مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، م3ع2 ص ص: 1- 32 (2024م)
DOI:10.4197/Edu.3-2.1

# فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة للطلاب السامعين بجامعة طيبة

**د. غيثان صالح علي العمري**
*أستاذ مشارك*
*قسم التربية الخاصة بكلية التربية- جامعة طيبة*

***مستخلص.*** يُعد تدريس لغة الإشارة للسامعين أو للصم وضعاف السمع مسعىً تعليميًا مؤثرًا يعزز الشمولية ومهارات التواصل والتفاهم الثقافي، ومع سعي الجامعات –ومنها جامعة طيبة– نحو تدريس مقرر لغة الإشارة لطلبتها؛ هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة للطلبة السامعين بجامعة طيبة. وقد أجريت الدراسة على عينة من الذكور والإناث من طلبة الكليات الإنسانية والعلمية، بلغ عددهم في التطبيق الأول (65) طالبا وطالبة، و(54) طالبا وطالبة في التطبيق الثاني. وقد تم تطبيق استبانة على أفراد العينة قبل وبعد دراسة المقرر لتقدير مدى فاعلية تدريس المقرر. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من مخرجات التعلم للمقرر ومحتوى المقرر والدرجة الكلية للاستبانة، كما كانت هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجة على محتوى المقرر وفي الدرجة الكلية لصالح الإناث، ولم يكن لاختلاف الكلية تأثير مباشر على رأي الطلبة في تدريس مقرر لغة الإشارة.

**الكلمات المفتاحية:** الصم – ضعاف السمع – لغة الإشارة – مقرر لغة الإشارة– فاعلية

## المقدمة

تعد اللغة أساسًا مهمًا للحياة الاجتماعية، فهي وسيلة للتواصل بين الناس والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، كما أنها تساعدهم على فهم بعضهم بعضا وبناء العلاقات فيما بينهم. كما أن اللغة أيضًا أداة للتعلم والنمو؛ فهي تساعد الناس على اكتساب المعرفة وتطوير مهاراتهم. وهي رمز للثقافة والتراث، حيث تعكس تاريخ وقيم المجتمع الذي تنتمي إليه (زيد المال، 2012). وإذا كانت اللغة المنطوقة تعتمد على الناحية الشفوية السمعية؛ فإن لغة الإشارة التي يتواصل بها مجتمع الصم تعتمد على الناحية البصرية اليدوية، بيد أن ذوي الإعاقة يمكنهم استخدام اللغة المنطوقة فيما بينهم ومع أفراد مجتمعهم، باستثناء الصم وضعاف السمع الذين يحتاجون إلى لغة خاصة بهم وهي لغة الإشارة (الذيابات وآخرون، 2018).

ولا شك أن تعلم لغة أخرى هو بمثابة هدف حياة للكثيرين، كأحد أشكال تحسين الذات. فنحن ندرس اللغات في مدارسنا، كما يبذل كثير من الناس جهدهم لضمان أن يصبح طفلهم ثنائي اللغة أو متعدد اللغات. ومع ذلك، فمن

المهم أن نسأل لماذا نفضل ونختار لغة معينة على لغات أخرى، وما هي اللغات التي يجب أن نعلمها لأطفالنا. ولا تعتمد الإجابة على تقييم ما هو جيد للطفل فحسب؛ بل أيضًا على ما يجعل المجتمع أفضل (Bowman-Smart et al., 2019).

يعاني بعض الصم وضعاف السمع من مشكلات وتحديات في حياتهم اليومية، تبدو في صعوبة في الاتصال والعزلة الاجتماعية، فضلاً عن مشكلات وتحديات على المستوى التعليمي والوظيفي والصحي. ولذا فإن تعليم لغة الإشارة للسامعين يمكن أن يكون وسيلة فعالة في تعزيز التواصل والتفاهم داخل المجتمع، ومجابهة التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في الحياة. ولأن الثروة البشرية من أغنى الثروات؛ فليس غريباً أن تعتني بها الدول وتقوم على توجيهها بأفضل الوسائل الممكنة، حيث بدى في الآونة الأخيرة تزايد اهتمام الدول بهذه الثروة في كل مجالات الحياة، وبخاصة ذوي الإعاقة، نتيجة للتطور في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والطبية (مدكور، 2011).

تتنوع فئات التلاميذ وفق نوع التربية المقدمة لهم إلى فئتين: تمثل الأولى منهما فئة تلاميذ التربية العامة (العاديون)، بينما الفئة الثانية هي تلاميذ التربية الخاصة (ومنهم الصم وضعاف السمع)، وكلاهما يتعلم في مدارس خاصة وفق طبيعتهم؛ فالعاديون يتلقون تعليماً في مسار التعليم العادي في مدارس التربية العامة وذوي الإعاقة يتلقون تعليما في مسارات التربية الخاصة أو ما يعرف بمعاهد وبرامج لتربية الخاصة وفق طبيعة الإعاقة، ويشاركهما اتجاه حديث يجمع بين كلتا الفئتين من التلاميذ معاً في مدارس واحدة تسمى المدارس الشاملة أو مدارس التربية الشاملة التي تقدم تعليما مناسبا لكل فئات التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة معاً، في الفصول الدراسية نفسها (شرف، 2014)، وهو أمر يوحي بأهمية أن يكون لدى الطلاب العاديين والمعلمين الحد الأدنى من المعرفة بلغة الإشارة، لسهولة التفاعل مع الصم وضعاف السمع.

وتشير التقديرات حاليًا إلى أن 80٪ من الأطفال الصم في جميع أنحاء العالم لا يحصلون على التعليم، بيد أن الاتحاد العالمي للصم World Federation of the Deaf عام (2016) أشار إلى أن أسباب نقص إعداد المعلمين وأولياء الأمور آخذة في الانخفاض مما ييسر سبل التعليم لهم، ورغم ذلك فمازال هناك بعض الرفض للتعايش التعليمي في فصول الدمج بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة، مما يؤدي إلى الفصل بينهما وعدم توفير الدمج الحقيقي بدءًا من السنوات الأولى من المرحلة التعليمية، وهو ما يدفع بالباحثين إلى التساؤل حول إمكانية تدريس لغة الإشارة مستفيدين من التطور التكنولوجي، رغم الاختلافات في السياقات الدولية، لتحسين خبرات التدريس وإنشاء آليات ومصادر جديدة تتعلق بتدريس لغة الإشارة في المستويات الأكاديمية المختلفة، وتدريب المعلمين، وكذلك أولياء الأمور، لتحقيق الدمج التعليمي (Llamazares de Prado, 2021).

تعتبر لغة الإشارة من أقدم اللغات، وتستخدم للتواصل ونقل المعلومات للآخرين. تعتمد على الحركات والإشارات والإيماءات وحركة الشفاه دون الحاجة إلى السمع. تسهم في تسهيل التواصل والفهم وهي وسيلة رئيسية للطفل عند التواصل مع الآخرين، حيث تحتوي على نحو مليون إشارة مستقلة ومتميزة تؤديها الأجزاء المختلفة في الجسم مثل الكتفان والذراعان والكفان والأصابع وتعبيرات الوجه. يعتمد التواصل بين الناس على إشارات اليدين وإيماءات الرأس بالإضافة إلى اللغة اللفظية (تللو، 2015).

وقد ازداد قبول لغة الإشارة، في الفترة من عام 1994 إلى 2004، باعتبارها تخصصًا أكاديميًا في مؤسسات التعليم العالي، حيث تركزت اهتمامات المؤسسات التعليمية على تضمين اللغة الإشارة كمتطلب من متطلبات التعليم العام واللغة الأجنبية. كما حاز إداريو المؤسسات وأعضاء هيئة التدريس على مؤهلات أفضل، وزادت المؤسسات جهودها لتوفير عدد أكبر من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين وتوفير الدعم لبرامج اللغة الإشارة. وخلال خمس سنوات، انتشرت لغة الإشارة في مؤسسات مختلفة وأصبح هناك اتجاه نحو قبولها كمجال للدراسة الأكاديمية في الجامعات (Cooper et al., 2008).

ولذلك أصبحت لغة الإشارة الأمريكية American Sign Language (ASL)، على سبيل المثال، لغة شائعة جدًا في المدارس الثانوية والكليات والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة، ويرجع ذلك جزئيًا إلى العدد المتزايد من المدارس التي تتيح تعلم لغة الإشارة كمتطلب ضمن متطلبات اللغات الأجنبية أو العامة. وقد زاد عدد الطلاب المسجلين في فصول لغة الإشارة الأمريكية خلال العقدين الماضيين بشكل كبير، ومن المحتمل أن يكون يزداد أيضًا عدد مدربي هذه اللغة في الوقت الحالي مقارنة بالماضي (Quinto-Pozos, 2011).

**مشكلة البحث**

إن المتأمل في أهمية تعلم لغة الإشارة، يجد أن لها فوائد جمة، ليست على مستوى الصم وضعاف السمع فحسب؛ بل حتى لغيرهم. فعلى سبيل المثال، تجد أنها تمكن السامعين من التواصل حين لا يكون الصوت واضحًا أو مسموعًا، خاصة في البيئات الصاخبة أو لبعد المسافة، أو حينما نود التواصل دون إحداث ضوضاء (كالتواصل بين الطلاب أثناء المحاضرة).

إن تعليم لغة الإشارة –كلغة ثانية– للطلاب، يفيد الفئات المهمشة مثل الصم وضعاف السمع. ومع ذلك، توجد أسباب قوية لإعطاء الأولوية لتعليم لغة الإشارة على اللغات الشفهية المنطوقة الأجنبية الأخرى، فإن القدرة على التواصل ضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمع، ولذلك يجب أن تمنح المناهج التعليمية للأقليات اللغوية الفرصة لتمثيل لغتهم. وإذا كان من الصعب على الصم تعلم اللغات الأخرى؛ فيمكن للأشخاص السامعين تعلم لغات أخرى

بما في ذلك لغة الإشارة، وبالتالي، تقع المسؤولية على عاتق الأشخاص الذين يتحدثون اللغة الشفهية لتعلم لغة الإشارة للتواصل مع الصم (Bowman-Smart et al., 2019).

وبالنظر إلى أهمية الاتجاهات في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية؛ نجد أن تعليم لغة الإشارة للطلاب السامعين قد ينعكس بدوره على اتجاهاتهم نحو أقرانهم من الصم وضعاف السمع، في البيئة المحيطة به، خاصة وأن الاتجاهات تؤثر بشكل مباشر على سلوك الفرد في مختلف المواقف المرتبطة بموضوع ما. ولذا يمكن تغيير الاتجاهات من خلال تعرض الفرد للمؤثرات المختلفة نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به (الفريح، 2020). وهذا التغيير في الاتجاه قد يكون بدوره وسيلة مهمة للتقليل من المشكلات التي تعاني منها الفئة المتضررة، وليكن الصم وضعاف السمع. ولذا قد يكون لتدريس مقرر لغة الإشارة أهميته من حيث تغيير الاتجاهات التي ربما تكون سلبية نحو الصم وضعاف السمع، خاصة وأنه يمكن تطبيقها عمليًا في مختلف مجالات الحياة.

وإذا كان من الضروري تشجيع الآباء والأمهات على استخدام لغة الإشارة في التواصل مع أطفالهم الصم منذ سن مبكرة لما له من تأثير إيجابي على النمو العقلي لأطفالهم الصم وضعاف السمع (القحطاني، 2020)؛ فإن تعليم لغة الإشارة للطلاب الجامعيين قد يكون له التأثير نفسه، نظرًا لما قد يكون لهؤلاء الطلاب من أفراد ضمن أسرهم يندرجون ضمن فئة الصم وضعاف السمع، وهو ما يبرر فائدة تدريس مقرر لغة الإشارة للطلاب السامعين. ومن ثم يعد تدريس لغة الإشارة للطلاب -سواء السامعين أو الصم أو ضعاف السمع- مسعى تعليميًا مؤثرًا يعزز الشمولية ومهارات الاتصال والتفاهم الثقافي. ومع تزايد الاعتراف بلغة الإشارة تبرز قيمة دمج دروس لغة الإشارة في التعليم السائد، خاصة إذا ما وضعنا في الحسبان الفوائد العديدة لتعليم لغة الإشارة للطلاب العاديين، حيث تشير دراسة Bowman-Smart et al. (2019)، إلى أن تعليم لغة الإشارة للأطفال أدى إلى زيادة مهارات التفكير المنطقي ورفع معدل ذكاء الطفل.

وإذا كان تعلم لغة الإشارة قد أثر إيجابيا على النمو اللغوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ الروضة السامعين، عندما كان المعلم يشرح للتلاميذ بلغة منطوقة مستعينًا بالإشارات أثناء شرحه (Daniels, 1994; 2004)؛ فإن تعلم لغة الإشارة أيضًا له فوائد إضافية لأولئك الذين قد يصابون بالصمم، حيث يرتبط فقدان السمع بالشيخوخة ( Oh et al. 2014)، كما يرتبط فقدان السمع (الناتج عن الشيخوخة) بالتأثيرات على جودة الحياة والعلاقات الاجتماعية والوظيفة المعرفية، حيث أنه من الممكن أن يؤثر الحرمان من السمع، على الأداء المعرفي بسبب انخفاض جودة الاتصال، مما يؤدي إلى العزلة الاجتماعية والاكتئاب وتسهيل الخرف، وقد يحدث الأمر بشكل عكسي؛ بحيث نجد أن المهارات المعرفية المحدودة قد تقلل من الموارد المعرفية المتاحة للإدراك السمعي، مما يزيد من تأثيرات فقدان السمع (Fortunato et al. 2016)، وبالتالي فإن تعلم لغة الإشارة قبل ظهور ضعف السمع يمكن أن

يخفف من هذه الآثار ويجعل هذا الانتقال أقل إزعاجًا. وقد وجدت مراجعة أجراها Powell et al. (2021) أن هناك ارتباطًا بين ضعف السمع وزيادة خطر الإصابة بالخرف، كما تشير المراجعة أيضًا إلى أن فقدان السمع قد يؤدي إلى زيادة خطر الإصابة بالاكتئاب لدى كبار السن، والذي تم اعتباره إما من الأعراض المبكرة أو عامل خطر مستقل للتدهور المعرفي.

يوفر تعلم لغة الإشارة مكاسب معرفية؛ فهو يحسن من استخدام الإيماءات المشتركة في الكلام (Casey et al. 2012)، ويحسن القدرة على تحديد تعبيرات الوجه (Bettger et al., 1997)، خاصة وأن الإيماءات والتواصل البصري جزء لا يتجزأ من عملية التواصل بشكل عام، حيث تمثل الإيماءات المشتركة طريقة بصرية مهمة تصاحب اللغة اللفظية (Perniss et al. 2015)، ومن ثم فهي توفر طريقة غير لفظية للتعبير عن الذات، وهو ما قد يجعلها أداة للتعبير العاطفي تعمل كمنفذ إيجابي للبعض (Elliott and Jacobs 2013).

وإذا كان تعليم لغة ثانية له فوائد معرفية واجتماعية عديدة؛ فإن تعليم لغة الإشارة له فوائد أخرى، أولاً: يفيد الطلاب بشكل فردي، حيث إنه سيحسن مهارات التواصل الشاملة لكل طالب ويوفر مزايا معرفية إضافية تأتي من كونك ثنائي اللغة. ثانيًا: إن المعرفة الواسعة بلغة الإشارة ستفيد أولئك الذين يعانون من إعاقة في التواصل، حيث إنهم معرضون لخطر العزلة الاجتماعية، والوصم، وفقدان الاستقلال، والأمية، وضعف الأداء الأكاديمي، وقلة الفرص الوظيفية، والتمثيل المفرط في نظام قضاء الأحداث. وهو ما يجعل تعليم لغة الإشارة مسألة عدالة. ثالثًا: يؤدي تدريس لغة الإشارة في المؤسسات التعليمية إلى حل التوتر الناتج عن التقنيات الجديدة ومحو ثقافة الصم (Bowman–Smart et al., 2019)، حيث إن معظم الصم يفضلون لغة الإشارة في التواصل، ومن ثم لا توجد مشكلة في التواصل مع بعضهم بعضا بلغة الإشارة، ولكن المشكلة عندما يتواصل معهم غيرهم من السامعين، حين تُستخدم طرق غير مناسبة للصم، مما ينعكس سلبا على نجاح العملية التعليمية (عبد الواحد، 2000).

وهناك من الأدلة ما يشير إلى بعض مظاهر التمييز والحرمان الذي يواجهه الصم في مجالات مختلفة، مثل التوظيف والرعاية الصحية والعدالة والتعليم، ليس فقط كأقلية لغوية، ولكن أيضًا كأقلية مهمشة ترتبط ارتباطًا مباشرًا باللغة، حيث يصعب على الصم التواصل مع أفراد المجتمع الآخرين وممارسة حياتهم اليومية بسهولة كما يفعل غير الصم، وربما يكون ذلك بسبب نظرة بعض الناس للصمم على أنه ليس إعاقة في حد ذاته (Bauman et al., 2014). ومع ذلك فإن الآثار الاجتماعية السلبية لعدم القدرة على التواصل لديهم تعد كبيرة، فعلى سبيل المثال، من الصعب طلب قهوة أو فتح حساب مصرفي إذا لم يكن هناك أحد يمكنه التواصل معك ببساطة وفعالية بوسائل غير شفهية، وكذلك عدم القدرة على التواصل مع الطاقم الطبي أثناء ولادة طفلك (Browne, 2016). وقد زادت مشكلة الصمم من صعوبة الوصول إلى خدمات الرعاية الصحية الأولية (Kuenburg et al., 2016)،

كما زادت من الحواجز التي تحول دون الوصول إلى نظام العدالة الجنائية في المملكة المتحدة ( Elder & Schwartz, 2018).

جدير بالذكر أن مشكلة الصمم أو ضعف السمع تتقاطع أيضًا مع الفئات المهمشة الأخرى مثل كبار السن، كما يمكن أن تكون لغة الإشارة مفيدة أيضًا للطلاب ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، مثل اضطراب طيف التوحد، ومتلازمة داون، ويبدو ذلك حين استخدم Toth (2009) نموذج جسر لغة الإشارة Bridge of Signs لفحص استخدام لغة الإشارة كجسر تواصل للأطفال غير الصم المصنفين ضمن صعوبات التواصل أو فئة التوحد ومتلازمة داون واضطراب الطيف الكحولي للجنين Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD). كما أثبتت الأشكال المعدلة من لغة الإشارة، مثل Key Word Sign (*نوع من الاتصال المعزز والبديل الذي يستخدم إشارات اليد لتمثيل الكلمات الرئيسية في الجملة في الوقت نفسه الذي يتم فيه نطق الكلمات، ويتم استخدامه لدعم التواصل وتطوير اللغة للأطفال والبالغين الذين يعانون من تأخر اللغة أو اضطرابات الكلام أو اضطرابات التواصل، وهي مناسبة لمن يعاني من صعوبات في التواصل واللغة، بما في ذلك الأشخاص المصابون بالتوحد*)، أنها ذات قيمة عالية للأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية ، حين تم تقييم تأثير برنامج القراءة الشامل المعزز بلغة الإشارة على مهارات القراءة والكتابة واللغة على عينة من ذوي الإعاقات الفكرية والتنموية، وكان للبرنامج أثر إيجابي على مهارات القراءة والكتابة واللغة لدى الطلاب (Beecher, & Childre, 2012).

إضافة لما سبق فإن تعلم لغة الإشارة للسامعين والصم ثنائي اللغة له تأثير يختلف عند كلتا الفئتين، وهو ما أشار إليه Shon et al. (2023) من أن ثنائيي اللغة الصم قد يواجهون تأخرا في اكتساب اللغة أكثر من السامعين ثنائيي اللغة، وربما يرجع ذلك إلى السن المتأخرة التي يتم فيها التعرض لإحدى اللغتين أو السمع من خلال زراعة القوقعة. ومن ثم نجد أنه حتى في هذه الحالة فإن تعليم لغة الإشارة قد يفيد بشكل مباشر أو غير مباشر السامعين على المستوى بعيد المدى، كما يفيد في تسهيل التواصل مع الصم أو أصدقائهم، أو ذوي اضطراب طيف التوحد، أو غيرهم، وأفراد أسرهم، وخاصة في ظل وجود مستوى من الاحتراق الوظيفي لدى مترجمي لغة الإشارة، في دول مجلس التعاون الخليجي، نظرًا لقلة أعداد هؤلاء المترجمين، حيث تسبب ذلك في قدر من تبلد المشاعر، مع آلام في الظهر والرجلين واليدين نتيجة الترجمة لساعات طويلة (العمري، 2021).

ورغم أن بعض هذه المشكلات تحتاج إلى تضافر جهود عدة من الجهات الرسمية للدولة؛ إلا أنه إذا زاد عدد الأشخاص الذين يمكنهم التواصل بلغات الإشارة، فإن ذلك سيساعد على تقليل هذه الحواجز وتطبيع استخدام لغات الإشارة في سياقات مختلفة. فمن خلال الاطلاع على مراحل تطور لغة الإشارة والعوامل المؤثرة فيها بالمملكة العربية السعودية، نجد أن التعليم كان من أبرز هذه العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية، خاصة

مع افتتاح أقسام التربية الخاصة، بالإضافة إلى دور الإعلام والمترجمين، وجمعيات ونوادي الأفراد الصم، والتقنيات الحديثة (الصريصري وآخرون، 2019). ومن ثم فمن المتوقع أن يكون لانتشار لغة الإشارة بين الناس عمومًا دور في تطوير وتحسين لغة الإشارة، وبالتالي مزيد من السهولة عند استخدامها.

ولذلك نجد أن الرميحي (2012) قد أوصت في بحثها –بناء على نتائج دراستها– إلى ضرورة اهتمام قسم التربية الخاصَّة في الجامعات السعودية والعربية بالترجمة وإعداد مترجمي لغة إشارة، وإقامة ورش تدريبية لتعلم ترجمة لغة الإشارة، وتقليل الأجزاء النظرية والاهتمام بالجانب التطبيقي عند تخصص مسار إعاقة سمعية، والدخول في مجتمع الصم والانخراط معهم، وتوفير اختبارات لقياس مستوى مترجمي لغة الإشارة. وفي ظل سعي المملكة لتحقيق الدمج لذوي الإعاقة السمعية والصم في المملكة؛ كان لابد أن يكون الأفراد السامعون قادرين على الحوار والاتصال مع الأفراد الصم بوسيلة اتصال واضحة تساعدهم على التواصل الجيد مع أفراد المجتمع، ولذا تظهر أهمية استخدام أساسيات لغة الإشارة في المناهج الدراسية (الصقيران، 2022).

ولذلك اتجهت المملكة العربية السعودية إلى تضمين للغة الإشارة السعودية في بعض مناهج التعليم العام، حيث أعلنت وزارة التعليم السعودية، في عام 2021، عن إدراج لغة الإشارة السعودية في منهج التربية الأسرية والمهارات الحياتية لجميع المراحل التعليمية في التعليم العام. ويُعد هذا القرار خطوة مهمة نحو تعزيز المساواة بين الطلاب من الصم وضعاف السمع وغيرهم من الطلاب السامعين. كما أوضحت الخطة أن إدراج لغة الإشارة السعودية سيساعد على تعزيز التواصل بين الطلاب الصم وضعاف السمع واقرانهم السامعين، وزيادة الوعي بمجتمع الصم، وتعزيز فرص الحصول على التعليم والتدريب للأشخاص الصم (الرياض، 2021).

وبناء على ما أشارت إليه دراسة الحويطي (2017) من أن الطلبة المعلمين (الذين قد يصبحون معلمين فيما بعد) الذين درسوا موضوعات أكاديمية عن التنمر تجاه ذوي الإعاقة أصبح مستوى معرفتهم أكبر بظاهرة التنمر، وكذلك إدراكهم لمشكلات تتعلق بالتنمر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، فإن تدريس مقرر لغة الإشارة للطلبة السامعين قد يكون له تأثير إيجابي على هؤلاء الطلبة في التفاعل بينهم وبين أقرانهم من الصم وضعاف السمع. ومع دخول الطلبة الصم وضعاف السمع للجامعات السعودية والحاجة الماسة إلى جعل بيئة التعليم الجامعي بيئة تعليم شاملة ومتميزة ومتنوعة لجميع الطلبة فقد سعت بعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية إلى تدريس مقرر لغة الإشارة لطلابها، مثل جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (قسم التربية الخاصة، 2022؛ 2023)، وجامعة طيبة، والتي يبلغ بها عدد الطلاب الصم وضعاف السمع الملتحقين بالسنة التأهيلية للصم وضعاف السمع منذ عام 1444هـ ، الذين يتواصلون بلغة الإشارة، أكثر من مائة طالب وطالبة، وموافقة الجامعة على تدريس مقرر لغة الإشارة لطلبة

الجامعة كمتطلب عام GSوهو ما أثار اهتمام الباحث بالكشف عن مدى فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة لطلاب الجامعة.

**أسئلة البحث**

مما سبق يمكن بلورة أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لرأي الطلاب نحو تدريس مقرر لغة الإشارة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الإنسانية والعلمية في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر؟

**أهداف البحث**

1. التعرف على مستوى دافعية الطلبة لتعلم مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر.
2. التعرف على مستوى جودة المقرر من وجهة نظر الطلبة.
3. التعرف على فاعلية مخرجات التعلم لتدريس مقرر لغة الإشارة.
4. التعرف على مدى استفادة الطلبة من محتوى المقرر.
5. الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة.
6. الكشف عن الفروق بين طلاب الكليات الإنسانية والعلمية في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة.

**أهمية الدراسة:**

قد يكون لتعليم لغة الإشارة للطلاب السامعين أهمية نظرية وعملية، نفصلها كما يلي:

**الأهمية النظرية:**

1. إن تعلم لغة الإشارة يمكّن الطلاب من التعرف على نظام لغوي مختلف، مما يساعدهم على تطوير فهم أوسع لتنوع اللغة وهيكلها.
2. يعزز تعلم لغة الإشارة القدرات المعرفية، مثل الذاكرة والانتباه ومهارات حل المشكلات، والتي يمكن أن تفيد الطلاب في مختلف التخصصات الأكاديمية.
3. تعد لغة الإشارة جزء لا يتجزأ من ثقافة الصم، ومن ثم يمكن للطلاب اكتساب رؤى حول تجارب وقيم وتقاليد مجتمع الصم، وتعزيز التقدير الثقافي.
4. يمكن أن يكون تعلم لغة الإشارة وسيلة ممتعة ومجزية لإثراء الحياة الشخصية.

**الأهمية العملية:**

1. إن تدريس لغة الإشارة للطلاب السامعين يعزز الشمولية من خلال سد فجوات التواصل مع الأفراد الصم، بما يسمح بتفاعلات هادفة وصداقات وتكامل داخل مجتمعات متنوعة.
2. يمكن أن يساعد تعلم لغة الإشارة في تحسين المهارات الاجتماعية، وخاصة للطلاب الخجولين أو الذين يجدون صعوبة في تكوين صداقات.
3. توفير وسيلة للتواصل في حالات الطوارئ، كأداة قيمة للتواصل مع الأشخاص الصم أو ضعاف السمع.
4. تعزيز التعاطف والتفاهم تجاه الصم وضعاف السمع ، حيث يمكن للطلاب السامعين تقدير التحديات التي يواجهها الصم بشكل أفضل.
5. قد يفيد تعلم لغة الإشارة أولئك الذين قد يصابون بالصمم، حيث إن تعلم لغة الإشارة قبل ظهور ضعف السمع يمكن أن يخفف من المشكلات الحياتية وخاصة الاجتماعية، ويجعل حاجز التواصل أقل إزعاجًا.
6. يمكن أن تفتح معرفة لغة الإشارة فرصا وظيفية في مجالات الترجمة الفورية والتعليم واضطرابات التواصل.

**حدود البحث**

1. محددات موضوعية: الكشف عن مدى فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة لطلاب جامعة طيبة.
2. محددات بشرية: كانت عينة الدراسة من الطلاب السامعين المنتسبين لجامعة طيبة.
3. محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة بالمملكة العربية السعودية في جامعة طيبة.
4. محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 1444/1443هـ.

**مصطلحات البحث**

**1. لغة الإشارة Sing Language:**

يعرفها العمري (2009) بأنها نظام لغوي يعتمد على الرموز، والإشارات، والإيماءات المنظمة التي يستخدمها الصم ومترجمو لغة الإشارة بشكل أساسي في تواصلهم فيما بينهم وبين الآخرين.

بينما يعرفها العمري والريس (2021) بأنها جملة من المهارات والمصطلحات الإشارية التي يستخدمها مترجمو لغة الإشارة أثناء عملية الترجمة بلغة الإشارة في المملكة العربية السعودية.

**وتعرف لغة الإشارة إجرائيًا بأنها:** نظام تواصل غير صوتي يستخدم مجموعة من الحركات اليدوية وتعبيرات الوجه وحركات الجسم، بهدف تمثيل الكلمات والعبارات المستخدمة في التفاعل والتعبير عن النفس وفهم الآخرين.

**2. الفاعلية Effectiveness:**

يشير مصطلح الفاعلية إلى درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المرغوبة أو المنشودة بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف (الآخر، 2007). ويعبر مفهوم الفاعلية في التدريس عن مدى قدرة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من خلال استخدام أساليب ووسائل، وتقنيات متنوعة، ومناسبة للمتعلمين، والمحتوى. حيث تتأثر الفاعلية في التدريس بعوامل كثيرة مثل خصائص المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية والمنهج والتقويم (Burroughs et al., 2019). وتقاس الفاعلية عادة بمستوى تحصيل الطلاب في أي جانب من جوانب النواتج التعليمية المعرفية، أو النفس حركية، أو الانفعالية (قطامي وقطامي، 1998).

**وتعرف الفاعلية إجرائيًا بأنها:** مدى القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة لتدريس مقرر لغة الإشارة، وتطابق المخرجات مع الأهداف، ورفع دافعية الطلبة لدراسة المقرر، من خلال استخدام أساليب ووسائل وتقنيات متنوعة، ومناسبة للمتعلمين، ومحتوى المقرر، وجودته.

**3. مقرر لغة الإشارة:**

هو برنامج تعليمي يهدف إلى تطوير الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلمين بلغة الإشارة، التي هي لغة طبيعية يتم التعبير عنها من خلال حركات اليد والوجه (NIDCD, 2023).

**ويعرف مقرر لغة الإشارة إجرائيًا بأنه:** هو مقرر تعليمي يهدف إلى تعليم الطلاب مهارات لغة الإشارة، بما في ذلك بعض المفردات والقواعد النحوية، من أجل التواصل مع الصم أو ضعاف السمع. وهو مقرر يتبع منهجاً تدريجياً ينتقل من المهارات الأساسية إلى المهارات الأكثر تقدماً، ويتضمن أنشطة متنوعة تسمح للطلاب بالممارسة والتطبيق.

**الإطار النظري:**

تختص لغة الإشارة أو اللغة اللاشفوية برموز وإشارات مرئية كتعبيرات الوجه والتحديق ووضع الجسم وحركات اليد... إلخ، يضاف إليها إشارات اعتبرت غير شفوية كهيئة الكلام ونبرات الصوت وطريقة الخطاب. وهي لغة تعتمد في إدراكها على حاسة البصر؛ ولهذا اشتملت على إشارات مختلفة يستخدمها الإنسان، منها ما يشير إلى الحركة والأفعال (مثل المشي والجلوس) الأشياء (وهي الإشارات التي تمثل الأشياء، مثل الشمس والقمر والسيارة)، والمشاعر وهي الإشارات التي تمثل المشاعر، مثل الفرح والحزن والغضب (كشاش، 1999).

كما تعد لغة الإشارة نظام من الرموز البصرية للمفاهيم يحمل كل رمز منها دلالة معينة يستخدمها الصم في التواصل بينهم أو مع الآخرين وفهم مقصدهم وممارسة كل الأنشطة الحياتية الأكاديمية وغير الأكاديمية، وقد تكون هذه اللغة يدوية تعتمد على إشارة اليدين والذراعين، أو غير يدوية تعتمد على تعبيرات الوجه ولغة الجسم.

وفي كل الأحوال فهي لغة تقوم على أساس المدخل البصري في التواصل مع الآخرين. كما أنها لغة غير لفظية تتطلب مهارة بصرية عقلية لقراءتها وتفسير معناها، لذلك فإنها تحتاج لمهارة متقنة في الاستقبال، أو الاستيعاب لرموزها والفهم لدلالتها، أو الإرسال (شرف، 2014).

ورغم ذلك فهناك ممارسات أخرى ضمن التواصل الإشاري مثل إشارات الغواصين وبعض الإشارات الخاصة لدى بعض القوات الشرطية أو العسكرية وغيرها، كحركات اليدين كالأصابع لتوضيح الأرقام والحروف، وتعبيرات الوجه لنقل المشاعر والميول، وقراءة الكلام أو الشفاه، وهي مرحلة متطورة من قوة الملاحظة، وحركة الجسم كوضع بعض الإشارات على الأكتاف (الكحكي، 2020).

وقد أورد الحمياني (2020) ما اعتبره تمييزًا للغة الإشارة الطبيعية، حيث اتجه إلى التمييز بين ثلاث مستويات مختلفة للغة الإشارة:

أ. لغة في طور التكون على أساس أنساق التواصل. يتنحى الاستعداد الفطري لإنتاج لغة الإشارة الطبيعية في حالة وجود أصماء لأبوين سامعين يتواصلان بلغة منطوقة. وفي هذه الحالة، يسود اكتساب لغة الإشارة التي تمتزج فيها الخصائص التركيبية والنحوية للغة المنطوقة بالمعجم الإشاري لإنتاج لغة مؤشرة تعتمد على أنساق التواصل المنطوق وفقًا لذكاء واستيعاب الفرد المنعزل.

ب. لغات تكونت داخل مجتمعات لسانية صعبة التحديد.

ج. لغة مكونة في أوساط المجتمعات اللسانية المقننة مثل: لغة الإشارة الأمريكية، ولغة الإشارة البريطانية British Sign Language (BSL) وغيرهما.

ويعد المتكلم من الطبقة الأولى في هذا التصنيف أصما ينتمي إلى مجتمع يتكلم شفهيًا، يتكيف معه هذا الأصم من خلال ما تفرضه عليه قوانين هذه الجماعة. في حين أن الأصم الذي ينتمي إلى الطبقتين الثانية والثالثة متكلم يعيش ضمن جماعة مختلفة عنه تواصليا لكن إحدى مكونات هذه الجماعة، مجموعة لسانية أفرادها أشخاص صم يشتركون في لغة إشارة معينة. ويمكن دمج الطبقتين الثانية والثالثة معا لأنهما نموذجان لتوافق اجتماعي، لكن الطبقتين تتمايزان عن بعضيهما بكون الطبقة الثالثة التي تمثلها الإشارات المنتشرة في أوروبا وأمريكا هي لغات موصوفة ومقننة على عكس واقع الطبقة الثانية (الحمياني، 2020).

وتهدف لغة الإشارة إلى تحسين التواصل بين الصم وبعضهم بعضا أو بين الصم وغيرهم من السامعين. ويُعرف "الصمم" بالعجز عن سماع الكلام وفهمه، والأصم هو من تكون وسائل إنتاج الكلام لديه سليمة، إلا أنَّ حاسة السمع لديه عاجزة عن القيام بوظيفتها كما يجب من أجل ممارسة الحياة الاعتيادية، ويُطلق عليه "الأصم"، ولذلك فهو لا يستطيع نطق الأصوات لأنه لا يسمعها ولو سمعها لنطقها. ويستطيع الناس المصابون بضعف السمع

الذين يُطلق عليهم: «ضعاف السمع» أن يسمعوا ويفهموا بعض الكلام ولاسيما إذا كان عالياً إلى درجة معقولة، إلا انهم قد يعجزون عن سماع بعض الأصوات الأخرى مثل جرس الباب أو النغمات الموسيقية. ويجد الأطفال الصم ومن لديهم فقدان سمعي شديد في السمع صعوبة كبيرة في تعلم الكلام (تللو، 2015).

ولكي تعظم الاستفادة من تدريس لغة الإشارة للطلاب السامعين؛ فإنه من الضروري التأكد من كفاءة من سيقوم بتدريسها، وقد أشار Kanda & Fleischer (1988) في دراسة له إلى ما يجعل الفرد مؤهلا لأن يكون معلما للغة الإشارة (يقصد الباحثان لغة الإشارة الأمريكية)، مع تأكيدهما على أن هذه المؤهلات تتوقف على المستوى التعليمي الذي يعمل فيه هذا المعلم. وتتمثل فيما يلي:

1. يجب على معلمي لغة الإشارة احترام اللغة وتاريخها.
2. القدرة على التواصل والتفاعل بشكل طبيعي مع مجتمع الصم، بما يشمل معرفة لغة الإشارة وثقافة الصم.
3. أن يكونوا معلمين جيدين، بمعنى أن يكونوا قد أكملوا الدراسة الرسمية للغة والمبادئ التربوية.
4. أن يكون معلمو لغة الإشارة على دراية بنظرية ومنهجية تدريس اللغة الثانية.
5. الحرص على التطور الشخصي والمهني، فهم بشر أولاً، ومعلمون ثانيًا، ومعلمون للغة الإشارة المستهدفة ثالثًا.

ويرى Nussbaum et al. (2012) أن استخدام الإشارة في التواصل يمر بعدد من المراحل أو المستويات، تبدأ بالاستخدام التأسيسي Foundational، لتحفيز الارتقاء المبكر للغة قبل أن يتلقى الطفل تقنيات الاستماع، ثم الاستخدام الانتقالي Transitional، كجسر للغة المنطوقة، ويتضاءل استخدام الإشارة ببطء مع تحسن مهارات اللغة المنطوقة لدى الطفل، ثم مرحلة الاستخدام المتمايز (الاستراتيجي) (strategic) Differentiated، كدعم للغة المنطوقة، حيث تستخدم الإشارة جنبًا إلى جنب مع اللغة المنطوقة، ثم مرحلة الاستخدام السائد Dominant، وهو الاستخدام الأساسي للغة البصرية بشكل كامل في التعلم والتواصل، وأخيرًا مرحلة الاستخدام ثنائي اللغة Bimodal–bilingual، وهو استخدام لغتين (مثل لغة الإشارة الأمريكية والإنجليزية المنطوقة) بطريقتين (سمعية وبصرية)، حيث تم تطوير كلتا اللغتين واستخدامهما كلغات مستقلة.

**الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة عبد الواحد (2000) إلى إعداد برنامج تدريبي لتعليم عينة من طالبات جامعة الإمارات لغة الإشارة، كما هدفت إلى تحديد الفرق بين أداء طالبات التربية الخاصة للغة الإشارة، وطالبات من تخصصات تربوية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة جامعية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج أن المشاركات قد تعلمن لغة الإشارة بمستويات مختلفة في الأداء، وأوضحت النتائج أيضا فعالية البرنامج في تعليم الطالبات لغة الإشارة، وذلك عند المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تبين عدم

وجود فرق دال إحصائيا بين أداء مجموعة التربية الخاصة والمجموعة الثانية (تخصصات تربوية أخرى) للغة الإشارة.

وفي دراسة قام بها Napier et al. (2007) عن تعليم لغة الإشارة لآباء وأمهات الأطفال الصم بهدف التعرف على التحديات في تعلم لغة الإشارة كلغة ثانية، لاسيما بالنسبة للآباء الذين لديهم أطفال صم. وجد أن الآباء الذين لديهم نيات حسنة لتعلم لغة الإشارة يواجهون تحديات مختلفة عند مقارنتهم بمتعلمي لغة الإشارة البالغين الآخرين، حيث وجد أن الآباء مضطرون لتطوير المهارات في اللغة التي ستمكنهم من التفاعل مع أطفالهم، فهم بحاجة إلى معرفة كيفية تكييف إشاراتهم مع "سجل الأطفال"، بدلاً من "سجل المحادثة". كما يحتاج أفراد الأسرة الآخرون أيضًا إلى تعلم لغة الإشارة حتى تكون اللغة هي لغة المنزل حقًا، فإذا كان بإمكان الوالدين استخدام الإشارة، لكن الأشقاء أو غيرهم من أفراد الأسرة لا يستطيعون ذلك؛ فإن الطفل الصم سيفقد كثيرا من التعلم العرضي الذي يحدث من خلال "الاستماع" لمحادثات الآخرين.

وفي بحث أجراه Quinto-Pozos (2011) تناول فيه الدراسات التي تم إجراؤها حول تعليم لغة الإشارة الأمريكية للسامعين، واستعرض فيه بعض التحديات والفرص في تدريس لغة الإشارة الأمريكية كلغة ثانية للطلاب السامعين. كما اقترح ثلاث مجالات رئيسة للبحث في تعليم لغة الإشارة: الدور المحتمل للتاريخ الاجتماعي والسياسي لمجتمع الصم الذي يقع فيه تدريس لغة الإشارة الأمريكية، والاختلافات اللغوية بين لغة الإشارة واللغة المنطوقة، واستخدام تقنيات الفيديو والحاسوب. كما أشار إلى ما يواجهه متعلمو لغة الإشارة الأمريكية السامعون من صعوبات في اكتساب علم الأصوات والتشكيل وبناء الجملة، بسبب افتقارهم إلى المواقف الحياتية، وتداخلهم مع اللغات المنطوقة، وعدم إلمامهم بثقافة الصم. كما استعرض الباحث ما يجب على معلمي لغة الإشارة القيام به، مثل استخدام مواد ومهام تعكس الاحتياجات وأهداف التواصل لطلابهم، وأن يتوفر لهم فرص كبيرة للتفاعل والتغذية المرتدة مع مستخدمي لغة الإشارة الأصليين، بالإضافة إلى التركيز على تنمية مهارات الاستيعاب والتعبير لدى طلابهم، وتدريس الجوانب اللغوية والثقافية للغة الإشارة المستهدفة، كما يجب عليهم أن يدمجوا الوعي الثقافي والحساسية في مناهجهم الدراسية.

وفي دراسة للرميحي (2012) هدفت إلى التّعرف على الكفايات اللازمة لإعداد طالبات مسار الإعاقة السمعية لتعلّم ترجمة لغة الإشارة، تم تطبيق استبانة مكونة من ٢٦ عبارةً، وسؤالٍ مفتوحٍ، على (٣٠) طالبةً بكلية التربية وكلية العلوم والآداب بجامعة القصيم. أشارت النتائج إلى أن أكثر الكفايات هي الكفايات الشخصيَّة ثم التربوية ثم المعرفية ثم المهنية، وكان من الكفايات المقترحة لإعداد طالبات مسار الإعاقة السمعية؛ توفير مدرب لغة إشارة مؤهل محترف، ومجتمع صم للممارسة وضبط اللغة، وإضافة مزيد من المقررات في المرحلة الجامعية لتدريس لغة

الإشارة، وتأهيل طالبات مسار الإعاقة السمعية لممارسة الترجمة الإشارية، والإلمام بلغة الإشارة بشكل كبير وممارستها بشكل فوري ودائم لعدم نسيانها، مع الاطلاع على مستحدثات لغة الإشارة الجديدة.

كما أجرى Van Berkel-Van Hoof et al. (2019) دراسة عن تأثير الإشارات على تعلم الكلمات لدى الأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي Developmental Language Disorder (DLD)، مقارنةً بالأطفال الذين ينمون بشكل عادي. شارك في الدراسة (تجربة تعلم الكلمات) عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 9 و11 عامًا. تم تعليم نصف الكلمات الزائفة (أشباه كلمة) المنطوقة بإشارة زائفة مع تقييم نتائج التعلم بدقة وسرعة. ولاستكشاف ما إذا كانت تأثيرات الإشارات ستؤثر على الأطفال ذوي القدرات اللغوية والمعرفية المختلفة، تم قياس مهارات الأطفال اللغوية (المفردات، التركيب اللغوي) والمعرفية (الانتباه الموزع، الذاكرة العاملة، الوصول المعجمي). أظهرت النتائج تأثر الأطفال المرضى إيجابيًا بالإشارة، من حيث الدقة والسرعة في تعلم الكلمات، بينما لم يتأثر الأطفال العاديون. وتشير هذه النتائج إلى أن الأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي يستفيدون من الإشارات عند تعلم الكلمات، بغض النظر عن قدراتهم اللغوية والمعرفية. وهذا يعني أن استخدام الكلام المدعوم بالإشارات كوسيلة لتحسين مهارات المفردات لمثل هؤلاء الأطفال يعتبر فعالاً.

وهدفت دراسة أبو مريم والروسان (2019) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي للغة الإشارة الأردنية في تنمية مهارات الترجمة لدى عينة من طلاب التربية الخاصة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة مكونة من (70) طالباً، مع استخدام مقياس مهارات الترجمة الإشارية الذي أعده الباحث لهذا الغرض. واستخدم التصميم شبه التجريبي، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي للغة الإشارة الأردنية فعّال في تنمية مهارات الترجمة الإشارية، وأوصت الدراسة بتعديل البرامج الحالية في تدريب لغة الإشارة الأردنية لتشمل قواعد لغة الإشارة والمفاهيم الأكاديمية والتربوية لاستخدامها من قبل مترجم لغة الإشارة بفاعلية داخل المؤسسة التربوية.

كما هدفت دراسة أحمد (2020) إلى بناء برنامج تدريبي لتعليم لغة الإشارة لأمهات الأطفال الصم لتحسين التفاعلات الأسرية، وذلك على عينة من (20) من الأمهات وأطفالهن الصم في مصر. وقد تم استخدام المنهج التجريبي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من 10 أمهات، وتكونت المجموعة الضابطة من 10 أمهات. وبعد تطبيق البرنامج لمدة شهرين؛ أسفرت النتائج عن وجود تحسن جوهري لدى جميع أمهات المجموعة التجريبية وأطفالهن الصم في التفاعلات الأسرية لدى الأمهات وأطفالهن الصم.

وفي دراسة Alawajee (2022) التي هدفت إلى معرفة مدى جودة استخدام معلمي الطلاب الصم قبل الخدمة للغة الإشارة، ونوع مهارات لغة الإشارة التي يحتاجون إلى تحسينها؛ استخدم الباحث استبيانات لجمع بيانات من

36 طالبة كن يدرسن ليصبحن معلمات للطلاب الصم في إحدى الجامعات في المملكة العربية السعودية. ووجدت الدراسة أن مستوى استخدام الطالبات للإشارات المعجمية (أرقام وحروف) كان مرتفعا، بينما كان متوسطا في استخدام الإشارات المعجمية البصرية الرمزية (شكل يعبر عن الكلمة، مثل الرقص أو دراجة)، في حين كان ضعيفًا في استخدام الإشارات المعجمية الافتراضية (بمعنى أن الإشارة لا تعبر عن المعنى من تلقاء نفسها، مثل كلمة حلم أو جامعة)، كما كان للمعدل الأكاديمي تأثير دال على مهاراتهن في لغة الإشارة. وأشارت الدراسة إلى أن معلمات الطلاب الصم قبل الخدمة يحتجن إلى مزيد من التدريب على لغة الإشارة وممارستها.

وقد أجرت الصقيران (2022) دراسة بهدف بناء تصور مقترح لتضمين لغة الإشارة في وحدة المهارات الاجتماعية في مقرر التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل محتوى وحدة المهارات الاجتماعية في المقرر بالفصل الدراسي الأول للصف الثالث المتوسط، لمعرفة مدى توافر لغة الإشارة فيها، وبناء تصور مقترح لتضمينها. وقامت الباحثة بعمل قائمة بالحروف وأهم كلمات لغة الإشارة التي تناسب طالبات المرحلة المتوسطة، والتي تفيد الطالبات السامعات لتسهيل تواصلهن مع زميلاتهن غير السامعات. وأشارت الدراسة إلى عدم توافر لغة الإشارة في مقررات التربية الأسرية للصف الثالث المتوسط، وقامت بإعداد قائمة مكونة من حروف وأهم كلمات لغة الإشارة، التي تناسب طالبات المرحلة المتوسطة والتي يمكن تضمينها في وحدة المهارات الاجتماعية في مقرر التربية الأسرية للصف الثالث المتوسط.

**تعليق على الدراسات السابقة:**

نلاحظ عدم الاهتمام بذكر ما يتعلق بالسياق الثقافي للغة الإشارة، كما يلاحظ وجود تحديات في تدريس لغة الإشارة للسامعين، تتمثل في نقص المعلمين المؤهلين، والوقت والجهد اللازمين لتعلمها، كما أنها غالبًا ما تركز على النتائج قصيرة المدى، مثل مقدار لغة الإشارة التي يمكن أن يتعلمها الأشخاص في غضون أسابيع قليلة، وعدم توفر سياق طبيعي لممارسة ما تم تعلمه في مجتمع الصم، رغم أنه من الممكن ألا تتحقق فوائد تعلم لغة الإشارة بالكامل إلا بعد فترة زمنية أطول. كما أن الدراسات التي أجريت حول فعالية تدريس لغة الإشارة للسامعين كانت محدودة النطاق، وعلى عينات صغيرة العدد، ولم تكن دائمًا دراسات طولية تتبعت تقدم المشاركين بمرور الوقت.

**فروض الدراسة:**

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لرأي الطلاب نحو تدريس مقرر لغة الإشارة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الإنسانية والعلمية في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**أولا منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، للكشف عن استجابات أفراد العينة، والمقارنة بين المجموعات الفرعية للعينة وفقًا للمتغيرات التي تم تحديدها، حيث سيتم إجراء مقارنة بين استجابات الطلبة على أداة الدراسة، قبل وبعد دراستهم لمقرر لغة الإشارة، وبين الذكور والإناث، وبين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية.

**ثانيا عينة الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، للكشف عن استجابات أفراد العينة، والمقارنة بين أفراد المجموعات الفرعية للعينة وفقًا للمتغيرات التي تم تحديدها، حيث تم إجراء مقارنة بين استجابات الطلبة على الاستبانة الخاصة برأيهم في مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم المقرر، وبين الذكور والإناث، وبين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية.

**جدول رقم (1) يوضح بيانات عينة البحث**

| العينة | التطبيق الأول | | | التطبيق الثاني | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | إنسانية | علمية | الإجمالي | إنسانية | علمية | الإجمالي |
| **ذكور** | 7 | 10 | 17 | 4 | 8 | 12 |
| **إناث** | 37 | 11 | 48 | 33 | 9 | 42 |
| الإجمالي | 44 | 21 | 65 | 37 | 17 | 54 |

**ثالثا أداة الدراسة:**

تم إعداد استبانة للكشف عن رأي الطلبة بجامعة طيبة في تدريس مقرر لغة الإشارة. ومن خلال الاطلاع على الإطار النظري حول الموضوع تم صياغة بنود الاستبانة في صورتها النهائية مع الأخذ في الحسبان المعلومات والبيانات الأساسية للمشاركين في الاستبانة، والتي تمثلت في الآتي: النوع الاجتماعي، والحالة السمعية، نوع الكلية التي يدرس بها الطالب/ة، وهل سبق له دراسة المقرر أم لا، وما إذا كان له أقارب من الصم أو ضعاف السمع. أما الاستبانة نفسها فقد تكونت من 4 محاور فرعية، وذلك بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، لتصبح الاستبانة في نهاية الأمر مكونة من (39) بندًا، وذلك كما يلي:

- المحور الأول: مستوى دافعية الطلبة لتعلم مقرر لغة الإشارة، يتكون من (9) بنود.
- المحور الثاني: جودة المقرر، يتكون من (9) بنود.
- المحور الثالث: فاعلية مخرجات التعلم للمقرر، يتكون من (11) بندا.

- المحور الرابع: محتوى المقرر، يتكون من (10) بنود.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي للتعبير عن رأي العينة على كل بند من بنود الاستبانة على النحو الآتي: (غير موافق إطلاقا، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة). وقد كانت جميع البنود في الاتجاه الإيجابي باستثناء البند رقم (17) بالمحور الثاني، فقد تم صياغته في الاتجاه السلبي، وتم مراعاة ذلك في التصحيح وتحليل البيانات. ولوضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة استجابة أفراد الدراسة على الاستبانة، تم حساب المدى لمستويات الاستجابة وهو (5−1=4)، وبالتالي يكون طول الفئة مساوياً 5/4 (0.8)، والجدول رقم (2) يوضح معيار الحكم لتقدير استجابات عينة الدراسة على الاستبانة.

**جدول رقم (2) معيار الحكم لتقدير استجابات عينة الدراسة على الاستبانة**

| المتوسط | درجة الموافقة |
|---|---|
| من 1 إلى 1.8 | غير موافق إطلاقا |
| أعلى من 1.8 إلى 2.6 | غير موافق |
| أعلى من 2.6 إلى 3.4 | محايد |
| أعلى من 3.4 إلى 4.2 | موافق |
| أعلى من 4.2 إلى 5 | موافق بشدة |

**رابعا الخصائص السيكومترية لأداة البحث:**

1. **صدق أداة الدراسة:** تحقق من صدق أداة الدراسة على بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** تقم محكّمون متخصصون بتحكيم الاستبانة، وترتب على ذلك استبعاد بعض البنود وإضافة بنود أخرى، مع تغيير مسميات بعض المحاور، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبانة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين الاستجابة على كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه.

**جدول رقم (3) معامل الارتباط بين بنود المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول من الاستبانة**

| رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الأول | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الثاني | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الثالث | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | *0.35 | 10 | **0.763 | 19 | **0.692 | 30 | **0.961 |
| 2 | **0.709 | 11 | **0.573 | 20 | **0.790 | 31 | **0.975 |
| 3 | **0.842 | 12 | **0.892 | 21 | **0.828 | 32 | **0.786 |
| 4 | **0.828 | 13 | **0.857 | 22 | **0.732 | 33 | **0.975 |
| 5 | *0.473 | 14 | **0.881 | 23 | **0.713 | 34 | **0.918 |

| رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الأول | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الثاني | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الثالث | رقم البند | معامل الارتباط بالمحور الرابع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 0.825** | 15 | 0.782** | 24 | 0.905** | 35 | 0.800** |
| 7 | 0.597** | 16 | 0.864** | 25 | 0.461* | 36 | 0.940** |
| 8 | 0.780** | 17 | 0.595** | 26 | 0.900** | 37 | 0.748** |
| 9 | 0.673** | 18 | 0.747** | 27 | 0.738** | 38 | 0.930** |
| ** الارتباط دال عند أقل من 0.01 | | | | 28 | 0.494* | 39 | 0.915** |
| * الارتباط دال عند أقل من 0.05 | | | | 29 | 0.502* | | |

أظهرت النتائج في الجدول (3) وجود علاقة طردية دالة عند مستوى معنوي أقل من (0.01) وأقل من (0.05)، وتتباين هذه العلاقة في شدتها من متوسطة إلى قوية بين بنود كل محور والدرجة الكلية للمحور.

**جدول رقم (4) معامل الارتباط بين درجة المحورين الأول والثاني والدرجة الكلية للاستبانة**

| المحور | معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة |
|---|---|
| المحور الأول: مستوى دافعية الطلبة لتعلم مقرر لغة الإشارة | 0.415* |
| المحور الثاني: جودة المقرر | 0.547** |
| المحور الثالث: فاعلية مخرجات التعلم للمقرر | 0.819** |
| المحور الرابع: محتوى المقرر | 0.796** |
| ** الارتباط دال عند أقل من 0.01 | |
| * الارتباط دال عند أقل من 0.05 | |

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية دالة عند مستوى معنوي أقل من (0.01) وأقل من (0.05)، وهو ما يتضح بالجدول رقم (4).

**2. ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك معامل الثبات الكلي للاستبانة. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لبنود الاستبانة، مع معادلة سبيرمان–براون Spearman–Brown Coefficient لتصحيح الطول.

**جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها**

| المحور | عدد البنود | معامل ثبات ألفا كرونباخ | معامل ثبات التجزئة النصفية |
|---|---|---|---|
| المحور الأول: مستوى دافعية الطلبة لتعلم مقرر لغة الإشارة | 9 | 0.847 | 0.801 |
| المحور الثاني: جودة المقرر | 9 | 0.877 | 0.787 |
| المحور الثالث: فاعلية مخرجات التعلم للمقرر | 11 | 0.903 | 0.836 |
| المحور الرابع: محتوى المقرر | 10 | 0.972 | 0.98 |

يتضح من الجدول السابق رقم (5) ارتفاع معامل الثبات لكل من محاور الاستبانة وكذلك ثبات الدرجة الكلية للاستبانة، ويلاحظ ارتفاع معامل الثبات قليلا بطريقة ألفا كرونباخ مقارنة بطريقة التجزئة النصفية، وهي في جميع الأحوال معاملات ثبات مرتفعة.

**خامسا إجراءات الدراسة:**

سبق وأن أشرنا إلى كيفية إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية؛ تم نشرها على نماذج غوغل Google Forms، حتى يسهل تطبيقها على عدد كبير من مجتمع الدراسة. وبناء عليه تم إتاحة رابط الاستبانة لعينة البحث في المرة الأولى قبل دراسة المقرر، ثم إتاحته مرة أخرى بعد الانتهاء من دراسة المقرر. وبعد الانتهاء من التطبيقين الأول والثاني، تم حساب الدرجات لاستجابة عينة البحث على بنود الاستبانة تمهيدًا لإجراء التحليلات الإحصائية.

**سادسا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:**

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المعلمية بعد التأكد من اعتدالية التوزيع لاستجابات عينة البحث. حيث تم حساب الالتواء والتفلطح، وكانت نتائجه على النحو الآتي:

**جدول رقم (6) معامل الالتواء والتفلطح لاستجابات عينة البحث خلال التطبيقين الأول والثاني**

| | | التطبيق الأول | التطبيق الثاني |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول** | الالتواء | 0.41- | 1.71- |
| | التفلطح | 1.20- | 4.54 |
| **المحور الثاني** | الالتواء | 0.55- | 0.80- |
| | التفلطح | 0.04 | 0.53 |
| **المحور الثالث** | الالتواء | 0.07- | 0.71 |
| | التفلطح | 0.93- | 0.06- |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **المحور الرابع** | الالتواء | 0.24- | 0.22 |
| | التفلطح | 0.32- | 0.95- |
| **الدرجة الكلية** | الالتواء | 0.16 | 0.72 |
| | التفلطح | 0.22- | 0.06 |

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الالتواء والتفلطح كلها متدنية، باستثناء معامل التفلطح للمحور الأول في التطبيق الثاني، لكن باقي بيانات المحاور في كلا التطبيقين في الحدود المقبولة، وهو ما يعبر عن اعتدالية توزيع استجابات عينة البحث، وبناء عليه فقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- تحليل التباين المتعدد للكشف عن فعالية تدريس المقرر من خلال المقارنة بين نتائج التطبيق قبل وبعد دراسة المقرر، وكذلك للكشف عن الفروق بين الطلاب الذكور والإناث، والفروق بين طلاب الكليات الإنسانية والعلمية، بالإضافة للتفاعل بين هذه المتغيرات.

**نتائج الدراسة:**

نعرض فيما يلي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات الطلبة على المحاور الأربعة والدرجة الكلية لاستبانة فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة.

**جدول رقم (7) للإحصاء الوصفي لاستجابات عينة البحث على استبانة فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة**

| متغيرات البحث | | | ن | المحور الأول | | المحور الثاني | | المحور الثالث | | المحور الرابع | | الدرجة الكلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النوع | الكلية | التطبيق | | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| ذكور | إنسانية | الأول | 4 | 39.14 | 2.91 | 35.29 | 2.56 | 28.29 | 4.92 | 28.29 | 4.92 | 123.14 | 9.55 |
| | | الثاني | 7 | 39.75 | 2.22 | 37.25 | 6.99 | 35.75 | 14.03 | 35.75 | 14.03 | 144.75 | 33.35 |
| | | إجمالي | 11 | 39.36 | 2.58 | 36.00 | 4.43 | 31.00 | 9.37 | 31.00 | 9.37 | 131.00 | 22.52 |
| | علمية | الأول | 8 | 41.00 | 5.21 | 38.50 | 5.04 | 29.00 | 4.69 | 29.00 | 4.69 | 129.10 | 13.08 |
| | | الثاني | 10 | 40.50 | 4.60 | 41.00 | 3.21 | 47.25 | 5.57 | 47.25 | 5.57 | 168.88 | 16.47 |
| | | إجمالي | 18 | 40.78 | 4.81 | 39.61 | 4.39 | 37.11 | 10.56 | 37.11 | 10.56 | 146.78 | 24.82 |
| | **إجمالي** | **الأول** | **12** | **40.24** | **4.40** | **37.18** | **4.41** | **28.71** | **4.65** | **28.71** | **4.65** | **126.65** | **11.82** |
| | | **الثاني** | **17** | **40.25** | **3.86** | **39.75** | **4.83** | **43.42** | **10.27** | **43.42** | **10.27** | **160.83** | **24.84** |
| | | **إجمالي** | **29** | **40.24** | **4.11** | **38.24** | **4.68** | **34.79** | **10.40** | **34.79** | **10.40** | **140.79** | **24.82** |
| إناث | إنسانية | الأول | 33 | 42.27 | 2.77 | 39.32 | 3.89 | 34.84 | 9.21 | 34.84 | 9.21 | 147.32 | 18.52 |
| | | الثاني | 37 | 41.67 | 3.49 | 38.85 | 4.00 | 38.48 | 9.38 | 38.48 | 9.38 | 157.82 | 17.01 |
| | | إجمالي | 70 | 41.99 | 3.12 | 39.10 | 3.92 | 36.56 | 9.41 | 36.56 | 9.41 | 152.27 | 18.46 |
| | علمية | الأول | 9 | 39.09 | 6.36 | 37.09 | 6.44 | 40.91 | 9.01 | 40.91 | 9.01 | 151.91 | 26.12 |
| | | الثاني | 11 | 40.22 | 3.56 | 39.67 | 2.96 | 32.56 | 7.07 | 32.56 | 7.07 | 146.00 | 15.65 |
| | | إجمالي | 20 | 39.60 | 5.20 | 38.25 | 5.22 | 37.15 | 9.05 | 37.15 | 9.05 | 149.25 | 21.71 |
| | **إجمالي** | **الأول** | **42** | **41.54** | **4.04** | **38.81** | **4.62** | **36.23** | **9.43** | **36.23** | **9.43** | **148.38** | **20.29** |

| متغيرات البحث | | | ن | المحور الأول | | المحور الثاني | | المحور الثالث | | المحور الرابع | | الدرجة الكلية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النوع | الكلية | التطبيق | | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| | | **الثاني** | **48** | **41.36** | **3.51** | **39.02** | **3.78** | **37.21** | **9.20** | **37.21** | **9.20** | **155.29** | **17.25** |
| | | **إجمالي** | **90** | **41.46** | **3.78** | **38.91** | **4.23** | **36.69** | **9.28** | **36.69** | **9.28** | **151.60** | **19.15** |
| | إنسانية | الأول | 37 | 41.77 | 2.99 | 38.68 | 3.98 | 33.80 | 8.96 | 33.80 | 8.96 | 143.48 | 19.49 |
| | إنسانية | الثاني | 44 | 41.46 | 3.40 | 38.68 | 4.31 | 38.19 | 9.77 | 38.19 | 9.77 | 156.41 | 19.15 |
| | إنسانية | **إجمالي** | **81** | **41.63** | **3.17** | **38.68** | **4.11** | **35.80** | **9.54** | **35.80** | **9.54** | **149.38** | **20.28** |
| | علمية | الأول | 17 | 40.00 | 5.78 | 37.76 | 5.72 | 35.24 | 9.36 | 35.24 | 9.36 | 141.05 | 23.55 |
| | علمية | الثاني | 21 | 40.35 | 3.95 | 40.29 | 3.06 | 39.47 | 9.79 | 39.47 | 9.79 | 156.76 | 19.49 |
| | علمية | **إجمالي** | **38** | **40.16** | **4.98** | **38.89** | **4.83** | **37.13** | **9.66** | **37.13** | **9.66** | **148.08** | **22.95** |
| | إجمالي | **الأول** | **54** | **41.20** | **4.14** | **38.38** | **4.59** | **34.26** | **9.04** | **34.26** | **9.04** | **142.69** | **20.73** |
| | إجمالي | **الثاني** | **65** | **41.11** | **3.59** | **39.19** | **4.00** | **38.59** | **9.70** | **38.59** | **9.70** | **156.52** | **19.07** |
| | إجمالي | إجمالي | 119 | 41.16 | 3.88 | 38.75 | 4.33 | 36.23 | 9.56 | 36.23 | 9.56 | 148.97 | 21.08 |

وفيما يلي نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات الطلبة على المحاور الأربعة والدرجة الكلية لاستبانة فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة، وفقًا لمتغيرات البحث.

**جدول رقم (8) لنتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين مستويات متغيرات البحث والتفاعل بينها في المحور الأول**

| المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النوع** | 9.31 | 1 | 9.31 | 0.63 | 0.43 |
| **الكلية** | 4.64 | 1 | 4.64 | 0.32 | 0.58 |
| **التطبيق الأول والثاني** | 0.46 | 1 | 0.46 | 0.03 | 0.86 |
| **النوع x الكلية** | 59.61 | 1 | 59.61 | 4.06 | 0.05 |
| **النوع x التطبيق** | 0.20 | 1 | 0.20 | 0.01 | 0.91 |
| **الكلية x التطبيق** | 0.45 | 1 | 0.45 | 0.03 | 0.86 |
| **النوع x الكلية x التطبيق** | 9.21 | 1 | 9.21 | 0.63 | 0.43 |

يلاحظ في هذا الجدول ما يلي:

- عدم وجود دلالة لمتغيرات البحث (النوع: ذكور وإناث– الكلية – ترتيب التطبيق: القياس القبلي والبعدي).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع (ذكور وإناث) والكلية التي بها الطالب (الإنسانية والعلمية) عند مستوى معنوي (0.05).

**جدول رقم (9) لنتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين مستويات متغيرات البحث والتفاعل بينها في المحور الثاني**

| المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النوع** | 9.55 | 1 | 9.55 | 0.52 | 0.47 |
| **الكلية** | 35.10 | 1 | 35.10 | 1.92 | 0.17 |
| **التطبيق الأول والثاني** | 49.12 | 1 | 49.12 | 2.69 | 0.10 |
| **النوع x الكلية** | 80.05 | 1 | 80.05 | 4.38 | 0.04 |
| **النوع x التطبيق** | 6.37 | 1 | 6.37 | 0.35 | 0.56 |
| **الكلية x التطبيق** | 14.67 | 1 | 14.67 | 0.80 | 0.37 |
| **النوع x الكلية x التطبيق** | 7.22 | 1 | 7.22 | 0.39 | 0.53 |

يلاحظ في هذا الجدول ما يلي:

- عدم وجود دلالة لمتغيرات البحث.
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع (ذكور وإناث) والكلية التي بها الطالب (الإنسانية والعلمية) عند مستوى معنوي (0.04).

**جدول رقم (10) لنتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين مستويات متغيرات البحث والتفاعل بينها في المحور الثالث**

| المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النوع** | 48.19 | 1 | 48.19 | 0.65 | 0.42 |
| **الكلية** | 174.05 | 1 | 174.05 | 2.35 | 0.13 |
| **التطبيق الأول والثاني** | 503.10 | 1 | 503.10 | 6.78 | 0.01 |
| **النوع x الكلية** | 166.14 | 1 | 166.14 | 2.24 | 0.14 |
| **النوع x التطبيق** | 1054.97 | 1 | 1054.97 | 14.22 | أقل من 0.01 |
| **الكلية x التطبيق** | 1.68 | 1 | 1.68 | 0.02 | 0.88 |
| **النوع x الكلية x التطبيق** | 591.89 | 1 | 591.89 | 7.98 | 0.01 |

يلاحظ في هذا الجدول ما يلي:

- عدم وجود دلالة للفرق بين الذكور والإناث أو بين طلبة الكليات الإنسانية والعملية على محاور الاستبانة أو الدرجة الكلية.
- وجود فروق دالة بين التطبيقين الأول والثاني عند مستوى معنوي (0.01) لصالح التطبيق الثاني.
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (أقل من 0.01).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع والكلية وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (0.01).

**جدول رقم (11) لنتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين مستويات متغيرات البحث والتفاعل بينها في المحور الرابع**

| المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النوع** | 708.52 | 1 | 708.52 | 8.71 | أقل من 0.01 |
| **الكلية** | 55.22 | 1 | 55.22 | 0.68 | 0.41 |
| **التطبيق الأول والثاني** | 1625.41 | 1 | 1625.41 | 19.98 | أقل من 0.01 |
| **النوع x الكلية** | 105.78 | 1 | 105.78 | 1.30 | 0.26 |
| **النوع x التطبيق** | 680.52 | 1 | 680.52 | 8.37 | أقل من 0.01 |
| **الكلية x التطبيق** | 1.74 | 1 | 1.74 | 0.02 | 0.88 |
| **النوع x الكلية x التطبيق** | 335.00 | 1 | 335.00 | 4.12 | 0.04 |

يلاحظ في هذا الجدول ما يلي:

- عدم وجود دلالة للفرق بين طلبة الكليات الإنسانية والعملية على محاور الاستبانة أو الدرجة الكلية.
- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عند مستوى معنوي (أقل من 0.01) لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى معنوي (أقل من 0.01).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (أقل من 0.01).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع والكلية وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (0.04).

**جدول رقم (12) لنتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق بين مستويات متغيرات البحث والتفاعل بينها في الدرجة الكلية**

| المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النوع** | 1576.17 | 1 | 1576.17 | 4.64 | 0.03 |
| **الكلية** | 595.14 | 1 | 595.14 | 1.75 | 0.19 |
| **التطبيق الأول والثاني** | 4960.78 | 1 | 4960.78 | 14.60 | أقل من 0.01 |
| **النوع x الكلية** | 1587.37 | 1 | 1587.37 | 4.67 | 0.03 |
| **النوع x التطبيق** | 3677.51 | 1 | 3677.51 | 10.82 | أقل من 0.01 |
| **الكلية x التطبيق** | 3.55 | 1 | 3.55 | 0.01 | 0.92 |
| **النوع x الكلية x التطبيق** | 1362.44 | 1 | 1362.44 | 4.01 | 0.05 |

يلاحظ في هذا الجدول ما يلي:

- لا توجد دلالة للفروق بين الطلبة في الكليات الإنسانية والعملية على محاور الاستبانة أو الدرجة الكلية.
- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عند مستوى معنوي (0.03) لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى معنوي (أقل من 0.01).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع والكلية عند مستوى معنوي (0.03).

- هناك دلالة للتفاعل بين النوع (ذكور وإناث) وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (أقل من 0.01).
- هناك دلالة للتفاعل بين النوع والكلية وترتيب التطبيق عند مستوى معنوي (0.05).

**مناقشة النتائج**

**مناقشة نتائج الفرض الأول:**

تشير النتائج الخاصة بالفرض الأول، والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لرأي الطلاب نحو تدريس مقرر لغة الإشارة"، إلى تحققه جزئيًا؛ حيث كانت هناك فروق دالة بين التطبيق الأول (القياس القبلي) والتطبيق الثاني (القياس البعدي) في درجة المحور الثالث (فاعلية مخرجات التعلم للمقرر) والمحور الرابع (محتوى المقرر) والدرجة الكلية للاستبانة. وبشكل عام تتفق هذه النتائج مع ما نتائج دراسة عبد الواحد (2000) ودراسة أبو مريم والروسان (2019) اللتان أظهرتا فعالية البرنامج في تعليم لغة الإشارة وتنمية مهارات الترجمة الإشارية، كما تتفق أيضًا مع نتائج دراسة أحمد (2020) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج في تعليم لغة الإشارة لأمهات الأطفال الصم وأطفالهن الصم، وكذلك تحسين التفاعلات الأسرية لدى الأمهات وأطفالهن الصم.

وعليه؛ يمكن القول إن الطلاب الذين درسوا مقرر لغة الإشارة لديهم نتائج أفضل في الاختبار البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وهو ما يشير إلى أن المقرر كان فعالًا في تعليم الطلاب لغة الإشارة. وهناك عدة تفسيرات محتملة لهذه النتائج، ومنها أن مقرر لغة الإشارة قدم للطلاب مقدمة شاملة للغة الإشارة، كما تضمّن مجموعة متنوعة من الدروس والأنشطة التي ساعدت الطلاب على تعلم المفردات والقواعد واستخدام لغة الإشارة في سياقات مختلفة. وربما كان السبب في التحسن راجعًا إلى أن مقرر لغة الإشارة كان مثيرًا لاهتمام الطلاب، وخاصة إذا ما استخدمت فيه مجموعة متنوعة من الأنشطة والتقنيات التي جعلت التعلم ممتعًا وفعالًا. وأخيرًا؛ فإن تحسن القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وخاصة فيما يتعلق بالمحورين الثالث والرابع وكذلك الدرجة الكلية، قد يكون بسبب ما شعر به الطلاب بأنهم يفتحون نافذة على عالم جديد، أو أنهم يتعلمون لغة أساسية مهمة.

ورغم أن هذه النتائج تشير إلى أن تدريس مقرر لغة الإشارة للطلاب السامعين يمكن أن يكون فعالًا في تعليمهم لغة الإشارة؛ إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لتأكيد هذه النتائج.

**مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر". وقد أشارت النتائج إلى تحقق جزئي لهذا الفرض؛ حيث كانت هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في درجة المحور الرابع وفي الدرجة الكلية لصالح الإناث، كما يشير التفاعل النوع (ذكور

وإناث) وترتيب التطبيق (القياس القبلي والبعدي) إلى أفضلية الإناث على الذكور في القياس القبلي، بينما تفوق الذكور على الإناث في القياس البعدي، وهي نتيجة تدعم أيضًا الفرض السابق الخاص بفاعلية تدريس المقرر، وذلك بالنظر إلى الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية.

ويمكن تفسير هذه الفروق بين الذكور والإناث في رأيهم حول فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة من خلال منظومة القيم والاهتمامات؛ فقد يكون للذكور والإناث اهتمامات وقيم مختلفة تؤثر على نظرتهم إلى فائدة تعلم لغة الإشارة. فمثلا قد نجد الذكور أكثر اهتمامًا بالمهارات العملية والإنجازات، في حين أن الإناث ينصب اهتمامهن كثيرا بالتواصل والعلاقات الإنسانية. هذا بالإضافة إلى اختلافات الخبرات والتجارب السابقة؛ فقد تؤثر التجارب المختلفة مع لغة الإشارة على نظرتهم إلى فاعلية تعلمها، فقد يكون الذكور الذين لديهم معارف أو علاقات مع الصم –على سبيل المثال– أكثر عرضة لتقدير فائدة تعلم لغة الإشارة. أما اختلافات التوقعات حول ما يمكن تعلمه من مقرر لغة الإشارة؛ فقد يكون لها دور كبير في إبراز هذه الفروق. فعلى سبيل المثال، قد يتوقع الذكور أن يكون مقرر لغة الإشارة صعبًا أو غير مفيد، بينما تتوقع الإناث عكس ذلك.

ورغم أنه لا توجد بحوث –على حد اطلاع الباحث– اهتمت بالفروق بين الذكور والإناث في فاعلية تدريس مقرر لغة الإشارة؛ إلا أنه إذا نظرنا للغة الإشارة على أنها في النهاية أحد أشكال المهارات الاجتماعية والتي تستخدم في التواصل بين البشر، نجد أن البحوث تشير إلى تفوق الذكور على الإناث في المهارات الاجتماعية، وهو أمر لم يتحقق في القياس القبلي، في حين أنه بعد دراسة المقرر، جاءت النتيجة مؤيدة للبحوث السابقة حول تفوق الذكور على الإناث في المهارات الاجتماعية (موسى، 2018) وهو ما أشار إليه السمادوني (1991) من تفوق الذكور على الإناث في ثلاث مهات وهي التعبير الاجتماعي والضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي، والتي تعد من ضمنها مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، الأمر الذي يوحي بأن دراسة المقرر لم تكن تحسن فقط من المفارقة بين الذكور والإناث بل أيضًا حسنت من المهارات الاجتماعية لدى الذكور، كما تعبر هذه النتيجة أيضًا عن أن توقعات الذكور قبل دراسة المقرر ربما كانت تختلف كثير عنها بعد دراستهم للمقرر، وأن دراسة المقرر ربما ساهمت في تحسين وجهة نظرهم حول لغة الإشارة، وما يمكن تعلمه من هذا المقرر، الأمر الذي زاد من دافعيتهم وحفزهم على مزيد من الاهتمام بدراسة هذا المقرر.

**مناقشة نتائج الفرض الثالث:**

**ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الإنسانية والعلمية في رأيهم نحو تدريس مقرر لغة الإشارة قبل وبعد دراستهم للمقرر"**. وقد تحقق هذا الفرض بناء على نتائج تحليل التباين المتعدد، فلم يكن لاختلاف الكلية تأثير مباشر على رأي الطلبة في تدريس مقرر لغة الإشارة. ومع ذلك

فقد كان هناك تأثير غير مباشر من خلال التفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات؛ حيث كان هناك تفاعل ثنائي بين الكلية والنوع (ذكور وإناث) في المحورين الأول والثاني والدرجة الكلية، كما كان هناك تفاعل ثلاثي بين الكلية والنوع وترتيب التطبيق في كلا المحورين الثالث والرابع. ونلاحظ من النتائج الفرعية في جدول الإحصاء الوصفي أن درجات الإناث في الكليات الإنسانية على المحورين الأول والثاني والدرجة الكلية أعلى منها عند الذكور في الكليات الإنسانية. ومع التطبيق الثاني تحسن أداء الذكور عن الإناث في كلا المحورين الثالث والرابع. وهي نتيجة تتسق مع نتائج الفرضين السابقين، ويمكن تفسيرها في إطار اهتمام الكليات الإنسانية بالتفاعلات الاجتماعية، وخاصة اللغة والتواصل، مقارنة بالكليات العلمية، لاسيما وأن أقسام اللغات موجودة ضمن الكليات الإنسانية، وهو ما يثير اهتمام طلبة هذه الكليات لتعلم لغات جديدة، بما فيها لغة الإشارة. كما أن خريجي الكليات الإنسانية يحتاجون لكل ما يعينهم على التواصل مع جميع فئات المجتمع، بما فيهم الصم وضعاف السمع.

وفي الواقع، فإنه وبالرغم من عدم توفر دراسات سابقة –على حد اطلاع الباحث–حول الفروق بين طلبة الكليات المختلفة في دراسة وتعلم لغة الإشارة؛ إلا أنه يتضح أن تعلم لغة الإشارة –مثل تعلم أي لغة أخرى– يعتمد على عديد من العوامل مثل مستوى الاهتمام، والحافز، والموهبة، والتدريب. ونظرا لاهتمام تخصصات العلوم الإنسانية من تركيز على دراسة الإنسان وثقافته وتاريخه وفنونه ولغاته، في حين أن التخصصات العلمية تركز على دراسة الطبيعة والحياة والفضاء والرياضيات والتكنولوجيا؛ يمكن القول بأن طلبة الكليات الإنسانية قد يكون لديهم بعض المزايا عن طلبة الكليات العلمية في تعلم لغة الإشارة، مثل: القدرة على التعبير عن الأفكار بطرق مختلفة، والاهتمام بالثقافات واللغات المتنوعة، والتفاعل مع الآخرين بشكل أفضل. ولكن هذا لا يعني أن طلبة الكليات العلمية لا يستطيعون تعلم لغة الإشارة بنجاح، فهم أيضًا يمتلكون بعض المزايا مثل: القدرة على حفظ وتطبيق القواعد والرموز، والابتكار في إيجاد حلول للمشكلات الاتصالية، والشغف بالتعلم والاستكشاف.

في النهاية، يمكن أن نختم بأن تعلم لغة الإشارة هو مهارة قابلة للتعلم من قبل أي شخص يرغب فيها، سواء أكان طالبًا أدبيًا أو علميًا. المهم هو أن يكون الطالب مستعدًا لبذل الجهد والوقت والتفاني في تحقيق هذا الهدف، وأن يكون على دراية بأن تعلم لغة جديدة يحتاج إلى التدريب المستمر والتطبيق العملي، وأن يكون على اتصال مع المجتمعات التي تستخدم لغة الإشارة وتحترم ثقافتها وقيمها.

**التوصيات**

فيما يلي بعض النقاط المحددة التي يمكن استخلاصها من النتائج:

- اسناد تدريس مقرر لغة الإشارة لعضو هيئة تدريس يملك القدرة والمهارة، فالتدريس الجيد للغة الإشارة يمكن أن يساعد الطلاب على تعلم لغة الإشارة بشكل فعال.

- تزويد الطلبة بتدريبات عملية وتطبيقات مباشرة فالطلاب الذين يتلقون تعليمًا جيدًا في لغة الإشارة قد يكونون أكثر قدرة على التواصل مع مجتمع الصم.
- زيادة عدد شعب المقرر لتمكين عدد أكبر من الطلبة، فتعلم لغة الإشارة للسامعين يؤدي إلى زيادة الوعي بثقافة ولغة وهوية الصم.

**المراجع**


أبو مريم، عنان راشد والروسان، فاروق فارع. (2019). فاعلية برنامج تدريبي للغة الإشارة الأردنية في تنمية مهارات الترجمة الإشارية لدى عينة من طلاب التربية الخاصة الملتحقين بدورات لغة الإشارة بالجامعة الأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 39 (2)، 1-16.

أحمد، إيمان السيد عبد اللطيف. (2020). *فعالية برنامج تدريبي لتعليم لغة الإشارة لأمهات الأطفال الصم في تحسين التفاعلات الأسرية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.

أحمياني، عثمان. (2020). لغة الإشارة عند الصم: إشكال المصطلح بين النظرية والتطبيق. *مصطلحيات*، 11، 170-189.

الآخر، عبدالرحمن عبدالله. (2007). فاعلية استخدام تصميم التدريس وفق الاتجاه المعرفي على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مقرر الحاسب والتعليم واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلي في التعليم. *مجلة كلية التربية*، 31(3)، 169- 207.

الحويطي، محمد مثري عايد. (2017). مدى معرفة الطلبة المعلمين بسلوك التنمر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 3، 1، 135-155.

الرياض: (13 أغسطس، 2021). *التعليم: إدراج لغة الإشارة في منهج التربية الأسرية*. Retrieved from: https://www.alwatan.com.sa/article/1084115. تم الاطلاع عليه في 11 سبتمبر 2023.

الرميحي، الدانة صالح. (2012). الكفايات اللازمة لإعداد طالبات مسار إعاقة سمعية لتعلَّم ترجمة لغة الإشارة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٤(٤٨)، 1، 119-142.

الذيابات، ساجدة قاسم محمد، أبو الرب ماجدة فوزي، وعيادات يوسف أحمد محمود. (2018). *أثر استخدام قاموس لغة الإشارة الإلكتروني في إكساب الأشخاص العاديين مهارات لغة الإشارة واتجاهاتهم نحوه* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

السمادوني، السبد إبراهيم. (1991). *مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصريصري، نسيم بنت عطا الله، البخيت، هبة بنت ناصر، الخضير، أسماء عبد العزيز، الدعجاني، نداء بنت فجحان، والجبر، إيمان بنت عبد العزيز. (2019). الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها: دراسة اثنوغرافية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، 10، 43-68.

الصقيران، العنود بنت سليمان بن عبد العزيز الداود. (2022). تضمين لغة الإشارة في وحدة المهارات الاجتماعية في مقرر التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة: تصور مقترح. *شؤون اجتماعية*، 39، 155، 225-255.

العمري، طالع بن عبد الله بن حامد، والريس، طارق بن صالح. (2021). مهارات لغة الإشارة لدى المترجمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 16، 205-219.

العمري، عبد الهادي بن عبد الله (٢٠٠٩). *الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العمري، عبد الهادي بن عبد الله. (2021). مستوى الاحتراق الوظيفي لدى مترجمي لغة الإشارة للصم بدول مجلس التعاون الخليجي في ظل جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية*، 103، 1-34.

الفريح، نايف بن فهد. (2020). فاعلية تدريس مقرر توعية المجتمع بذوي الاحتياجات الخاصة في تحسين اتجاهات طالبات الجامعة نحوهم. *مجلة التربية الخاصة*، 31، 44-98.

القحطاني، عبد العزيز بن عبد الله. (2020). اتجاهات آباء وأمهات الأطفال الصم وضعاف السمع نحو لغة الإشارة. *مجلة التربية الخاصة*، 33، 1-35.

الكحكي، ياسمين أحمد محمود. (2020). نشر ثقافة لغة الإشارة من خلال الملابس وفقا للبعد الاجتماعي لرؤية مصر 2030م. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 28، 127-158.

تللو، نبيل أحمد. (2015). لغة الإشارة لذوي الإعاقة السمعية: التجربة السورية. *المعرفة*، 54(618)، 278-288.

زيد المال، نصيرة. (2012). أهمية اللغة ومكانة الثروة اللفظية منها. *مجلة الممارسات اللغوية*، 17، 107-114.

شرف، عبد العليم محمد عبد العليم. (2014). لغة الإشارة لمعلمي العلوم في فصول التلاميذ الصم. *مجلة التربية*، 161 (1)، 10-46.

عبد الواحد، محمد فتحي عبد الحي. (2000). برنامج تدريبي مقترح لتعليم لغة الإشارة لطالبات التربية الخاصة –جامعة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية– جامعة الإمارات العربية المتحدة*، 17، 151–180.

قسم التربية الخاصة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. (2023). *الملامح التطويرية بالقسم: الجانب التعليمي*. من Retrieved from: https://edu.psau.edu.sa/index.php/ar/dept–page. تم الاطلاع عليه 6 أغسطس 2023.

قسم التربية الخاصة، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. (3 نوفمبر 2022). *مقرر لغة الإشارة –جامعة الأمير سطام [فيديو]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=IIEVEI–eEzw. تم الاطلاع عليه 6 أغسطس 2023.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (١٩٩٨). *نماذج التدريس الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كشاش، محمد. (1999). لغة الإشارة من البدائية والتلقائية إلى لغة عالمية. *الفكر العربي*، 20، 95، 5–39.

مدكور، أيمن فوزي خطاب. (2011). أنماط تقديم لغة الإشارة عند تصميم المقررات الإلكترونية وأثرها على اكتساب التلاميذ الصم المفاهيم العلمية الجرافية واتجاهاتهم نحو استخدام المقررات الإلكترونية. *تكنولوجيا التعليم*، 21(2)، 81–165.

موسى، سعاد أبو بكر. (2018). الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، 58، 1–11.

## المراجع الانجليزية

Alawajee, O. (2022). Exploring The Sign Language Proficiency of University Undergraduate Students in A Preservices Preparation Program for Teachers of Deaf Students. *Higher Education Pedagogies*, 7:1, 65-87

Bauman, H., L. Dirksen, and J.J. Murray. (2014). Deaf gain: An introduction. In *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*, ed. H. Bauman, L. Dirksen, and J.J. Murray. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Beecher, L. & Childre, A. (2012). Increasing literacy skills for students with intellectual and developmental disabilities: Effects of integrating comprehensive reading instruction with sign language. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (4): 487–501.

Bettger, J.G., K. Emmorey, S.H. McCullough, and U. Bellugi. 1997. Enhanced facial discrimination: Effects of experience with American sign language. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (4): 223–233.

Bowman-Smart, H., Gyngell, C., Morgan, A. & Savulescu, J. (2019). The moral case for sign language education. *Monash Bioethics Review*, 37, 94–110

Browne, R. (2016). *Childbirth not the same as 'buying a bag of chips': Disability discrimination case*. The Sydney Morning Herald. Retrieved May 1, 2019, from

https://www.smh.com.au/national/child birth -not-the-same-as-buyin g-a-bag-of-chips -disab ility -discr imina tion-case-20160 823-gqzbs 1.html.

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K. & Schmidt, W. (2019). A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. In: *Teaching for Excellence and Equity*. IEA Research for Education, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2

Casey, S., K. Emmorey, and H. Larrabee. 2012. The effects of learning American Sign Language on cospeech gesture. *Bilingualism (Cambridge, England)*, 15 (4): 677–686.

Cooper, S. B., Reisman, J. I. & Watson, D. (2008). The Status of Sign Language Instruction in Institutions of Higher Education: 1994–2004. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 78–88.

Daniels, M. (1994). The Effect of Sign Language on Hearing Children's Language Development. *Communication Education*, 43, 291-298.

Daniels, M. (2004). Happy Hands: The Effect of ASL on Hearing Children's Literacy. *Reading Research and Instruction*, 44, 86-100.

Elder, B.C., and M.A. Schwartz. 2018. Effective deaf access to justice. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23 (4): 331–340.

Elliott, E.A., and A.M. Jacobs. 2013. Facial expressions, emotions, and sign languages. *Frontiers in Psychology*, 4: 115.

Fortunato, S., Forli, F., Guglielmi, V., De Corso, E., Paludetti, G., Berrettini, S. & Fetoni, A. R. (2016). A review of new insights on the association between hearing loss and cognitive decline in ageing. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 36 (3): 155–166.

Kanda, J. & Fleischer, L. (1988). Who is Qualified to Teach American Sign Language? *Sign Language Studies*, 59, 183-194.

Kuenburg, A., Fellinger, P. & Fellinger, J. (2016). Health care access among deaf people. The *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21 (1): 1–10.

Llamazares de Prado, J. E. (2021). Sign language teaching technological advances and differences in international contexts. *International Journal of Information and Learning Technology*, 38(5), 433-453.

Napier, J., Leigh, G. & Nann, S. (2007). Teaching Sign Language to Hearing Parents of Deaf Children: An Action Research Process. *Deafness & Education International*, 9:2, 83-100.

NIDCD. (2023). *What is American Sign Language (ASL)*? Retrieved from: https://www.nidcd.nih.gov/health/american-sign-language

Nussbaum, D., Waddy-Smith, B. & Doyle, J. (2012). Students Who Are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies for Developing Spoken Language and Literacy Skills. *Semin Speech Lang*, 33(04): 310-321

Oh, I.-H., Lee, J. H., Park, D. C., Kim, M., Chung, J. H., Kim, S. H. & Yeo, S. G. (2014). Hearing loss as a function of aging and diabetes mellitus: A cross sectional study. *PLoS ONE*, 9 (12): e116161.

Perniss, P., Özyürek, A. & Morgan, G. (2015). The influence of the visual modality on language structure and conventionalization: Insights from sign language and gesture. *Topics in Cognitive Science*, 7 (1): 2–11.

Powell, D. S., Oh, E. S., Lin, F. R. & Deal, J. A. (2021). Hearing Impairment and Cognition in an Aging World. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 22, 387–403.

Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners. *Annual Review of Applied Linguistics,* 31, 137-158.

Shon, C., Schick, B. & Singleton, J. (2023). Deaf and hearing American Sign Language-English bilinguals: Typical bilingual language development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, enad026. doi:10.1093/deafed/enad026

Toth, A. (2009). Bridge of signs: Can sign language empower non-deaf children to triumph over their communication disabilities? *American Annals of the Deaf*, 154 (2): 85–95.

Van Berkel-Van Hoof, L., Hermans, D., Knoors, H. & Verhoeven, L. (2019). Effects Of Signs on Word Learning by Children with Developmental Language Disorder. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 62(6), 1798-1812.

# The Effectiveness of Teaching a Sign Language Course to Hearing Students at Taibah University

Ghithan Saleh Ali Alamri
*Associate Professor- Department of Special Education-Taibah University*

***Abstract.*** teaching sign language to the hearing or deaf and hard of hearing is an influential educational endeavor that enhances inclusivity, communication skills, and cultural understanding. As universities, including Taibah University, strive to teach a sign language course to their students, The current study aimed to reveal the effectiveness of teaching the sign language course to hearing students at Taibah University. The study was conducted on a sample of male and female students from humanities and scientific colleges. Their number in the first application was (65) male and female students, and (54) male and female students in the second application. A questionnaire was applied to the sample members before and after studying the course to estimate the effectiveness of teaching the course. The results indicated that there were significant differences between the pre-measurement and the post-measurement in each of the course learning outcomes, the course content, and the total score of the questionnaire. There were also significant differences between males and females in the score on the course content and in the total score in favor of females. The college difference had no direct impact on the opinion of students teaching a sign language course.
**Keywords**: Deaf - hard of hearing - sign language - sign language course - effectiveness