عالم الكتب ، ط(١) .

على سعد جاب الله ، وآخرون (٢٠٠٩) . *تعليم اللغة العربية لذوى الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق* . القاهرة : إيتراك للنشر والتوزيع .

غدير محمد القضاة (٢٠٠٥) . فاعلية منهاج معدل في اللغة العربية باستخدام طريقة التواصل الكلي في التحصيل اللغوي للطلبة الصم في الصفين الاول والثاني الأساسيين. *رسالة ماجستير* ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية .

فاروق عبدالفتاح موسى (٢٠٠٤) . *أسس السلوك الإنسانى (مدخل إلى علم النفس العام)* ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). *الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات* . المنصورة : مطابع الوفاء .

محمد طوالبة (٢٠٠٦).أثر استخدام برمجية تعليمية من نمط التدريس الخصوصي في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية* ، ٢ (٢) .

محمد فتحى عبدالحى (١٩٩٨) . *طرق الاتصال بالصم وأساليبها (إشارة – هجاء أصبعى – شفاه – لغة صوتية – كتابة – تواصل كلى)* . الإمارات العربية المتحدة : دار القلم .

محمود رشدى خاطر ، مصطفى رسلان (١٩٩٠).*تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* . القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

محمود كامل الناقة ،ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية فى التعليم العام (مداخله وفنياته)*. ج(١) .

مسعد أبو الديار ، وآخرون (٢٠١٥) . *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة* . الكويت ، مركز تقويم وتعليم الطفل ، ٢٠١٥م.

مصطفى إسماعيل موسى : أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . *مجلة القراءة والمعرفة* ، يوليو ١٣ .

Abdel-Fattah: Arabic Sign Language: A Perspective, Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,Vol.10,No.2, Spring 2005,pp212-221.

Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. Journal of Deaf studies and Deaf Education, 5(2), 140–155

Conley,Pamela :The Use of ASL in Teaching Reading and Writing :Classroom Issuse and strategies Orlando ,Florida :Shertaon World Resort. Retrieved form World Wide Web at :

https: / /ritdml.rit.edu / dspasce / bitstream / 1850 / 1733 / 1 / pconleyConfPaper 4-20-2001.pdf .

Kane, Michael E., "Concept Mapping: A Visual Learning Strategy Benefiting Post-secondary Deaf and Hard of Hearing Accounting Students" (2010). Thesis. Rochester Institute of Technology. Accessed from خرائط المفاهيم

Kuntze, Marlon. 1998. Literacy and deaf children: The language question. Topics in Language Disorders 18.4.1-15

Pual,p.: Language and deafness .canada. singular Thompson learning ,2001.

schrimer,B.: Psychological,social and educational dimensions of deafness. Boston : Allyn& Bacon ,2001

Vernon,M. & Andrews,s. : The psychology of deafness :understanding deaf and hard of hearing people .New York. Longman,1990.