واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية

إعداد

أ/ ساره محمد البوزيد

باحثة دكتوراه التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أ.د/ مريم حافظ تركستاني

أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور

المجلد السادس عشر، العدد الثالث (يوليو) ، لسنة 2024

واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية

أ/ ساره محمد البوزيد*، أ.د/ مريم حافظ تركستاني**[1]

المستخلص:

استهدفت الدراسة استكشاف واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية من منظور معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد المشاركين (346) معلماً ومعلمة في معاهد الأمل للصم ومدارس التعليم العام. واستخدمت الباحثتان أداة الاستبانة لجمع البيانات وتقييم مدى توفر وتطبيق مكونات التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم. وأظهرت النتائج اتفاقا جزئيا بين المعلمين حول فعالية التخطيط اللغوي الحالي؛ من حيث خطط اللغة الفردية، وتمكين لغة الإشارة، ودعمها في البيئة المدرسية. وأشارت النتائج إلى الحاجة إلى تطوير أدوات تقييم ومراقبة للغة الإشارة، وتعزيز التنسيق بين إدارات التعليم وتوحيد جهودها في مجال التخطيط اللغوي للغة الإشارة. ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في بعض محاور الأداة بين المتخصصين في تعليم الصم وضعاف السمع وغير المتخصصين لصالح المتخصصين، وبين معلمي الصم في معاهد الأمل للصم ومعلمي ضعاف السمع في برامج الدمج في مدارس التعليم العام لصالح معلمي معاهد الأمل للصم.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي، السياسة اللغوية، لغة الإشارة، تعليم الصم، ضعاف السمع.

[1] ساره محمد البوزيد*، مريم حافظ تركستاني**

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

*البريد الالكتروني للباحث الأول: S.albuzaid@hotmail.com

إيميل الباحث الثاني: **Mturkestany@ksu.edu.sa

The Reality of Sign Language Planning in Deaf Education in Saudi Arabia

Sarah M. Albuzaid[(1)] Prof. Maryam H. Turkestani[2]

Abstract:

This descriptive survey study aimed to explore the current state of sign language planning in deaf education in Saudi Arabia from the perspective of teachers of deaf and hard-of-hearing students. A total of (346) teachers from Al-Amal institutes for the Deaf and mainstream schools participated in the study. A questionnaire was used to collect data and assess the availability and implementation of sign language planning components in deaf education. The results revealed a partial agreement among teachers regarding the effectiveness of current sign language planning, particularly regarding individual language plans and enabling sign language and supporting it in the school environment. However, teachers indicated a need to develop more effective sign language assessment and monitoring tools, as well as enhanced coordination and unified efforts among educational departments in sign language planning. No statistically significant differences were found between male and female teachers. However, significant differences were observed in some aspects of sign language planning between specialists in deaf and hard-of-hearing education and non-specialist teachers, in favor of the specialists. *Differences were also found between teachers in Al-Amal institutes for Deaf and those in mainstream schools, favoring institute teachers. Additionally, significant differences were noted across geographical regions in all aspects of sign language planning.*

Keywords: *Language Planning, Language Policy, Sign Language, Educational Policies, Deaf Education, Hard-of-hearing.*

(1) A Ph.D. candidate at King Saud University, and a special education teacher at the Ministry of Education, **https://orcid.org/0009-0000-6416-3413**

(2) Professor, Dept of Special Education at King Saud University, mturkestany@KSU.EDU.SA

مقدمة:

تُعد اللغة ركيزة أساسية في بناء هوية الأفراد والجماعات، وأداةً أساسية للتواصل والتفاعل الاجتماعي والثقافي مع من حولهم. وتحتل لغة الإشارة –باعتبارها اللغة الأم للأشخاص الصم– مكانةً محورية في حياتهم. فهي ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي أساس هويتهم الثقافية والاجتماعية (*Sutton-Spence, 2010*). كما تُعدُّ لغة الإشارة لغة طبيعية كاملة، لها قواعدها النحوية والمعجمية الخاصة بها، وتُلبي احتياجات التواصل للأشخاص الصم تماماً مثل اللغات المنطوقة (*Stokoe, 1961; Humphries et al., 2022*).

وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الأشخاص الصم، من خلال المصادقة على الاتفاقيات الدولية والإقليمية التي تكفل حقوقهم، مثل اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، 2006) التي نصت على ضرورة توفير بيئة تعليمية شاملة للأشخاص الصم، وتوفير تعليم لغة الإشارة، وتيسير استخدامها في جميع جوانب الحياة. كما أصدرت المملكة العربية السعودية تشريعات محلية تكفل حقوقهم الأساسية، وعلى رأسها نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر عام 1445هـ (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، *2023*) الذي أكَّد على حقِّ الأشخاص الصم في التواصل بلغة الإشارة.

يُعد التخطيط اللغوي للغة الإشارة ركيزة أساسية في تطوير تعليمها وتعلمها للصم، حيث يوفر إطارًا تنظيميًا لتطوير واستخدام لغة الإشارة في جميع جوانب العملية التعليمية (*Reagan, 2022*). ويتضمن هذا التخطيط وضع قواميس للغة الإشارة، وتطوير مناهج تعليمية متخصصة لتدريسها، وإنشاء مراكز تعليمية متخصصة تدعم تعلمها واستخدامها. وتلعب السياسات دورًا حاسمًا في توجيه استخدام اللغة (*Gazzola et al., 2023*). لذلك تتضح أهمية السياسات الداعمة للتخطيط اللغوي للغة الإشارة في ضمان حقوق الصم اللغوية وتعزيز اندماجهم في المجتمع.

وفي المملكة العربية السعودية، يلتحق (*6984*) طالبًا وطالبةً من الصم وضعاف السمع بمعاهد الأمل ومدارس التعليم العام (وزارة التَّعليم، *2024a*). مما يبرز الحاجة لمراجعة السياسات التعليمية المُنظِمة لتعليم الصم، وتقييم مدى تكامل التخطيط للغة الإشارة في إطارها.

ولا يقتصر تقييم مدى دعم السياسات التعليمية للتخطيط للغة الإشارة على الجانب الحقوقي فحسب، بل يمثل ضرورة أساسية لضمان جودة التعليم، وتكافؤ الفرص للطلبة الصم. فالتخطيط اللغوي هو الجانب التطبيقي الذي يوجه الممارسات على أرض الواقع (المحمود، *2018*). ويُوجِّه واضعي السياسات التعليمية نحو الجوانب التي يجب مراعاتها عند تنفيذ تلك السياسات، أو تصميم المناهج والمواد التعليمية (The Language Policy Research, *2014*). ويتطلب ذلك فهماً عميقاً لواقع التخطيط للغة الإشارة في مجال تعليم الصم، والإجراءات المتخذة لضمان توفير بيئة تعليمية شاملة وداعمة للطلبة الصم.

ومن منطلق الدور المحوري للمعلمين في تعليم الصم، واتصالهم المباشر بالطلبة الصم، ولكونهم يعايشون التحديات التي يواجهها الطلبة الصم في تعلم لغة الإشارة، بالإضافة إلى دورهم الكبير في جعل النظام التعليمي أكثر شمولا، خاصة على مستوى الممارسات العملية، فإن تصوراتهم حول واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم، تمثل مصدراً قيماً للمعلومات؛ لذا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية من منظور المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدِّراسة:

في ظل التزام المجتمع الدولي بتحقيق مبادئ التَّعليم الشامل، تكفل حقوق جميع الطلبة في التعليم (*Thompson et al.,2018*). وتعزيز الحقوق التعليمية واللغوية للجميع، بما في ذلك حق الطلبة الصم في تلقي التعليم بلغة الإشارة المحلية، والاعتراف بالتنوع اللغوي على مستوى السياسات (*Snoddon & Murray, 2019*). واهتمام المملكة العربية السعودية الخاص بالدمج الشامل (صحيفة أم القرى، *2024*). تبرز الحاجة المُلحة لتقييم مدى فعالية السياسات التعليمية الحالية في المملكة في تحقيق هذا الهدف، خاصةً فيما يتعلق بالتخطيط اللغوي للغة الإشارة. وتأكيدا على أهمية التعليم الشامل، أكد مركز الدراسات في التعليم الشامل (*CSIE,*

2002) على ضرورة إعادة هيكلة الثقافات والسياسات والممارسات في المدارس؛ لتقديم تجارب تعليمية شاملة تلبي احتياجات جميع الطلبة.

يُعد التخطيط اللغوي الفعال للغة الإشارة عنصراً محورياً لضمان جودة التعليم وتكافؤ الفرص للطلبة الصم. حيث يُسهم في تطوير المناهج والمواد التعليمية المناسبة (*Reagan, 2022*). وتمكين المعلمين من دعم استخدام الطلبة للغة الإشارة بكفاءة (*National Sensory Impairment Partnership, 2014; University of Leeds, n.d.*). مما يعزز تعزيز اندماجهم في المجتمع.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بلغة الإشارة في الدراسات السابقة في المملكة العربية السعودية، إلا أن هذه الدراسات ركزت بشكل أساسي على جوانب مثل تقييم مهارات المعلمين في استخدام لغة الإشارة (نبوي، 2019)، ومعوقات دمج الطلبة الصم وضعاف السمع (الريس والجميعي، 2016)، واستراتيجيات تعلم لغة الإشارة (الهجين وآخرون، 2016)، واتجاهات الوالدين نحو تعلمها (القحطاني، 2020)، وكفايات مترجمي لغة الإشارة (الريس والعمري، 2014) ومهاراتهم فيها (العمري، 2021)، والصعوبات التي تواجههم (التركي، 2017). في حين لم تتناول الدراسات العربية السابقة التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم، تناولت دراسة واحدة فقط منشورة باللغة الإنجليزية (*Alomary, 2024*) هذا الموضوع، اعتمدت المنهج النوعي، واقتصرت عينتها على ثمانية مشاركين فقط (صُماً وسامعين) تنوعت خلفياتهم المهنية لتشمل معلمين وإداريين.

لذلك تبرز الحاجة إلى دراسة كمية شاملة لاستكشاف واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية. وستركز هده الدراسة على جمع بيانات من عينة واسعة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع العاملين في معاهد الصم ومدارس التعليم العام في مختلف مناطق المملكة، باعتبارهم الأكثر اطلاعا على الممارسات التعليمية والتحديات التي تواجه الطلبة الصم في هذا المجال، مما يسهم في فهم أعمق لواقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في السياق التعليمي السعودي. مما قد يسهم في توفير بيانات ومعلومات تساهم في

تطوير السياسات والممارسات التعليمية المتعلقة بتعليم الصم في المملكة العربية السعودية. لذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١) ما واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية كما يراه معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع؟

٢) ما تأثير متغيرات (النوع، والتخصص، وخبرة التدريس) في استجابات معلمي الصم وضعاف السمع حول واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) الكشف عن واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية كما يراه معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع، وذلك من حيث (الهوية اللغوية للمدرسة أو المعهد، والخطة اللغوية الفردية للطالب الأصم، أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة، مسؤوليات الجهات التعليمية في دعم لغة الإشارة، تمكين لغة الإشارة).

٢) التعرُّف على مستوى تأثير متغيرات (النوع، التخصص، خبرة التدريس) في استجابات معلمي الصم وضعاف السمع حول التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النَّظرية:

١) تُسهِم الدراسة في إثراء المعرفة حول ممارسات معلمي الصم وضعاف السمع في التخطيط اللغوي للغة الإشارة، مما يقدم فهما أعمق للتحديات التي يواجهونها.

٢) تُساعد الدراسة في تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية، مما يمهد الطريق لتطوير وتحسين هذه الممارسات.

٣) تُسهِم الدراسة في لفت انتباه المهتمين بالتخطيط اللغوي إلى البحث في مجال التخطيط للغة الإشارة، وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقيَّة:

١) تُساعد الدراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع–في أثناء الخدمة– في مجال لغة الإشارة، مما يمكن من تصميم برامج تدريبية فعالة لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم في هذه اللغة.

٢) ضرورة تطوير معايير مخصصة لتقييم مهارات المعلمين في مجالات لغة الإشارة (استخدامها، تعليمها، تقييمها).

٣) يمكن الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة في تحديد النواحي الأكثر احتياجاً في التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم، مما يُساعد على توجيه الجهود نحو المجالات التي تتطلب المزيد من الاهتمام.

حدود الدراسة:

اشتملت حدود الدراسة الحالية على الآتي:

الحدود الموضوعية: كشف واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية من منظور معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع.

الحدود المكانية: رياض الأطفال ومعاهد الصم ومدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية .

الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٥ هـ.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع في رياض الأطفال وجميع المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **التخطيط اللُّغوي (Language Planning)**

يعني عملية إجرائية تطبيقية تهدف إلى تطوير لغة قائمة أو إنشـــاء لغة جديدة، وهو يُعد الجانب التطبيقي للسياسة اللغوية، حيث يترجم التوجيهات والقرارات الصادرة عن أصحاب القرار في الشـــأن اللغوي إلى إجراءات وممارســـات ملموســـة على أرض الواقع (خطاب وحســـروف، 2022).

- وتعرفه الباحثتان بأنه عملية علمية منهجية تهدف إلى تنظيم اســتخدام لغة الإشــارة في تعليم الصــم وتطويرها، بما يضــمن تلبية الاحتياجات اللغوية والتواصــلية للطلبة الصــم في جميع مراحل التعليم، من الطفولة المبكرة حتى المرحلة الثانوية.

- **لغة الإشـــارة (Sign Language):** لغة الإشـــارة لغة طبيعية قائمة بذاتها، وهي لغة بصرية–إيمائية معقدة ومتطورة كغيرها من اللغات المنطوقة، وتتميز بقدرتها الكاملة على التعبير، ولها قواعدها النحوية ومعجمها الخاص، وأســـاليبها الفكاهية وطرق الأداء المرتبطة بها (World Federation of the Deaf–WFD, 2018, 2023).

وتُعرف الباحثتان لغةَ الإشارة بأنها: نظام تواصل حركي بصري يستخدمه الطلبة الصم والمعلمون وأولياء الأمور وغيرهم من العاملين في منظومة التعليم؛ للتعبير عن الأفكار والآراء والمشاعر، وتبادل المعلومات، ودعم العملية التعليمية.

- **الصُّم (The Deaf):**

يُعرَّف الأشخاص الصم اصطلاحاً: هم الأشخاص الذين لديهم فقدان سمع شديد قد يصل إلى حد الصمم الكلي، وغالباً ما يستخدمون لغة الإشارة في التواصل (منظَّمة الصحة العالمية، 2024).

ويُعرّف الطَّلبة الصـــم في هذه الدِّراســـة إجرائياً بأنهم الطلاب والطالبات الذين لديهم فقدان سـمعي شـديد، يبلغ 70 ديسـيبل أو أكثر، حتى بعد اسـتخدام المعينات السـمعية، مما يجعلهم يعتمدون على لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل، ويتلقون تعليمهم في معاهد الأمل للصم، أو فصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الإطار النَّظري:

- **المحور الأول/ لغة الإشارة: تاريخها والمفاهيم المرتبطة بها.**

تلعبُ لغة الإشـارة دورًا محورياً في حياة الصـم، لما لها من دورٍ هام في تعزيز ثقافتهم، ودمجهم في المجتمع. وتُعدّ لغة طبيعية تُلبي احتياجات الإنسـان الأسـاسـية بمثل اللغة المنطوقة (Humphries et al., 2022). وتعود بداية تعليم لغة الإشـارة عند الصـم إلى عام 1760م، عندما افتتح دي ليبيه De L'Epee أول مدرسة للصم في فرنسا تعتمد لغة الإشارة في تعليمهم (رشـدي، 2020). وعلى الرغم من تعرُّض لغة الإشـارة لمحاولات قمعها عبر التاريخ، أبرزها في مؤتمر ميلانو الذي عُقِد عام 1880 وأوصـى بحظر اسـتخدام لغة الإشـارة في مدارس الصـم (Quer & de Quadros, 2015). إلا أنها عادت للظهور بقوة بعد أكثر من عشـرة أعوام عندما عُقِدَ المؤتمر الدولي الحادي عشـر للاتحاد العالمي للصـم في طوكيو عام 1991، حيث تضمنت توصيات المؤتمر إقرار لغة الإشارة كلغة رسمية للصم (التركي، 2017).

وقد أكدت الاتفاقيات والمعاهدات الدولية مثل اتفاقية حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة (الأمم المتحدة، 2006) على الحقوق اللغوية للأشـخاص الصـم، حيث نصـت الفقرة الثالثة من المادة 24 من الاتفاقية على ضرورة تيسير تعليمهم لغة الإشارة. وعلى الصعيد المحلي، كفلت المملكة العربية السـعودية حق الأشـخاص الصـم بالتواصـل باسـتخدام لغة الإشـارة، حيث ورد في المادة الثانية من نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادر 1445هـ ما نصه " اعتماد طرق بديلة ومناسـبة للتواصـل مع الأشـخاص ذوي الإعاقة، تشـمل التواصـل اللفظي، أو المكتوب، أو لغة الإشـارة، أو غيرها"(هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023، ص.5). من ذلك، تتضـح أهمية لغة الإشارة باعتبارها حق من الحقوق اللغوية للصم.

تُعرف الجمعيـة الأمريكيـة للنطق والكلام والسـمع (The American Speech Language Hearing Association, 2023) لغة الإشارة بأنها لغة تتمتع بمستويات معقدة من التنظيم اللغوي، وتشـمل المكون الصـوتي (Phonology)، والصـرفي (Morphology)، والـدلالي (semantics)، والنحوي (syntax)، والتـأويلي (pragmatics)، وهي تختلف عن اللغة المنطوقة، وعن لغات الإشـارة الأخرى، وتتطور بمرور الوقت ضـمن سـياقات تاريخية

واجتماعية وثقافية محددة. وهي لغة الطبيعية يستخدمها الأشخاص الصم للتواصل، حيث تُستخدم اليدين للتعبير عن الكلمات والمفاهيم، مع التناسق بين العين وحركة الجسم (رشدي، 2020). ولقد أشارت الأمم المتحدة (United Nations, n.d.) إلى أن لغات الإشارة هي "لغات طبيعية مكتملة البنية وتختلف في بنائها عن اللغات المنطوقة".

- **المحور الثاني/ التَّخطيط اللُّغوي: مفهومه وأنواعه.**

يُعد التَّخطيط اللُّغوي من المفاهيم التي ظهرت حديثاً في الأوساط الأكاديميَّة، وكان ظهورها ناتجاً عن تفكُّك الإمبراطوريات الاستعمارية الأوروبية، وظهور دول جديدة في آسيا وأفريقيا بعد الحرب العالمية الثانية (Kaplan & Baldauf, 1997). وقبل ظهور مفهوم التَّخطيط اللُّغوي كان يُسمَّى "هندسة اللُّغة" (Languageengineering) وهو ينتمي إلى علوم اللُّغويات الاجتماعيَّة (المحمود، 2018).

كما يعد إينار هوجن Einar Hauger أولَ مَنْ استخدم مفهوم "التَّخطيط اللُّغوي" في كتابة تقرير حول الوضع اللغوي في النرويج، وذلك في عام 1959م، عندما عرَّف التخطيط اللغوي بأنه نشاط يتضمن إعداد القواعد الإملائية، والقواعد النحوية، وقاموس لإرشاد الكُتَّاب والمتحدثين في مجتمع لغوي غير متجانس (Davies & Ziegler, 2015). أمَّا سبولسكي (Spolsky, 2009, p. 4) فيصفُ التَّخطيط اللُّغوي بأنه "الجهود الصريحة والمتعمدة التي يبذلها مديرو اللغات؛ للتحكم في الاختيارات بين اللغات أو بين أصناف اللغة الواحدة". وعند النظر في التعريفات التي تناولت مفهوم التخطيط اللغوي، يتضح تعددها وتنوعها، ويعود ذلك إلى الطبيعة البينية للتخطيط اللغوي وارتباطه بالعلوم المختلفة، ومن العلوم التي ترتبط بها: علمُ الاجتماع اللُّغوي، والتاريخ، والعلوم السِّياسية، وإدارة الأعمال، بالإضافة إلى اللُّغويات الاجتماعيَّة (المحمود، 2018).

وتعدَّدتْ أنواعُ التَّخطيط اللُّغوي، ونالت حقَّها في التناول والنقاش في أدبيات التخطيط اللغوي تبعا لتسلسل ظهورها؛ فقد ارتبط تخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط المتن اللغوي ببدايات ظهور أدبيات التَّخطيط اللُّغوي في عام 1959م، ثم تبعَهما بعد ذلك ظهورُ مفهوم الاكتساب اللُّغوي في عام 1998م، أمَّا تخطيطُ المكانة اللُّغوية، وتخطيطُ الخطاب (Discourse Language

(Planning فهما المجالان الحديثان من مجالات التَّخطيط اللُّغوي، ولذلك لم يتمَّ تناول هذه الأنواع الحديثة في أدبيات التَّخطيط اللُّغوي بنفس القدرِ الذي حظيتْ به الأنواعُ الثلاثة الأولى (المحمود، 2018). وفيما يلي إيضاحاً تفصيلياً لأنماط التَّخطيط اللُّغوي الخمسة كما أوردَها المحمود:

تخطيطُ الوضع اللُّغوي: يتعلق بدراسة الحالة الراهنة للغة أو اللغات في المجتمع، وتتضمن جهود السلطات الرسمية الموجهة نحو تبني لغة معينة في المجتمع، ووضع الأنظمة والتشريعات التي تنظم مختلف جوانب اللغة، واستخدامها في مختلف المجالات، ومثال ذلك الجهود المبذولة للسعي نحو الاعتراف الرسمي بلغة الإشارة، من خلال الأنظمة والتَّشريعات (Reagan, 2022).

تخطيطُ المتن اللُّغوي: يرتبط تخطيط المتن بالتغيُّرات داخل بنية اللُّغة ومتنها (Cooper, 1989)، ويرتبط هذا المجال بجهود اللُّغوين المتخصِّصين الذين يسعون إلى إثراءِ اللُّغةِ، وجعلِها أكثرَ جاذبيةً ووضوحاً، ومن أمثلة تخطيط المتن اللُّغوي، تطويرُ مفرداتٍ جديدةٍ تُثري اللُّغة. ويُقسِّم ريغان (Reagan, 2022) تخطيط المتن اللُّغوي للغة الإشارة إلى ثلاث فئات رئيسة، هي: تأليف قواميس لغة الإشارة، وإنتاج الكتب الدراسية لتعليم لغة الإشارة، وتطوير رموز إشارية يدوية للغة المنطوقة.

تخطيط الاكتساب اللُّغوي: يعني الجهودَ المنظَّمةَ التي تهدفُ إلى تعزيز استخدام اللُّغة، ونشرها في النظام التَّعليمي (Cooper, 1989). ويشمل ذلك اختيار اللغة كلغة للتعليم، وتحديد آلية تعليم اللغة، وتشجيع استخدامها في الأنشطة التعليمية. ويعتبر مجال الاكتساب اللغوي من المجالات المهمة في تعليم الصم؛ لارتباطه بالفلسفة التعليمية المتبعة في تعليمهم، ويبيّن إذا ما كانت سياسة التعليم تدعم التواصل الشفهي أو التواصل اليدوي، أو تتبع فلسفة ثنائية اللُّغة (Dammeyer & Ohna, 2021).

تخطيط المكانة اللُّغوية: يقصد بها الجهود المبذولة للتأثير على مواقف الأفراد أو الجماعات تجاه لغة معينة، أو تجاه التنوع اللُّغويّ بشكلٍ عام (Haarmann, 1990). ويهدف هذا المجال إلى تغيير المواقف تجاه بعض اللغات والاعتراف بقيمتها وأهميتها، مثال على ذلك:

السعي لتغيير مواقف المجتمع حيال لغة الإشارة، والتحول من النظر إليها كمشكلة أو عائق أمام التواصل والتفاعل الاجتماعي، وبذل الجهود للتعريف بها كحق من حقوق الإنسان، والنظر إليها كمصدر للتنوع اللغوي والثقافي (Reagan, 2022).

تخطيط الخطاب اللغوي: هو عملية توجيه الخطاب بشكل مقصود؛ للتأثير على سلوكيات الأفراد ومعتقداتهم؛ لتحقق أهداف محددة (Lo Bianco, 2010). مثال على ذلك: تأثير تضمين لغة الإشارة في برامج التلفاز والنشرات الإخبارية على التلفزيون السعودي.

يتَّضحُ من خلال ما سبق أن أنواع التخطيط اللغوي –على الرغم من تنوعها– تعمل بشكل تكاملي، ويرتبط بعضها ببعض من خلال علاقة تبادلية، وهنالك بعض التداخل في أدوارها (المحمود، 2018)؛ فلكل نوع من أنواع التخطيط اللغوي دور مهم في إنجاح التخطيط اللغوي.

الدراسات السابقة:

حاولت دراسة سنودون (*Snoddon, 2021*) استكشاف تاريخ التخطيط والسياسات اللغوية للغة الإشارة في برامج إعداد معلمي الصم في أونتاريو في كندا، بالإضافة إلى الكشف عن مدى إجادة المعلمين للغة الإشارة، وقد اتبعت الدراسة المنهج البنيوي التاريخي، حيث حلل الباحث مضمون السياسات الحكومية المرتبطة بلغة الإشارة والمصادر الإخبارية، ومصادر أخرى. وأظهرت النتائج أن التعامل مع الطلبة الصم في أنظمة التعليم يتم من منظور الإعاقة من خلال خدمات التربية الخاصة، وليس من خلال منظور لغوي، كما توصلت الدراسة إلى أن التخطيط والسياسة اللغوية للغة الإشارة لا يمنحان الطلبة الصم حقوقهم اللغوية في التعليم. وبالنظر إلى سياسة تعليم لغة الإشارة في برامج إعداد المعلمين في أونتاريو، يتضح وجود نقص في أدوات تخطيط الوضع اللغوي، ونقص مماثل في إجراءات تخطيط اكتساب اللغة.

أمَّا في الدول الاسكندنافيَّة، فقد حلَّلت دراسة دامايار وأونا (Dammeyer & Ohna, 2021) التغيرات في التخطيط التعليمي للأطفال الصم وضعاف السمع في الدنمارك والسويد والنرويج على مدار ثلاثة عقود، واتبعت منهج البحث النوعي، واستخدمت أداة تحليل الوثائق، وكشفت الدراسة عن نمط عام متشابه في التخطيط التعليمي بين هذه الدول، حيث انتقلت

جميعها من تبني نهج ثنائي اللغة وثنائي الثقافة قبل 30 عاما، إلى التركيز بشـــكل أكبر على النهج الشفوي في الآونة الأخيرة، مع تقليل استخدام لغة الإشارة.

وفي البرازيل، أجرى ســتومبف ودي كوادروس (*Stumpf & de Quadros, 2022*) دراسـة هدفت فحص تأثيرات القوانين والخطة اللغوية للغة الإشـارة البرازيلية على تعليم الصـم في البرازيل، وذلك لتقييم برامج تدريب معلمي ومترجمي لغة الإشـــارة البرازيلية، وتحليل العلاقة بين الاعتراف القانوني والاهتمام بتدريب المعلمين، وتحديد التحديات المتعلقة بتخطيط وتنفيذ سياسات تعليم الصـم، واسـتخدمت المنهج الوصـفي التحليلي من خلال تحليل مضـمون الوثائق والبحوث المؤثرة على السياسات اللغوية والتعليمية للغة الإشارة البرازيلية ومجتمعات الصم. وأشارت النتائج إلى أن الاعتراف القانوني بلغة الإشـــارة البرازيلية (*Libras*) قد أثَّر إيجابياً على تطوير تعليم الصـم، ومع ذلك لا تزال هناك تحديات كبيرة تعيق حصـول الطلبة الصـم على تعليم ثنائي اللغة يلبي احتياجاتهم اللغوية والثقافية، ما يتطلب تفعيل دور مجتمع الصـــم في تخطيط وتنفيذ التعليم ثنائي اللغة، بالإضافة إلى الحاجة الملحة إلى دعم إنتاج مواد تعليمية بلغة الإشارة البرازيلية.

أما في زيمبابوي، فقد حاولت دراســة شــيغوفو وآخرين (*Chegovo et al., 2023*) تحليل كيفية تنفيذ سياسات لغة الإشارة في المدارس الخاصـة للصـم، وتكونت عينة الدراسـة من (*29*) مشاركًا، منهم أربعة مشرفين على المدارس من مناطق مختلفة، وأربعة أخصـائيين نفسيين تربويين، وأربعة مديري مدارس، و(*17*) معلِّمًا متخصِّـصًـا في الصـفوف الأولية، واسـتخدمت الدراســة المنهج النوعي من خلال المقابلات، وأشـــارت النتائج إلى وجود تناقضـــات في تنفيذ سياسات لغة الإشارة؛ نتيجة لعدم وضوح أهداف السياسة، وتباين الوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف، كما أشـــارت النتائج إلى أن الموظفين الحكوميين غير ماهرين في لغة الإشـــارة؛ مما يعوق قدرتهم على مراقبة تنفيذ السـياسـات، وأوضـحت النتائج أيضـا أن عوامل أخرى أثرت على تنفيذ سياسات لغة الإشارة في المدارس الخاصـة، منها عدم فهم منفذي السياسـة لتلك السياسـة، وكيفية تنفيذها؛ مما أدى إلى فهم غير صـحيح للسـياسـات، واسـتخدام المدارس لطرق مختلفة في تنفيذها.

بالإضافة إلى ذلك، أجرى العمري (*Alomary, 2024*) هدفت إلى تقييم سياسات اللُّغة الحالية في المملكة العربية السعودية، وتأثيرها على فاعلية التواصل للأشخاص الصم وضعاف السمع، مع تحديد العوامل المؤثرة في وجود أو غياب سياسات داعمة لهم في نظام التعليم. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، واستخدمت أدوات متعددة شملت تحليل الوثائق، والمقابلات مع معلمين وإداريين متخصصين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع، بالإضافة إلى الأثنوجرافيا الذاتية للباحث، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية مشاركين، منهم أربعة صم وأربعة سامعين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في السياسات اللغوية الحالية المتعلقة بالصم وضعاف السمع، خاصة في مجال التعليم؛ مما يؤثر سلبا على تطورهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي. وأشارت الدراسة إلى أهمية تضمين لغة الإشارة كلغة أساسية في التعليم، وتوفير الدعم اللازم لتطويرها واستخدامها في مختلف المجالات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للأدبيات التربوية والدراسات السابقة تتضح أهمية دراسة التَّخطيط اللُّغوي للغة الإشارة في تعليم الصم. وعلى الرغم من تلك الأهمية، لم تتوصل الباحثتان إلى أيِّ دراسات عربيَّة تتعلَّق بهذا الموضوع، كما أنَّ الدراسات الأجنبيَّة التي تناولت هذا الموضوع تباينت في الموضوعات التي تناولتها؛ حيث درسَ سنودون (Snoddon, 2021)تاريخ التَّخطيط والسِّياسات اللُّغوية للغة الإشارة في برامج إعداد معلِّمي الصم. بينما حلَّلت دراسة دامايار وأونا (Dammeyer & Ohna, 2021) التغيرات في التخطيط التعليمي للأطفال الصم وضعاف السمع على مدار ثلاثة عقود. وفحصت دراسة ستومبف ودي كوادروس (Stumpf & de Quadros, 2022)تأثيرات القوانين والخطة اللُّغوية للغة الإشارة على تعليم الصّم، وحلّلت العلاقة بين الاعتراف القانوني والاهتمام بتدريب المعلِّمين، وحدَّدت التحدّيات المتعلِّقة بتخطيط وتنفيذ سياسات تعليم الصُّم في حين حلَّلت دراسة شيغوفو وآخرين (Chegovo et al., 2023)كيفيَّة تنفيذ سياسات لغة الإشارة في المدارس الخاصة للصم. وأخيراً، تناولت دراسة العمري (*Alomary, 2024*) سياسة اللُّغة في المملكة العربية السعودية

وتأثيرها على فاعلية التواصل للأشخاص الصم وضعاف السمع، وسعت إلى تحديد العوامل التي تسهم في وجود، أو غياب سياسة لغوية داعمة لهم في نظام التعليم السعودي.

ومن حيث المنهجية، اعتمدت معظم الدِّراسات السَّابقة المنهج النوعيَّ (Dammeyer & Ohna, 2021; *Chegovo et al., 2023; Alomary, 2024*)، فيما عدا دراسة سنودون (***Snoddon, 2021***) التي اتبعت المنهجَ البنيويَّ التاريخيَّ، ودراسة ستومبف ودي كوادروس (***Stumpf & de Quadros, 2022***) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

استفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري والمنهجي للبحث، وتسليط الضوء على أهمية التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم، وتأثير السياسات اللغوية على جودة التعليم ومخرجاته. كما استفادت الدراسة من نتائج الدراسات السابقة أيضاً في صياغة أسئلة البحث وتحديد المتغيرات التي سيتم دراستها. ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجيتها وأدواتها ولغتها؛ فقد اعتمدت المنهج الوصفي المسحي واستخدمت أداة الاستبانة، وطُبِّقَت على عينة من المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، وصِيغَت باللغة العربية.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها:**

يتناول هذا الجزء عرضا للإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة، وهي:

- **منهج الدراسة:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ لملائمته لأهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن ممارسات التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب النوع والتخصص وخبرة التدريس. ويعرف كرسويل وكرسويل (Creswell & Creswell, 2022) المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يهدف إلى تقديم تحليل كمي لاتجاهات وآراء عينة من المجتمع حول موضوع محدد، مما يتيح استنتاجات حول المجتمع ككل.

مجتمع الدراسة وعينته: يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وتم اختيار هذا المجتمع للحصول على فهم واسع لواقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في رياض الأطفال، وجميع المراحل الدراسية من مختلف

مناطق المملكة، ولكي يتم استيعاب جميع الخبرات التعليمية على اختلاف المكان التربوي. ووفقاً لأحدث إحصائية من وزارة التعليم، يبلغ عدد معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع (2226) مُعلماً ومُعلمة، منهم (1299) مُعلماً و(927) مُعلمة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 2024b)

المشاركون: تم تطبيق أداة الدراسة "الاستبانة" على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (346) مُعلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً؛ لكون هذا الأسلوب في اختيار العينة يتيح فرصا متساوية للاختيار لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة. ويوضح جدول (١) خصائص معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات الآتية: (النوع، التخصص، خبرة التدريس). وقد تم تحديد هذه المتغيرات نظراً لأهميتها في تحديد الفروق الفردية بين المعلمين والمعلمات، وتأثيرها المحتمل على تصوراتهم وممارساتهم المتعلقة بالتخطيط اللغوي للغة الإشارة.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	160	46.2
	أنثى	186	53.8
المجموع		346	100.0
التخصُّص	مُتخصص في (التربية الخاصة– مسار تعليم الصم وضعاف السمع)	264	76.3
	غير مُتخصص في (التربية الخاصة – مسار تعليم الصم وضعاف السمع)	82	23.7
المجموع		346	100.0
خبرة التَّدريس	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	26.0
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	16.8
	تدريس الطلبة الصم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	8.1
	تدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	35.3
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضعاف السمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	13.9
المجموع		346	100.0

أداة الدراسة: لتحقق أهداف الدراسة تم تصميم أداة "الاستبانة" بهدف كشف واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية، وقد بنيت الأداة بعد الاطلاع على الأبحاث السابقة المتعلقة بالتخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم، وتكونت أداة الاستبانة بصورتها النهائية من جزأين، يتضمن الأول البيانات الديموغرافية لأفراد العينة، فيما يتضمن الثاني خمسة محاور، تشتمل على (٣٥) فقرة كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢): محاور أداة الاستبانة، وعدد فقراتها.

م	المحور	عدد الفقرات
١	الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	٦
٢	الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	٨
٣	أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	٧
٤	مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	٦
٥	تمكين لغة الإشارة	٨
	المجموع	٣٥

- **كيفية الاستجابة على الأداة وتحديد مستويات التقدير:** تم جمع استجابات المشاركين من خلال إجاباتهم على أسئلة الاستبانة المغلقة (اختيار من متعدد)، حيث طُلِب منهم اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال. وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) رباعي الخيارات (ينطبق، ينطبق أحيانا، لا ينطبق مطلقا، لا أعلم) لتجنب الإجابات المحايدة، ولكونه يجبر المشاركين على اتخاذ موقف تجاه الفقرة المطروحة، مما يزيد من دقة البيانات ويقلل من احتمالية الحصول على إجابات غير مفيدة. وتم تحويل إجابات الاستبانة إلى قيم رقمية وفقاً للمستويات الموضحة في جدول (٣).

جدول (٣): النسب وما يقابلها من مستوى.

النسبة	المستوى
0.00 إلى 0.75	لا أعلم
0.75< إلى 1.5	غير مُطبق
1.5< إلى 2.25	مطبق بشكل جزئي
2.25<	مطبق

- **إجراءات تطبيق الأداة:** لتطبيق أداة "الاستبانة" اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

١) الحصـــول على الموافقات الرســـمية من جامعة الملك ســـعود ووزارة التعليم لتطبيق الاســـتبانة. بناءً على ذلك، تم توجيه خطاب رســـمي إلى إدارات التعليم في جميع مناطق المملكة لتسهيل عملية جمع البيانات .

٢) التواصـــل مع أقســـام التخطيط في مختلف إدارات التعليم بالمملكة العربية الســـعودية لضمان التعاون وتيسير عملية جمع البيانات.

٣) توزيع الاســـتبانة على المعلمين والمعلمات في برامج الدمج ومعاهد الأمل لجميع المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وصولاً إلى المرحلة الثانوية.

٤) تزويد المعلمين والمعلمات برابط إلكتروني ورمز QR للاســـتبانة لتســـهيل عملية الاستجابة.

٥) التواصـل المباشـر مع إدارات برامج الدمج ومعاهد الأمل ومشـرفي ومشـرفات تعليم الصـــم في إدارات التعليم؛ لحثهم على تحفيز المعلمين على الاســـتجابة للاســـتبانة وتقديم أي مساعدة لازمة.

وقد استغرقت عملية جمع البيانات ثلاثة أسابيع لضمان الحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

أ. **الصدق الظَّاهري (صدق المحكِّمين):** للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٧) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصـــة وتعليم الصـــم ولغة الإشـــارة في الجامعات؛ لإبداء رأيهم وملاحظاتهم من حيث سلامة الصياغة اللغوية، والانتماء للبعد، ومدى قابلية فقرات الاستبانة للقياس، وطلب منهم إضـافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسـبا. وبناء على ما ورد من ملاحظات المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات من حيث إعادة صـياغة بعض الفقرات، وحذف وإضـافة بعضـها، وتكونت الأداة بصـورتها النهائية من (٣٥) فقرة.

ب. **التحقُّق من الاتساق الدَّاخلي:** أ.للتحقق من الصـــدق الداخلي للاســتبانة، تم حســاب معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة، والدرجة الكلية للأداة، وكذلك بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باســـتخدام عينة اسـتطلاعية مكونة من (50) معلماً ومعلمة للصـم وضـعاف سـمع، ويبين جدول (٤) ذلك.

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدَّرجة الكليَّة والمحور الذي تنتمي إليه.

المحور	الفقرة	معامل الارتباط والمحور	معامل الارتباط والدَّرجة الكليَّة	المحور	الفقرة	معامل الارتباط والمحور	معامل الارتباط والدَّرجة الكليَّة
الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	1	0.625**	0.489**	أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	19	0.712**	0.738**
	2	0.715**	0.538**		20	0.730**	0.613**
	3	0.743**	0.674**		21	0.579**	0.347*
	4	0.862**	0.886**	مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	22	0.813**	0.642**
	5	.657**	0.530**		23	0.724**	0.539**
	6	0.637**	0.584**		24	0.754**	0.514**
الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	7	0.542**	0.456**		25	0.822**	0.709**
	8	0.852**	0.710**		26	0.696**	0.641**
	9	0.719**	0.593**		27	0.714**	0.707**
	10	0.829**	0.670**	تمكين لغة الإشارة	28	0.530**	0.383**
	11	0.740**	0.656**		29	0.636**	0.594**
	12	0.760**	0.737**		30	0.808**	0.722**
	13	0.869**	0.747**		31	0.682**	0.616**
	14	0.718**	0.655**		32	0.790**	0.644**
أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	15	0.777**	0.563**		33	0.814**	0.684**
	16	0.845**	0.664**		34	0.822**	0.763**
	17	0.714**	0.564**		35	0.710**	0.650**
	18	0.679**	0.470**				

**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 =α

يتبين من خلال جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين فقرات الاســـتبانة والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.347 إلى

0.886)، وكذلك بين الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.530 إلى 0.869)؛ مما يشير إلى ارتفاع صدق الأداة واتساقها الداخلي.

جدول (٥): معاملات الارتباط البينية بين المحاور والدَّرجة الكليَّة.

المحور	الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	تمكين لغة الإشارة	الدرجة الكلية
الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	0.721**	0.626**	0.729**	0.696**	0.876**
الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم		.584**0	.714**0	.662**0	.870**0
أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة			.505**0	.602**0	.785**0
مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة				.629**0	.827**0
تمكين لغة الإشارة					.871**0

**دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 =α

يوضح جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية، حيث إن قيم معاملات الارتباط البينية بين المحاور تراوحت ما بين (0.505 إلى 0.729)، وكذلك ما بين المحور والدرجة الكلية تراوحت بين (0.785 إلى 0.876)، ما يبين قوة صدق الأداة.

٢) **ثبات أداة الدراسة:** للتحقق من ثبات الاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلما/ة للطلبة الصم وضعاف سمع، وذلك لقياس تقديراتهم الكمية على الأداة. ومن ثم تم حساب معامل ثبات (ألفاكرونباخ) لحساب مدى اتفاق العينة على الإجابات، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): معامل ثبات (ألفاكرونباخ) لقياس ثبات محاور أداة الدِّراسة.

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	6	0.80
الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	8	0.89
أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	7	0.85

مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	6	0.84
تمكين لغة الإشارة	8	0.87
الثبات الكلي	35	0.95

توضـــح نتائج جدول (٦) أن الأداة تتمتع بثبات عال، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.95)، في حين تراوحت معاملات ثبات المحاور بين (0.80 إلى 0.89) مما يشـير إلى مسـتوى عال من الثبات أيضا .

أساليب جمع البيانات وتحليلها:

–للإجابة عن السـؤال الأول: تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات الأداة.

–للإجابة عن السـؤال الثاني: تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية كما يراه معلمي ومعلمات الطلبة الصم وضعاف السمع؟

للإجابة عن السـؤال الأول تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية وجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدِّراسة وبيان ترتيبها.

الفقرة	المحور	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١.	تتضـــمن خطة الطَّالب معلومات حول خصـــائص الطَّالب الأصم. مثل، تاريخه السَّمعي ولغة التَّواصل المفضلة لديه.	2.5	0.7	1	مطبق
٢.	تُبدي المدرســـة/المعهد التزاماً بدعم لغة الإشـــارة وتأييد استخدامها، عن طريق توفير بيئة مدرسيَّة غنية بلغة الإشارة تُمكّن الطَّالب الأصم من استخدامها في التَّواصل.	2.4	0.8	2	مطبق
٣.	تتضـمن خطة الطَّالب معلومات كافية عن الخلفية التَّعليميَّة للطـالـب الأصـــم. مثل، برامج التـدخـل المبكر، والبرامج التَّعليميَّة السابقة التي التحق بها.	2.3	0.8	3	مطبق

الفقرة	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٤.	تمتلك المدرسة/ المعهد قاعدة بيانات حول الهوية اللُّغوية للطلبة الصّم وأسرهم، بما في ذلك والحالة السَّمعية لأفراد الأسرة ولغة التَّواصل الرئيسية فيما بينهم.	2.3	0.9	4	مطبق
٥.	توفر إدارة التَّعليم دورات تدريبية لتطوير مهاراتي في استخدام لغة الإشارة.	2.3	0.8	5	مطبق بشكل جزئي
٦.	استخدم أسلوب الملاحظة كأسلوب للتقييم الوظيفي للغة الإشارة للتعرف على كيفية استخدام الطَّالب الأصم لها في المواقف المختلفة	2.2	0.9	6	مطبق بشكل جزئي
٧.	أستطيع تحليل وكتابة تقرير ملاحظة حول جوانب استخدام لغة الإشارة لدى الطَّالب الأصم	2.2	0.9	7	مطبق بشكل جزئي
٨.	تُوجَد تشريعات تضمن حقوق الأشخاص الصّم في التَّواصل عبر استخدام لغة الإشارة.	2.2	1	8	مطبق بشكل جزئي
٩.	تشمل الخطة الاستراتيجية للمدرسة/للمعهد جوانب متعددة تتعلق بلغة الإشارة. مثل، توفير فرص لتعلم لغة الإشارة وتعزيز الوعي بلغة الإشارة في المجتمع المدرسي.	2.2	0.9	9	مطبق بشكل جزئي
١٠.	ترصد خطة الطَّالب مستوى لغة الإشارة التعبيرية وتحدد المجالات التي تستهدف تطويرها.	2.2	0.9	10	مطبق بشكل جزئي
١١.	تتضمن الخطة الفرديَّة للطالب المصادر المتاحة لتعلم وتطوير لغة الإشارة، مثل: كتب بلغة الإشارة، تطبيقات تعليم لغة الإشارة، برامج تعليم لغة الإشارة.	2.1	0.9	11	مطبق بشكل جزئي
١٢.	أستخدم أدوات غير رسمية لتقييم لغة الإشارة، على سبيل المثال، تقييم مهارات الطَّالب الأصم في لغة الإشارة باستخدام المنهج الدراسي واستراتيجيات مختلفة مثل الملاحظة، وقوائم التقييم وغيرها.	2.1	0.9	12	مطبق بشكل جزئي
١٣.	ترصد خطة الطَّالب مستوى لغة الإشارة الاستقبالية وتحدّد المجالات التي تستهدف تطويرها.	2.1	0.9	13	مطبق بشكل جزئي
١٤.	تُقدِّم المدرسة/المعهد تعليمات وتوجيهات حول كيفية التَّخطيط للغة الإشارة في البيئة التَّعليميَّة.	2.1	0.9	14	مطبق بشكل جزئي
١٥.	تصف خطة الطَّالب الأصم تاريخ بدء استخدامه للغة الإشارة وتطورها.	2.1	0.9	15	مطبق بشكل جزئي

الفقرة	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١٦.	تُحدد الخطة العوامل المؤثرة على اكتساب الطَّالب الأصم لغة الإشارة. مثل، الفرص المتاحة للتلميذ الأصم للتفاعل مع نماذج من البالغين الصّم مستخدمي لغة الإشارة.	2.1	0.9	16	مطبق بشكل جزئي
١٧.	تعزز سياسة التَّعليم الشمولية وتعدد اللُّغات (لغة الإشارة، اللُّغة المنطوقة، ثنائية اللُّغة) وسهولة الوصول في تعليم الصّم.	2.1	1	17	مطبق بشكل جزئي
١٨.	توفر وزارة التَّعليم موارد تعليمية للغة الإشارة تدعم التَّخطيط اللُّغوي لها، مثل: (وسائط تعليمية للغة الإشارة، قواميس إشارية..).	2.1	0.9	18	مطبق بشكل جزئي
١٩.	تُنظم المدرسة/ المعهد أنشطة مشتركة مع مجتمع الصّم ومنظماتهم لتعزيز التَّواصل بين الطَّلبة الصّم وأعضاء مجتمع الصّم، مثل ورش العمل والندوات والزيارات الميدانية.	2	0.9	19	مطبق بشكل جزئي
٢٠.	توجد معايير لتقييم مهارات لغة الإشارة لدى معلِّمي الصّم.	2	0.9	20	مطبق بشكل جزئي
٢١.	تتضمن خطة الطَّالب معلومات كافية حول نوع الدعم الذي يتلقاه الطَّالب في اكتساب لغة الإشارة ومصدره. مثل، إلحاق الوالدين ابنهم الأصم بجلسات تدريبية فرديَّة لتطوير مهاراته في لغة الإشارة السُّعوديَّة.	2	1	21	مطبق بشكل جزئي
٢٢.	تُشرك المدرسة/ المعهد أسرة الطَّالب الأصم في اتخاذ القرارات المتعلقة بلغة الإشارة.	2	1	22	مطبق بشكل جزئي
٢٣.	تُوجَد سياسة لغوية معتمدة للغة الإشارة توضح الحقوق اللُّغوية للطلبة الصّم.	2	1.1	23	مطبق بشكل جزئي
٢٤.	تراقب المدرسة/المعهد متطلبات التَّخطيط اللُّغوي وتطالب بتوفيرها.	2	1	24	مطبق بشكل جزئي
٢٥.	توفر إدارة التَّعليم دورات تدريبية لتطوير مهاراتي في تقييم مهارات الطَّلبة الصّم في لغة الإشارة.	1.9	0.9	25	مطبق بشكل جزئي
٢٦.	تُقدم المدرسة/المعهد تدريباً للأسرة على التَّواصل بلغة الإشارة.	1.9	0.9	26	مطبق بشكل جزئي
٢٧.	تعمم وزارة التَّعليم أدلة تنظيمية للممارسات المتعلقة بلغة الإشارة.	1.9	1.1	27	مطبق بشكل جزئي

الفقرة	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
٢٨.	تُوثق المدرسة/المعهد توقعات الأسرة حول تعلم الطَّالب الأصم لغة الإشارة. مثل، الأهداف اللُّغوية التي ترغب الأسرة في تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.	1.8	0.9	28	مطبق بشكل جزئي
٢٩.	تُسهم وزارة التَّعليم في تمويل مراكز متخصّصة في تدريب المعلِّمين على لغة الإشارة.	1.8	1.1	29	مطبق بشكل جزئي
٣٠.	تولي الوزارة اهتماماً بالأبحاث الوطنية في مجال لغة الإشارة	1.8	1.2	30	مطبق بشكل جزئي
٣١.	تتوفر أدوات رسمية لتقييم لغة الإشارة الاستقبالية. مثل، الاختبارات المقننة التي تقيس معرفة الطَّالب الأصم بلغة الإشارة. بما في ذلك قدرته على التمييز بين الأسماء والأفعال، وفهم دلالات مواقع الإشارات وحركاتها.	1.7	1	32	مطبق بشكل جزئي
٣٢.	يتوفر دليل إرشادي للتقييم مهارات الطَّلبة الصّم في لغة الإشارة.	1.7	1.1	31	مطبق بشكل جزئي
٣٣.	تتوفر أدوات رسمية لتقييم لغة الإشارة التعبيرية، مثل الاختبارات المقننة التي تقيس كفاءة الطَّالب الأصم في استخدام اللُّغة الإشارة، من خلال حوار تفاعلي يجمع بين الطَّالب والمقيّم لتقييم أدائه وتحديد مستوى إتقانه.	1.7	1	33	مطبق بشكل جزئي
٣٤.	تُوحِّد وزارة التَّعليم الجهود بين مختلف إدارات التَّعليم في مناطق المملكة في مجال التَّخطيط اللُّغوي للغة الإشارة.	1.7	1.1	34	مطبق بشكل جزئي
٣٥.	تتوفر أدوات لمراقبة تقدم الطَّلبة الصّم في مهارات لغة الإشارة، مثل استخدام الفيديو للمراقبة تطور لغتهم الإشارية عبر الزمن.	1.6	1	35	مطبق بشكل جزئي
المتوسّط العام		**2.03**	**0.94**	**مطبق بشكل جزئي**	

تظهر نتائج جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.60 إلى 2.51) ، مع انحرافات معيارية بين (0.72 إلى 1.16). وتراوحت التقديرات ما بين **(مطبق بشكل جزئي)** و **(مطبق)**، وكانت النتائج للمحاور جميعها في المستوى **(مطبق بشكل جزئي)**، وكان المحور الثاني في المرتبة الأولى يليه المحور الأول من ثم المحور الرابع، ومن ثم الخامس وأخيرا المحور الثالث في المرتبة الخامسة، وبلغ المتوسط الحسابي العام (2.03) مع انحراف معياري (0.94) وهو في المستوى **(مطبق بشكل جزئي)**.

تشـير النتائج إلى أنه بالرغم من حصـول المحور الثاني "الخطة اللغوية الفردية للطالب الأصم" على المرتبة الأولى في التطبيق، إلا أنه لا يزال في مستوى **(مطبق بشكل جزئي)** وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن النموذج التعليمي السـائد في معاهد وبرامج الصـم يعتمد على التدريس الجماعي في الفصـول الدراسـية، وفقا لخطط دراسـية موحدة، مما يحد من فرص تطبيق خطط تربوية فردية تلبي احتياجات الطلبة الصـم بشـكل خاص؛ ما يؤكد أهمية توفير بيئة تعليمية أكثر مرونة تسـمح بتطبيق خطط تربوية فردية تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتسـاعدهم على تطوير مهاراتهم اللغوية بشكل أفضل.

وبالنظر لترتيب الفقرات، أظهرت الفقرة "**تتضمن خطة الطالب معلومات حول خصائص الطالب الأصـم. مثل، تاريخه السـمعي ولغة التواصـل المفضـلة لديه**" أعلى ترتيب، وترجع الباحثتان ذلك إلى أن التنظيمات المتعلقة بالقبول والأهلية للطلبة الصم وضعاف السمع، تتطلب وجود تقرير من جهة مختصـة معتمدة يتم رصـدها في ملف للطالب (وزارة التعليم، 2016). كما يستفاد من العلاقة التبادلية بين الأسرة والمعلم في الحصول على معلومات حول الخلفية والتاريخ المرضـي والطبي للطالب، ويمكن من خلالها التعرف على طريقة التواصـل التي يفضـلها الطالب الأصم.

وتأتي في المرتبة الثانية الفقرة " **تبدي المدرسـة/المعهد التزاما بدعم لغة الإشـارة وتأييد اسـتخدامها، عن طريق توفير بيئة مدرسـية غنية بلغة الإشـارة تمكن الطالب الأصـم من استخدامها في التواصل**". وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى وجود إطار تشريعي وتنظيمي يدعم تمكين لغة الإشـارة في المجتمع المدرسـي، حيث يؤكد كل من الدليل التنظيمي للتربية الخاصـة (وزارة التعليم، 2016) واللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة (صـحيفة أم القرى، 2024) على أهمية تقديم تسهيلات للطلبة الصم، ويشمل استخدام لغة الإشارة. وتختلف هذه النتيجة عما توصـلت إليه دراسـة دامايار وأونا (Dammeyer & Ohna, 2021) التي أظهرت توجها متزايدا نحو النهج الشفوي مع تقليل استخدام لغة الإشارة في الدول الاسكندنافية (الدنمارك، السويد، النرويج).

وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة "**تتضـــمن خطة الطالب معلومات كافية عن الخلفية التعليمية للطالب الأصـــم. مثل، برامج التدخل المبكر، والبرامج التعليمية الســـابقة التي التحق بها**". وقد تكون هذه النتيجة بســـبب عدة عوامل ســـتســـاهم في جمع وتنظيم المعلومات حول الطالب، من بينها: تصميم البرنامج التربوي الفردي الذي يسهم في فهم الخلفية التعليمية للطالب الأصـــم واحتياجاته الفردية، ودور الأتمتة والخدمات الرقمية في تســـهيل عملية توثيق الخلفية التعليمية للطالب، مثل نظام نور .(https://noor.moe.gov.sa)

من جانب آخر، احتلت الفقرات "**تتوفر أدوات لمراقبة تقدم الطلبة الصم في مهارات لغة الإشارة، مثل استخدام الفيديو للمراقبة تطور لغتهم الإشارية عبر الزمن**"، و" **تُوحِّد وزارة التعليم الجهود بين مختلف إدارات التعليم في مناطق المملكة في مجال التخطيط اللغوي للغة الإشارة**"، و" **تتوفر أدوات رسمية لتقييم لغة الإشارة التعبيرية، مثل الاختبارات المقننة التي تقيس كفاءة الطالب الأصم في استخدام اللغة الإشارة، من خلال حوار تفاعلي يجمع بين الطالب والمقيم لتقييم أدائه وتحديد مستوى إتقانه**" المراتب الأدنى في الدراسة.

تدل النتائج على وجود تحديات في ثلاثة مجالات رئيسة تتعلق بالتخطيط للغة الإشارة في تعليم الصـــم، وهي: نقص أدوات مراقبة التقدم، وغياب التنســـيق في التخطيط اللغوي بين إدارات التعليم، ونقص أدوات التقييم الرسمية. ويشير انخفاض ترتيب الفقرة المتعلقة بنقص أدوات مراقبة تقدم الطلبة إلى قصور في توفير وتطبيق أدوات فعالة لقياس تطور مهارات لغة الإشارة لدى الطلاب الصم؛ مما يبرز قصورا في تخطيط اكتساب اللغة. بينما يشير انخفاض ترتيب الفقرة المتعلقة بتوحيد الجهود إلى غياب رؤية موحدة، وإطار عمل مشـــترك بين إدارات التعليم المختلفة في مجال التخطيط اللغوي للغة الإشارة، مما يشير إلى ضعف في تخطيط وضع اللغة، وقد يؤدي إلى تشـــتت الجهود وتباين في جودة التعليم المقدم للطلبة الصـــم في مناطق مختلفة. تتوافق هذه النتائج مع دراسة سنودون (Snoddon, 2021) التي أشارت إلى وجود نقص في أدوات تخطيط الوضع اللغوي، وإجراءات تخطيط اكتساب اللغة في كندا.

وترجع الباحثتان نقص الأدوات الرســـمية والمعتمدة لتقييم كفاءة الطلبة الصـــم في لغة الإشارة التعبيرية، نتيجة طبيعية ل وجود أي أداة رسمية موحدة ومعتمدة من قبل وزارة التعليم في

هذا المجال– في حدود علمهما– ويشير هذا إلى غياب وجود إطار مرجعي موحد لتقييم مهارات لغة الإشارة، مما يجعل العملية عشوائية وغير متسقة، وقد تعتمد على اجتهادات شخصية، وقد يعود هذا النقص أيضا إلى قصور تضمين الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلمي الصم في الجامعات السعودية مقررات كافية حول تقييم وتطوير مهارات لغة الإشارة لدى الطلبة. وتؤكد دراسة الريس والجميعي (2016) هذا الاستنتاج، حيث أظهرت أن ضعف مهارات المعلمات في لغة الإشارة، وعدم تأهيلهن للتعامل مع الأطفال الصم وضعاف السمع من أبرز معوقات تطبيق الدمج الشامل. ويتفق هذا مع دراسة هوسكين وآخرين (Hoskin et al., 2023) التي أشارت إلى تحديات مماثلة في المملكة المتحدة، حيث يعاني المختصون من نقص في المؤهلات المهنية والتدريب الرسمي في مجال تقييم وتطوير لغة الإشارة، بالإضافة إلى قلة الموارد المتاحة، مما يؤثر سلبا على قدرتهم على تطوير مهارات الأطفال الصم في لغة الإشارة.

نتائج السؤال الثاني:

ما تأثير متغيرات (النوع، والتخصص، وخبرة التدريس) في استجابات معلمي الصم وضعاف السمع حول واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع حول واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية حسب متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، خبرة التدريس). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمتغيري (النوع، التخصص)، فيما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغيرات (خبرة التدريس). والجداول (٧، ٨، ٩، ١٠) تبين النتائج.

- النوع:

جدول (٨): نتائج المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغيّر للجنس

المحور	النوع	العينة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	ذكر	160	2.10	0.62	0.18	344	0.86
	أنثى	186	2.11	0.70			
الثاني: الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	ذكر	160	2.13	0.65	1.46	344	0.14
	أنثى	186	2.24	0.72			
الثالث: أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	ذكر	160	1.94	0.69	0.60	344	0.55
	أنثى	186	1.89	0.76			
الرابع: مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	ذكر	160	2.07	0.63	0.97	344	0.33
	أنثى	186	2.00	0.75			
الخامس: تمكين لغة الإشارة	ذكر	160	1.97	0.76	0.97	344	0.33
	أنثى	186	1.89	0.87			
الدَّرجة الكليَّة	ذكر	160	2.04	0.58	0.21	344	0.83
	أنثى	186	2.02	0.66			

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.5$

يتبين من خلال النتائج في جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية وفقا لمتغير النوع (ذكر/أنثى) لمحاور أداة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للذكور ما بين (1.94 إلى 2.13)، وللإناث تراوحت المتوسطات ما بين (1.89 إلى 2.24). وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للذكور (2.04) وللإناث (2.02). وكانت قيمة ت غير دالة، وتعزى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير واقع التخطيط اللغوي للغة الإشارة، إلى توحيد برامج تعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، حيث تخضع جميع المدارس لنفس التنظيمات والتعليمات الصادرة عن وزارة التعليم، ويشمل هذا التوحيد المناهج الدراسية ومصادر التعلم، مما يقلل من احتمالية وجود اختلافات كبيرة في تقييم المعلمين والمعلمات لواقع التخطيط اللغوي، وتعزز هذه النتيجة ما ورد في سياسة التعليم في المملكة (وزارة المعارف، 1979) التي تؤكد على ربط التعليم في جميع مراحله بخطة

التنمية العامة للدولة، وتقديمه لجميع المواطنين دون تمييز، وكذلك التعميمات الصادرة عن وزارة التعليم (2016a) التي تؤكد على توحيد الإجراءات المنظمة للتربية الخاصة بين تعليم البنين وتعليم البنات، كما يدعمها دليل الخطط الدراسية المطورة لعام ١٤٤٣هـ (وزارة التعليم، 2021) الذي يؤكّد على توحيد الخطط الدراسية للتربية الخاصة بين البنين والبنات في برامج الدمج ومعاهد الأمل لجميع المراحل الدراسية.

التخصص:

جدول (٩) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين تبعا للتخصص

المحور	التخصُّص	العينة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	غير متخصّص	2.06	0.64	0.62	2.10	344	*0.04
	متخصّص	2.24	0.69	0.70			
الثاني: الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	غير متخصّص	2.18	0.66	0.65	0.18	344	0.86
	متخصّص	2.20	0.80	0.72			
الثالث: أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	غير متخصّص	1.86	0.70	0.69	2.46	344	*0.01
	متخصّص	2.09	0.79	0.76			
الرابع: مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	غير متخصّص	2.00	0.66	0.63	1.36	344	0.17
	متخصّص	2.12	0.79	0.75			
الخامس: تمكين لغة الإشارة	غير متخصّص	1.91	0.80	0.76	0.71	344	0.48
	متخصّص	1.98	0.87	0.87			
الدَّرجة الكليَّة	غير متخصّص	2.00	0.59	0.58	1.47	344	0.14
	متخصّص	2.12	0.71	0.66			

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.5$

يتبين من خلال النتائج في جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في المحورين الأول والثالث لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لغير المتخصصين في المحور الأول (2.06)، وللمتخصصين (2.24)، وفي المحور الثالث بلغ المتوسط الحسابي لغير المتخصصين (1.86)، وللمتخصصين (2.09). وتراوحت قيم اختبار ت ما بين (2.10 إلى 2.46) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المتخصصين في تعليم الصم وضعاف السمع في المحورين الأول (الهوية اللغوية للمدرسة/المعهد) والثالث (أدوات تقييم وبرتوكول لغة الإشارة).

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتخصصين في هذا المجال، بحكم معرفتهم الأكاديمية وخبراتهم العملية، يمتلكون فهما أعمق لأهمية الهوية اللغوية للمدرسة، ودورها في تعزيز بيئة تعليمية شاملة للطلاب الصم وضعاف السمع، كما أنهم يدركون أهمية استخدام أدوات تقييم موثوقة لقياس تقدم الطلاب في اكتساب لغة الإشارة، وتحديد احتياجاتهم
التَّعليميَّة، كما تتوافق هذه النَّتائج مع دراسة شيغوفو وآخرين (*Chegovo et al., 2023*)، التي أشارت إلى أنَّ ضعف مهارات المسؤولين عن مراقبة سياسات لغة الإشارة يؤثر سلباً على تنفيذ هذه السِّياسات في المدارسِ، وبالتالي فإنَّ وجودَ متخصّصين ذوي معرفة وخبرة في مجال تعليم الصم ولغة الإشارة، يساهم في تطبيق أفضل للتخطيط اللُّغوي، وتحقيق نتائج تعليميَّة أفضل للطلاب.

كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتخصصين وغير المتخصصين في المحاور (الثاني، الرابع، والخامس)، والتي تتعلق بالخطة اللغوية الفردية للطالب الأصم، ومسؤوليات الجهات التعليمية في دعم لغة الإشارة، وتمكين لغة الإشارة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (1.91 إلى 2.18) لغير المتخصصين، وبين (1.98 إلى 2.20) للمتخصصين. وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية 2.00 لغير المتخصصين و2.12 للمتخصصين. وتراوحت قيم اختبار ت بين (0.18 إلى 1.47)، وهي قيم غير دالة. يعزى هذا التشابه في التصورات والممارسات بين المعلمين المتخصصين وغير المتخصصين

إلى خضــوعهم لمرجعية إدارية مشــتركة، حيث يتشــاركون نفس البيئة التعليمية ويتأثرون بنفس القرارات الصــادرة عن إدارة المدرســة أو الإدارة التعليمية. كما يطبق جميع المعلمين نفس الخطة الدراســية المعممة، ســواء كانوا متخصــصــين في التربية الخاصــة أو غير متخصــصــين (وزارة التَّعليم، 2021). هذه العوامل مجتمعه تساهم في تشكيل بيئة تعليمية موحدة تؤثر على تصورات وممارسات جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم.

- **خبرة التَّدريس:**

جدول (١٠) نتائج المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية تبعا لخبرة التَّدريس

المحور	خبرة التَّدريس	العينة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: الهويــة الــلُــغــويــة للمدرسة/المعهد	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.36	0.57
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.09	0.66
	تدريس الطلبة الصــم في معاهد وفصــول الأمل للصــم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	2.01	0.60
	تدريس الطلبة ضــعاف الســمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	1.89	0.69
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضــعاف الســمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	2.23	0.61
الثاني: الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.36	0.61
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.15	0.65
	تدريس الطلبة الصــم في معاهد وفصــول الأمل للصــم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	1.99	0.63
	تدريس الطلبة ضــعاف الســمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	2.13	0.76
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضــعاف الســمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	2.17	0.72
	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.11	0.70

المحور	خبرة التَّدريس	العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
الثالث: أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.00	0.72
	تدريس الطلبة الصم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	1.78	0.49
	تدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	1.76	0.75
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضعاف السمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	1.90	0.78
الرابع: مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.26	0.65
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.05	0.63
	تدريس الطلبة الصم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	2.02	0.54
	تدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	1.83	0.75
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضعاف السمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	2.09	0.66
الخامس: تمكين لغة الإشارة	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.02	0.84
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.01	0.77
	تدريس الطلبة الصم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	1.92	0.65
	تدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	1.78	0.87
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضعاف السمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	2.01	0.78
الدَّرجة الكليَّة	تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم.	90	2.21	0.59

المحور	خبرة التَّدريس	العينة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
	تدريس الطلبة الصم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	58	2.06	0.60
	تدريس الطلبة الصم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام.	28	1.94	0.48
	تدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام.	122	1.88	0.66
	تدريس الطلبة الصم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطلبة ضعاف السمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام)	48	2.08	0.63

تظهر النَّتائج في جدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية تبعا لمتغير خبرة التدريس ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي لمحاور الاستبانة تبعًا لاختلاف متغيّر خبرة التَّدريس

المحور	خبرة التَّدريس	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسِّط المربعات	قيمة اختبار (ف)	الدلالة الإحصائية
الأول: الهوية اللُّغوية للمدرسة/المعهد	الخبرة	12.195	4	3.049	7.529	*0.0
	الخطأ	138.079	341	0.405		
	المجموع الكلي	150.274	345			
الثاني: الخطة اللُّغوية الفرديَّة للطالب الأصم	الخبرة	4.229	4	1.057	2.225	0.07
	الخطأ	162.057	341	0.475		
	المجموع الكلي	166.286	345			
الثالث: أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	الخبرة	7.199	4	1.800	3.480	0.01*
	الخطأ	176.327	341	0.517		
	المجموع الكلي	183.526	345			
الرابع: مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	الخبرة	10.317	4	2.579	5.615	0.00*
	الخطأ	156.632	341	0.459		
	المجموع الكلي	166.949	345			
الخامس: تمكين لغة الإشارة	الخبرة	3.911	4	0.978	1.466	0.21
	الخطأ	227.482	341	0.667		
	المجموع الكلي	231.393	345			
الدَّرجة الكليَّة	الخبرة	6.022	4	1.506	4.012	0.003*
	الخطأ	127.971	341	0.375		
	المجموع الكلي	133.994	345			

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.5$

يتبيّن من خلال النتائج في جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأفراد للمحاور: الأول وهو (الهوية اللغوية للمدرســـة/المعهد)، والثالث وهو (أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة) والرابع وهو (مسؤوليات الجهات التعليمية في دعم لغة الإشارة) والدرجة الكلية، لأداة الدراســـة تبعا لمتغير خبرة التدريس حيث تراوحت قيم اختبار ف ما بين (3.48 إلى 7.529) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥). كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً بين المتوســـطات تبعا لمتغير خبرة التدريس لمحوري الدراســـة الثاني والخامس. ولمعرفة لصـالح من كانت الفروق تم اسـتخدام اختبار شـيفيه للفروق البعدية وجدول (١١) يبين النتائج .

جدول (١٢): نتائج اختبار شيفيه للتحقق من اتجاه الفروق بين مستويات خبرة التَّدريس

المحور	خبرة التَّدريس		الفروق بين المتوسِّطات	الدلالة الإحصائية
الأول: الـهـويـة الـلُـغـويـة للمدرسة/المعهد	تدريس الطَّلبة الصّـــم في معاهد الأمل للصم.	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.17	0.27
		تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.18	0.35
		تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.00	0.46396*
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.87	0.13
	تدريس الطَّلبة الصّـــم في فصـــول الأمل للصـــم الملحقـة بمـدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.99	0.07
		تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.46	0.19
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.86	-0.14

المحور	خبرة التَّدريس		الفروق بين المتوسِّطات	الدلالة الإحصائية
	تدريس الطَّلبة الصّـــم في معاهد وفصـــول الأمل للصـــم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.94	0.12
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.72	−0.22
	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.05	−0.34
الثالث: أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد الأمل للصم.	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.95	0.10
		تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.35	0.33
		تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.02	0.34606*
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.60	0.21
	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.77	0.22
		تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.35	0.24
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.96	0.11
	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	1.00	0.02

المحور	خبرة التَّدريس		الفروق بين المتوسِّطات	الدلالة الإحصائية
	للصـــم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.98	−0.12
	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّـمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.88	−0.13
الرابع: مسؤوليات الجهات التَّعليميَّة في دعم لغة الإشارة	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد الأمل للصـم.	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.50	0.21
		تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.59	0.25
		تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.00	0.43968*
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.74	0.17
	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	1.00	0.04
	تدريس الطَّلبة الصّـم في فصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.34	0.23
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصـول ضـعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	1.00	−0.04
	تدريس الطَّلبة الصّـم في معاهد وفصـول الأمل للصـم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.76	0.19
		تدريس الطَّلبة الصّـم (في معاهد الأمل للصـم/فصـول الأمل للصـم)، وتدريس الطَّلبة ضـعاف السَّـمع (في برامج الدمج	0.99	−0.08

المحور	خبرة التَّدريس		الفروق بين المتوسِّطات	الدلالة الإحصائية
		الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).		
	تدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.25	−0.27
الدَّرجة الكليَّة	تدريس الطَّلبة الصّم في معاهد الأمل للصم.	تدريس الطَّلبة الصّم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.70	0.15
		تدريس الطَّلبة الصّم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.38	0.27
		تدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.01	0.32989*
		تدريس الطَّلبة الصّم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.81	0.14
	تدريس الطَّلبة الصّم في فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.95	0.12
		تدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	0.51	0.18
		تدريس الطَّلبة الصّم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	1.00	−0.01
	تدريس الطَّلبة الصّم في معاهد وفصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	1.00	0.06
		تدريس الطَّلبة الصّم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.93	−0.13

المحور	خبرة التَّدريس		الفروق بين المتوسِّطات	الدلالة الإحصائية
	تدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام.	تدريس الطَّلبة الصّم (في معاهد الأمل للصم/فصول الأمل للصم)، وتدريس الطَّلبة ضعاف السَّمع (في برامج الدمج الجزئي/الكلي أو فصول ضعاف السَّمع الملحقة بمدارس التَّعليم العام).	0.50	-0.19

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.5$

أظهرت النَّتائج في جدول (١٢) ما يلي:

وجود فروق بعدية ذات دلالة إحصائية بين تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم، وتدريس الطلبة ضعاف السمع في برامج الدمج الجزئي/الكلي، أو فصول ضعاف السمع الملحقة بمدارس التعليم العام، ولصالح تدريس الطلبة الصم في معاهد الأمل للصم في المحور الأول، وهو (الهوية اللغوية للمدرسة/المعهد)، والثالث وهو (أدوات وبروتوكول تقييم لغة الإشارة)، والرابع وهو (مسؤوليات الجهات التعليمية في دعم لغة الإشارة)، بالإضافة إلى الدرجة الكلية.

وقد يعود ذلك إلى التركيز على لغة الإشارة في معاهد الأمل للصم بشكل أكبر؛ لكونها وسيلة التواصل السائدة باعتبارها البيئة التعليمية التي يتلقى فيها الطلبة الصم تعليمهم (وزارة التَّربية والتَّعليم، 2010). مما يُسهم في توفير بيئة لغوية غنية للطلبة الصم، وتعزيز هويتهم اللغوية. كما أن التواصل باستخدام لغة الإشارة مع نطق الكلمة، هي أكثر طرق التواصل استخداما من قبل معلمي الصم (الزهراني والعنزي، 2010).

وعلى الرغم من الفروق المذكورة سابقاً، إلا أن الدراسة لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعا لمتغير خبرة التدريس لمحوري الدراسة الثاني (الخطة اللغوية الفردية للطالب الأصم)، والخامس (تمكين لغة الإشارة). وقد يعزى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور "الخطة اللغوية الفردية للطالب الأصم" إلى طبيعة التنظيمات التربوية التي توجه جميع معلمي الصم وضعاف السمع، بغض النظر عن خبرتهم، لوضع خطط تربوية فردية للطلاب، كما هو موضح في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، 2016b).

أما فيما يتعلق بمحور "تمكين لغة الإشـــارة"، فقد يعود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية إلى الالتزام بالأنظمة والتشـريعات التي تضـمن تكافؤ الفرص للأشـخاص الصـم، بما في ذلك حقهم في اسـتخدام لغة الإشـارة، كما هو منصـوص عليه في نظام حقوق الأشـخاص ذوي الإعاقة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـــلت إليه ســـتومبف ودي كوادروس (*Stumpf & de Quadros, 2022*) التي أكدت على أهمية القوانين الداعمة للغة الإشارة في تعزيز مكانة لغة الإشارة وتمكينها في تعليم الصم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يلي :

- تصميم وتطبيق أدوات رسمية موحدة لتقييم مستوى إتقان الطلبة للغة الإشارة.
- تطوير أدوات لمراقبة وتوثيق تقدم الطلبة الصم في مهارات لغة الإشارة.
- توحيد الجهود بين إدارات التعليم المختلفة في مجال التخطيط اللغوي للغة الإشـــارة، وتوفير إطار عمل موحد.
- تطوير برامج متخصصة لتعليم الصم، تتضمن توثيقا شاملا لتقدم الطلبة في مختلف المهارات اللغوية، وتدريبا مكثفا للمعلمين على استخدام الأدوات والوسائل التقنية الحديثة.
- توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين لتعزيز كفاءتهم في لغة الإشارة وطرق تدريسها وتقييمها.
- تشجيع التعاون والتواصل بين المتخصصين وغير المتخصصين في مجال تعليم الصم، وبين معلمي معاهد الأمل للصم ومعلمي فصول ضعاف السمع في مدارس التعليم العام، بهدف تبادل الخبرات والمعارف وتطوير ممارسات تعليمية للطلبة الصم.

الدراسات المستقبلية:

- دراسة نوعية لاستكشاف وجهات نظر الطلبة الصم وأسرهم حول التخطيط اللغوي للغة الإشارة، وتحديد احتياجاتهم وتطلعاتهم .
- دراسة دور التخطيط اللغوي للغة الإشارة في برامج التدخل المبكر للطلبة الصم .
- دراسة نوعية: دور مجتمع الصم في التخطيط اللغوي للغة الإشارة في تعليم الصم في المملكة العربية السعودية والتحديات التي تواجههم.
- دور التعليم الشامل في دعم التخطيط اللغوي للغة الإشارة للتلاميذ الصم.

قائمة المراجع

المراجع العربيَّة:

الأمم المتّحدة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان. https://www.hrc.gov.sa/storage/RegionalInstruments/TL6qE5gzu0bbGPRPpv9SJfjMIemNOt3Mpr4sAdcu.pdf

التركي، يوسف. (2017). الصعوبات التي تواجه مترجمي لغة الإشارة للصم من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التَّربية بجامعة الأزهر*، (172)، 223–267.

خطاب، عبير. وحسروف، كلثوم. (2022). التخطيط اللغوي ودوره في حماية اللغة العربية. *مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية*، *5*(4)، 57–68.

رشدي، سري. (2020). *ثقافة الصم*. دار الزهراء.

الريس، طارق. والجميعي، وعد. (2019). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصّم وضعاف السَّمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلِّماتهم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *مجلة التَّربية الخاصة والتأهيل*، *15*(4)، 40–11.

الريس، طارق. والعمري، عبدالهادي. (2014). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصّم والمترجمين في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، *28*(111)، 279–324.

الزهراني، علي. والعنزي، مبارك. (2012). واقع استخدام المعلِّمين لطرق التَّواصل في معاهد وبرامج الصّم وضعاف السَّمع الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيّرات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (30)، 67–106.

صحيفة أم القرى. (2024، مايو١٧). *اللائحة التنفيذية لنظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://portal.uqn.gov.sa/details?p=24967

العمري، طالع. والريس، طارق. (2021). مهارات لغة الإشارة لدى المترجمين في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *المجلة العربيَّة لعلوم الإعاقة والموهبة*، *5*(16)، 205–220.

عيسى، أحمد. (2019). تقييم مهارات أداء لغة الإشارة لدى معلِّمين الصّم بمعاهد الأمل في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *10*(2)، 214–252.

القحطاني، عبدالعزيز. (2020). اتجاهات آباء وأمهات الأطفال الصّم وضعاف السَّمع نحو لغة الإشارة. *مجلة التَّربية الخاصة*، *33*(9)، 1–35.

المحمود، محمود. (2018). التَّخطيط اللُّغوي والسِّياسة اللُّغوية: تأصيل نظري. *مجلة التَّخطيط والسِّياسة اللُّغوية*، *3*(14)، 8–48.

منظمة الصحة العالمية. (2024). *الصّمم وفقدان السَّمع*. https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

الهجين، عادل. والصباطي، إبراهيم. والرشيدي، سميحان. والسيد، أحمد. (2016). *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الإنسانية والإدارية، 17*(2)، 153-170.

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1

وزارة التَّربية والتَّعليم. (2010). *تعميم اعتماد تطبيق آلية دمج ذوي العوق السَّمعي رقم ٣١٥٢٤٨٩٠*. الإدارة العامة للتربية الخاصة. المملكة العربيَّة السُعوديَّة.

وزارة التَّعليم. (2016a). *قرار اعتماد الدليل التنظيمي والدليل الإجرائي للتربية الخاصة رقم ٣٧٢٤٢٠٤*. الإدارة العامة للاتصالات الإدارية. المملكة العربيَّة السُعوديَّة.

وزارة التَّعليم. (2016b). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الإدارة العامة للتربية الخاصة. المملكة العربيَّة السُعوديَّة.

وزارة التَّعليم. (2021). *دليل الخطط الدراسية المطورة 1443هـ*. مركز تطوير المناهج. المملكة العربيَّة السُعوديَّة.

وزارة التَّعليم. (2024a). *إحصائية طلاب العوق السَّمعي والصّم لعام 1445هـ*. الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة.

وزارة التَّعليم. (2024b). *إحصائية معلّمي ومعلّمات الإعاقة السَّمعية لعام 1445هـ*. الإدارة العامة لبرامج ذوي الإعاقة.

وزارة المعارف. (١٩٧٩). *سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُعوديَّة*. الرياض. المملكة العربيَّة السُعوديَّة.

المراجع الأجنبيَّة:

Alomary, B. (2024). *Sign Language Planning and Policy for Saudi Arabia* (Publication No. 31239664) [Doctoral dissertation, Lamar University]. ProQuest LLC.

The American Speech Language Hearing Association. (2023). *American Sign Language (ASL): Position Statement*. https://www.asha.org/policy/ps2019-00354/

Chegovo, R., Musengi, M., & Runo, M. (2023). Sign language policy implementation in special schools for the deaf in Zimbabwe. *Deafness & Education International*, 1-22.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge university press.

Creswell, J., & Creswell, J. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed). SAGE Publications, Inc.

CSIE. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Dammeyer, J., & Ohna, S. E. S. (2021). Changes in educational planning for deaf and hard of hearing children in scandinavia over the last three decades. *Scandinavian Journal of Disability Research, 23*(1), pp. 114–123.

Davies, W. V., & Ziegler, E. (2015). Language planning and microlinguistics: Introduction. In *Language Planning and Microlinguistics: From policy to interaction and vice versa* (pp. 1-12). London: Palgrave Macmillan UK.

Gazzola, M., Grin, F., Cardinal, L., & Heugh, K. (2023). Language policy and planning: from theory to practice. In G. Michele, G. François, C. Linda, & H. Kathleen, (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 1-31). Routledge.

Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. *International Journal of the Sociology of Language*, (86), 103-126.

Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children*, *9*(11), 1609.

Hoskin, J., Herman, R., & Woll, B. (2023). Deaf language specialists: Delivering language therapy in signed languages. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *28*(1), 40-52.

Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children*, *9*(11), 1609.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory* (108). Multilingual Matters.

The Language Policy Research Network (LPREN). (2014). *Applications of language policy and planning to Deaf education*. https://www.cal.org/lpren/pdfs/briefs/applications-of-language-policy-and-planning-to-deaf-education.pdf

Lo Bianco, J. (2010). Language Policy and Planning. In N. Hornberger & S. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 134-176). Multilingual Matters.

Moores, D. (2001). *Education The Deaf: psychology, principles, and practice* (5thed). Houghton mifflin company

National Sensory Impairment Partnership. (2014). *Language Planning in Deaf Education Guidance for Practitioners by Practitioners Teacher Toolkit*. https://deafed.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/28/2014/10/LP-Toolkit.pdf

Quer, J., & de Quadros, R. M. (2015). Language policy and planning in deaf communities. *Sociolinguistics and deaf communities*, 120-145.

Reagan, T. (2022). Language planning and language policies for sign languages: an emerging civil rights movement. *Sociolinguistica*, *36*(1-2), 169-182.

Snoddon, K. (2021). Sign language planning and policy in Ontario teacher education. *Language Policy*, *20*(4), 577-598.

Snoddon, K., & Murray, J. J. (2019). The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(7-8), 740-753.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.

Stokoe Jr, W. C. (1961). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of deaf studies and deaf education*, *10*(1), 3-37.

Stumpf, M. R., & de Quadros, R. M. (2022). Beyond Language Policies: Deaf Protagonism, Brazilian Sign Language and Deaf Education. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *58*, 279-299.

Sutton-Spence, R. (2010). The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research: An International Journal of Folklore and Ethnomusicology*, *47*(3), 265-305.

Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., &Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56,* 396–411.

United Nations. (n.d.). *International day of sign languages*. https://www.un.org/en/observances/sign-languages-day

University of Leeds. (n.d.). *Language Planning*. https://deafed.leeds.ac.uk/language-planning/

World Federation of the Deaf (WFD). (2018). *WFD Position Paper on Inclusive Education*. https://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/

World Federation of the Deaf (WFD). (2023). *Guidelines for Achieving Sign Language Rights*. https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2023/07/Guidelines-for-Achieving-Sign-Language-Rights.pdf