فعالية برنامج قائم علي المدخل القصصي فى تنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية

د. حنان محمد فياض
مدرس الصم والإعاقة السمعية
كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

د. حنان ناجي عبد النعيم
مدرس الموهبة وصعوبات التعلم
كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

د. مروة أحمد السمان
مدرس الاضطرابات الانفعالية والسلوكية
كلية التربية الخاصة
جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

الملخص

استهدف البحث الحالي تحديد مدى فعالية برنامج قائم علي المدخل القصصي في تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية، وتخفيض المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم.

ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد عينة الدراسة والتي تكونت من (١٠) من الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٤- ١٧ سنة، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. وقام الباحثون بإعداد وتطبيق الأدوات التالية للدراسة، وهى: اختبار المفردات اللغوية (إعداد: حنان فياض)، واستبيان مواطن القوة والصعوبة لقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية Alyahri and Goodman (2006)، و برنامج قائم علي المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات السلوكية الانفعالية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية (إعداد: حنان فياض)

وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج القائم على المدخل القصصي في تنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.

الكلمات المفتاحية: المدخل القصصي، المفردات اللغوية، المشكلات الانفعالية والسلوكية، الطلاب الموهوبون، الطلاب ذوو الإعاقة السمعية.

The Effectiveness of a Narrative Approach - based program in Developing Vocabulary and Decreasing Emotional and Behavior Difficulties in Gifted Students with Hearing Impairment

Abstract

The aim of this research study is to identify the effectiveness of a Narrative Approach - based program in developing vocabulary and decreasing emotional and behavior difficulties in gifted students with hearing impairment. Ten gifted students with hearing impairment participated in a Narrative Approach - based program (prepared by Dr. Hanan Fayad). Research measures included a Vocabulary Test (prepared by Dr. Hanan Fayad), and Strengths and Difficulties Questionnaire (Alyahri & Goodman, 2006). Results from this study suggest that Narrative Approach - based program is a beneficia intervention in developing vocabulary and decreasing emotional and behavioral difficulties in gifted students with hearing impairment. Improvements in vocabulary and emotional and behavioral outcomes were retained at one-month follow-up.

Keywords: Narrative Approach, Vocabulary Development, Emotional and Behavioral Difficulties, Gifted students, students with Hearing impairment.

المقدمة:

الموهوبون من ذوى الإعاقة السمعية من أكثر فئات الموهبة حاجة للرعاية؛ لأن تنمية قدرات ومواهب ذوي الإعاقة السمعية، من خلال تقديم الخدمة التعليمية الجيدة، والتأهيل المناسب، سيجعل منهم قوة فاعلة ربما إلى الحد الذى يمكن معه القول باختفاء الإعاقة خلف الموهبة (النجار، ٢٠١٠).

ويعد تعليم المفردات اللغوية مكونًا أساسيًا في عمليتي التعليم والتعلم، وفى البرامج اللغوية بجميع مراحل التعليم؛ فلا تعلم دون لغة، ولا لغة دون مفردات، كما أن المفردات اللغوية تساعد المتعلم على فهم الآخرين والتواصل معهم، والتعبير عما يريد، وامتلاك المتعلم لرصيد وافر من المفردات اللغوية له تأثير إيجابي على الجوانب المعرفية والنفسية والوجدانية لديه (الزواوي، ٢٠٠٥؛ عبد الباري، ٢٠١١، جاب الله، ٢٠١٧). ويعد تعليم المفردات اللغوية ذو أهمية خاصة للموهوبين من ذوى الإعاقة السمعية؛ وذلك لأن الإعاقة السمعية لا تسمح لهم بأن يأتوا بالسلوكيات التي تعبر عن موهبتهم، إذ من نقص أو قصور في الحصيلة اللغوية يكون من الصعب معه أن تعكس مفرداتهم اللغوية تعقد تفكيرهم وأفكارهم (محمد، ٢٠٠٤)، كما أن تعليم المفردات اللغوية ذو أهمية علاجية خاصة لذوى الإعاقة السمعية، إذ أشار الباحثون إلى أن ضعف القدرة اللغوية من العوامل التي قد تتسبب في العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى ذوى الإعاقة السمعية بشكل عام، وأن التدخلات الفعالة التي تركز على تعزيز القدرات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية قد يكون لها فوائد من حيث تعزيز القدرات اللغوية من ناحية و الحد من المشكلات الانفعالية والسلوكية من ناحية أخرى (Barker et al., 2009; Fellinger et al., 2009; Stevenson et al., 2010).

ونظرًا لأن الدارسة تتناول فئة من الموهوبين ذوى الإعاقة، فلابد من استخدام مداخل تدريس تتناسب وما يتسمون به من موهبة، وتراعي ما يعانون منه- في نفس الوقت- من إعاقة سمعية ذات آثار سلبية على قدراتهم اللغوية، وخصائصهم الانفعالية والسلوكية كما سبق. ومن دراسة كتابات الباحثين يتضح أن المدخل القصصي له فوائد تربوية ذات أهمية خاصة للموهوبين، وكذلك لذوى الإعاقة بصفة عامة، فهو يدعم مواهب الموهوبين من جانب، ويسهم في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة على ذوي الإعاقة من جانب آخر. كما يسهم المدخل القصصي في

تحقيق الإمتاع والتسلية، وإشباع وتنمية الخيال والإبداع لدى المتعلمين، ويؤثر في سلوكياتهم بشكل غير مباشر بعيدًا عن أسلوب الأمر والنهي الذي لا يتقبله الأفراد الموهوبون، ويرفضه كذلك ذوو الإعاقة السمعية، كما ينمي لديهم القيم الدينية والاجتماعية كالصدق والشجاعة والأمانة والإيثار والتعاون، ويكون لديهم اتجاهات سلبية ضد السلوكيات غير المقبولة، مثل: التعصب والكذب والسرقة والأنانية. وعلى المستوى اللغوي - وهو أكثر مظاهر النمو تضررًا بالإعاقة السمعية- يعد المدخل القصصي ذا أهمية خاصة في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلم، لما تتضمنه هذه القصص من مفردات وتراكيب لغوية تقدم له في شكل جذاب ومثير للانتباه (نصير، ٢٠١٠؛ القرشي،٢٠١٣(.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية تنمية المفردات اللغوية للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية باستخدام مداخل تعليمية مناسبة، وعلاقة ذلك بالتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم - كما سبق- ، إلا أن العديد من الدراسات والأطر النظرية أكدت على معاناة نسبة كبيرة منهم من العديد من المشكلات في المهارات اللغوية وما يرتبط بها من مشكلات في القراءة والتحصيل الأكاديمي المنخفض (محمد، ٢٠٠٤)، فهم لديهم معرفة أقل كميًا بالمفردات اللغوية (Luckner, & Cooke, 2010). وتتصف لغتهم بأنها غير عادية كلغة الآخرين، و ذخيرتهم محدودة، وألفاظهم تتصف بالتمركز حول الملموس، وجملهم أقصر وأقل تعقيدًا. ويؤدي ضعف النمو اللغوي لديهم إلى زيادة في معدل حدوث المشكلات الانفعالية والسلوكية. وبشكل أكثر تحديدًا ، أظهرت النتائج أن ضعف القدرات اللغوية الاستقبالية يؤدي إلى المشكلات الانفعالية والسلوكية (Stevenson et al.,2017; 2018) ومنها العدوان الذى قد يرجع إلى الإحباط الناشئ عن ضعف قدراتهم على التعبير عن أنفسهم. كما أنهم يميلون إلى العزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية سواء في نطاق الأسرة أو العمل أو المجتمع بصفة عامة ، وتدني مفهوم الذات نتيجة للتباين بين التوقعات العالية المبنية على تصورهم لقدراتهم و الإنجاز المنخفض الناتج عن الإعاقة (القريطي، ٢٠١٣ ؛ ابراهيم، ٢٠١٤، البرادعي، ٢٠١٧).

وقد أشار (Lederberg et al., 2013) إلى أن هناك ندرة في الدراسات التي تهتم ببناء وتقييم برامج تعزيز القدرات اللغوية ومن ثم تقليل معدل المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وبناء على ما سبق فقد أوصت العديد من الدراسات ضرورة تصميم برامج تدخل تهدف إلى تطوير القدرات اللغوية لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية ومن ثم خفض معدل المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم. وأوصى بعض الباحثون باستخدام المدخل القصصي حيث أثبتت الدراسات فاعليته في تعزيز العديد من جوانب اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقات السمعية ، لما له من تأثير إيجابي على قدرات الأطفال على اكتساب المفردات اللغوية و سرد القصص بالإضافة الى تحسين مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية (Brinton & Fujiki, 2019; Jones et al., 2016; Moeller et al., 2010; Nittrouer & Lowenstein, 2015; Soto et al., 2009; Zamani et al., 2018).

وبناءً على ما سبق فقد اتضحت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في المفردات اللغوية، وكثرة المشكلات السلوكية الانفعالية لديهم، والافتقار لبرامج تهتم وتعالج هذه المشكلة.

ولذا ينطلق البحث الحالي مستهدفا التحقق من مدى فعالية برنامج قائم علي المدخل القصصي في تنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الموهوبين من ذوي الإعاقة السمعية.

أسئلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف المفردات اللغوية لدى الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، وتأثيرها السلبي على خصائصهم الانفعالية والسلوكية.

و للتصدي لهذه المشكلة تمت الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم علي المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- **ما مبادئ وأسس استخدام المدخل القصصي في تعليم الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؟**
- **ما استراتيجيات تنمية المفردات اللغوية للطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المدخل القصصي؟**
- **ما المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؟**
- **ما أسس بناء برنامج قائم علي المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؟**
- **ما البرنامج القائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؟**
- **ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل القصصي في تنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية؟**

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- **وضع أسس ومعايير علمية لبناء برامج في تعليم اللغة للطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقة السمعية**
- **وخاصة تلك البرامج القائمة على المدخل القصصي.**
- **تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بما يعزز من قدرتهم على التواصل الفعال مع أفراد المجتمع.**
- **خفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.**

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث على النحو التالي:

١. **الأهمية النظرية**: تسهم هذه الدراسة في:

- زيادة المعلومات والبيانات والحقائق عن الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، وخصائصهم (خاصة الخصائص اللغوية، والانفعالية والسلوكية).
- زيادة المعلومات والحقائق عن جوانب القصور في المفردات اللغوية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.
- توضيح دور ومميزات المدخل القصصي في تنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.

٢. **الأهمية التطبيقية**: يقدم البحث الحالي

- برنامجاً قائمًا على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية (إعداد د. حنان فياض).
- اختبارًا في المفردات اللغوية للطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية. (إعداد د. حنان فياض).
- أسسًا علمية تفيد مخططي ومطوري المناهج والبرامج التعليمية للطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في ضوء خصائص هؤلاء الطلاب واحتياجاتهم، وخاصة في المجال اللغوي.

مفاهيم إجرائية:

برنامج:

يقصد به في الدراسة الحالية رؤية علمية منظمة ومخططة (تشتمل على: أهداف، ومحتوى، وأنشطة واستراتيجيات تدريس، وأساليب تقويم) لمجموعة من الخبرات التي يراد إكسابها للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية في فترة زمنية محددة لتنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم.

المدخل القصصي:

يقصد به في الدراسة الحالية مجموعة المبادئ والمسلمات والافتراضات التي ترتبط باستخدام القصص في التدريس بما يتناسب مع طبيعة وخصائص

الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية لتنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم، والتي يتشكل في ضوئها مختلف عناصر البرنامج التعليمي.

المفردات اللغوية:

أحد العناصر اللغوية الثلاث (أصوات، مفردات، تراكيب)، ولعلها أبرز هذه العناصر وأكثرها أهمية على الإطلاق؛ لأنها الأدوات التي تحمل المعنى كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير (الأمين، ٢٠٢٠). ويقصد بها في البحث الحالي الكلمات التي تحمل معاني واضحة لدى الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية ، بحيث يستطيع الطفل فهمها سواء وردت منفردة أو في جملة، وبلغة الإشارة أو باللغة العربية، كما يستطيع توظيفها في لغته التعبيرية.

المشكلات الانفعالية والسلوكية:

استجابات انفعالية أو سلوكية تصدر من الفرد وهذه الاستجابات لا تتوافق مع عمر الفرد أو المعايير الثقافية أو الاجتماعية والتي تؤثر سلبًا على ادائه بما في ذلك الأداء الأكاديمي والاجتماعي والمهني (National Association of School Psychologists, 2005).

الموهوبون من ذوي الإعاقة السمعية:

الموهوب ذو الإعاقة السمعية هو الفرد الذي حُرم من حاسة السمع منذ الولادة، أو بعد الولادة، وليس لديه إعاقة أخرى، ويُظهر أداءً متميزًا في مجال أو أكثر من المجالات الفنية (رسم- موسيقى- فنون تشكيلية) أو المجالات الأدبية (شعر - قصة) أو المجالات الرياضية (إبراهيم، ٢٠١٤).

محددات البحث:

- **محددات منهجية**: اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة. وتضمنت عينة الدارسة عشرة من الطلاب الموهوبين الصم، ممن تعد لغة الإشارة لغتهم الأساسية في التواصل والتعلم. وقد تراوحت أعمارهم بين ١٤- ١٧ سنة، وهي مرحلة مراهقة تكثر فيها المشكلات الانفعالية والسلوكية.

- **محددات مكانية**: الطلاب موضع الدراسة طلاب بمدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية.
- **محددات زمانية**: تم تطبيق الدراسة فى الفصل الدراسي الأول خريف ٢٠٢١، في الفترة من ١٦ أكتوبر، حتى ١٦ نوفمبر.

فروض البحث:

هدف البحث الحالي الى التحقق من صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار المفردات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار المفردات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي.

خطوات البحث:

سارت إجراءات البحث وفقًا للخطوات التالية:

١. تحديد مبادئ وأسس استخدام المدخل القصصي في تعليم الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية وذلك كما يلى:

- دراسة البحوث والأدبيات السابقة التي تناولت خصائص وحاجات الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.
- دراسة البحوث والأدبيات السابقة التي تناولت المدخل القصصي.

٢. تحديد استراتيجيات تنمية المفردات اللغوية المناسبة للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية في ضوء المدخل القصصي، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والأدبيات السابقة التي تناولت أساليب واستراتيجيات تنمية المفردات اللغوية مع فئات (الموهوبين، ذوى الإعاقة السمعية، الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية).
- دراسة الاستراتيجيات القائمة على المدخل القصصي لتنمية المهارات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية.

٣. تحديد أسس بناء برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية، وذلك من خلال:

- الدراسة النظرية للبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- وضع قائمة الأسس الخاصة بكل عنصر من عناصر البرنامج.
- عرض قائمة المعايير على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

٤. بناء برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية، وذلك من خلال:

- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد مصادر بناء البرنامج.
- تحديد محتوى البرنامج، وتنظيمه بما يتناسب مع طبيعة الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.
- تحديد استراتيجيات التدريس.
- تحديد أساليب التقويم.

٥. تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية، وذلك من خلال:

- بناء اختبار في المفردات اللغوية (على المستويين الاستقبالى، والتعبيري)، وضبطه ووضعه في صورته النهائية القابلة للتطبيق.
- تحديد التصميم التجريبي للبحث.

- تحديد عينة التجريب من الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بالصف الأول الإعدادي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٤- ١٧) سنة.
- تطبيق اختبار مهارات المفردات اللغوية قبليًا على الطلاب عينة البحث.
- تطبيق استبيان مواطن القوة والصعوبة لقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية Alyahri and Goodman (2006) قبليًا على الطلاب عينة البحث.
- تدريس البرنامج.
- تطبيق اختبار مهارات المفردات اللغوية بعديًا وتتبعيًا على الطلاب عينة البحث.
- تطبيق استبيان مواطن القوة والصعوبة لقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية Alyahri and Goodman (2006) بعديًا، وتتبعيًا على الطلاب عينة البحث.
- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ورصد النتائج وتفسيرها.

٦. تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

المحور الأول: الطلاب الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية:

الموهبة قدرة أو استعداد فطري تصقله البيئة المحفزة، ويميز الفرد عن غيره، وقد تظهر الموهبة لدى الفرد في مجال واحد أو أكثر. (الخلاقي وآخرون، ٢٠٠٧ ؛ محمد، ٢٠١٠).

وقد تطور مفهوم الموهبة من مرحلة ربطه بالأداء على اختبارات الذكاء والتحصيل إلى مفهوم أعم وأوسع يشمل في مضمونه مجالات وقدرات ومواهب متنوعة. وتبع هذا التطور في المفهوم زيادة في نسبة المشمولين بالخدمات الخاصة بالموهبة، حيث تطورت النسبة من ١-٢ ٪ إلى ٥٪ ثم إلى ١٥٪، وفى النهاية وصلت إلى ما نسبته تتراوح بين ١٥- ٢٠٪ من الأطفال الموهوبين داخل الصف (الخلاقي وآخرون، ٢٠٠٧).

ويتسم الموهوبون ذوو الاعاقة السمعية بالقدرة على الأداء الجيد في المواقف المدرسية والقدرة على الإدراك السريع للأفكار المختلفة، ولديهم قدرات فنية تعكس قدراتهم الإبداعية والابتكارية، ولكنهم يتصفون بالتفكير السلبي، والحصول على المعلومات بأساليب تقليدية ولديهم قدر كبير من التشتت، ويتأخر معدل النمو اللغوي لديهم؛

مما يعوقهم عن التواصل مع الآخرين، كما أن نموهم الاجتماعي والانفعالي متأخر، ويتجنبون المجازفة والمخاطرة، ولديهم قصور في مهارات السلوك الاستقلالي، وتردد في اتخاذ القرار ومعاناة من عدم التوازن نتيجة الإعاقة (محمد، ٢٠٠٤).

وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت الموهبة لدى ذوي الاحتياجات السمعية إلى تمتعهم بأنواع متعددة من المواهب، مثل دراسة المهيري (٢٠٠٨)، صديق (٢٠٠٧)، زمزمي (٢٠٠٩) ، توكل (٢٠١٢)، مغاوري (٢٠١٤)؛ وقد أسفرت نتائج دراسة النجار(٢٠١٠) عن أن الأصم من الممكن أن يكون قوة فاعلة وليس عبئًا على المجتمع من خلال تنمية قدراته ومواهبه، وذلك عن طريق تقديم الخدمة التعليمية الجيدة والتأهيل المناسب ، وأيضًا قد تختفى الإعاقة خلف هذه الموهبة.

والموهبة بين الأطفال ذوى الإعاقة السمعية تكاد تتركز في المقام الأول في القدرة على ابتكار أساليب مختلفة في التواصل مع الآخرين، يستطيعون على أثرها أن يتفاعلوا معهم، ويتبادلوا الأفكار معا مما يساعدهم على الاندماج معهم وتحقيق قدر معقول من التوافق. ويعد الإبداع غير اللفظي سمة مميزة لهم كما هو الحال في اللعب وخاصة اللعب التخيلي، إلى جانب الفن وخاصة الرسم، و المرونة المعرفية وخاصة حل المشكلات (محمد، ٢٠٠٤) ومن خصائص المبدعين ذوي الإعاقة السمعية ما يلي: قدرات عقلية فائقة، أو مواهب غير عادية، واهتمامات واسعة، بالإضافة للمشاركة في الأنشطة، والتمتع بذاكرة ممتازة، والقدرة على التواصل اليدوي والشفهي بكفاءة عالية ;(Tubb, 1990 منسي والبنا، ٢٠٠٢).

ولكن أكد غالبية الباحثين في مجال تعليم اللغة لذوى الإعاقة السمعية على معاناة الاطفال ذوى الإعاقة السمعية من ضآلة ومحدودية تنوع المفردات اللغوية لديهم. فقد أشارت Allinder and Eccarius (1999) إلى أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية لديهم العديد من الصعوبات المتعلقة بحصيلة المفردات اللغوية؛ وهو ما يعود لقلة التنوع في الخبرات، والمثيرات اللغوية. وذكر Peralta-Castro and Chávez (2021) أن المتعلمين ذوى الإعاقة السمعية ذوى الكفاءة اللغوية المحدودة قد أشاروا في مقابلات شخصية معهم إلى أنهم قد يكون لديهم الكثير ليقولوه عن موضوع ما، ولكن قلة حصيلتهم من المفردات اللغوية تقيدهم في التعبير عن أفكارهم. وقد اتضحت كذلك مشكلة قلة ومحدودية المفردات اللغوية من تحليل بعض كتابات الطلاب الصم موضوع الدراسة الحالية.

المحور الثاني: المفردات اللغوية:

١ـ مفهوم المفردات اللغوية، وأهميتها:

عرف الأمين (٢٠٢٠) المفردات اللغوية بأنها أحد العناصر اللغوية الثلاث (أصوات، مفردات، تراكيب)، ولعلها أبرز هذه العناصر وأكثرها أهمية على الإطلاق؛ فطالب اللغة العربية – على سبيل المثال- لا يستطيع أن يتواصل بها دون امتلاكه ثروة من المفردات، حتى وإن أجاد نطق حروفها وأصواتها، وتحكم في نظامها النحوي والصرفي؛ ذلك أن المفردات هي الأدوات التي تحمل المعنى كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير.

وما يمتلكه الفرد من مفردات لغوية يعبر عنها البعض باسم الحصيلة اللغوية، أو الثروة اللغوية، تعرف بأنها عدد المفردات التي يكتسبها الفرد وتصبح جزءًا من مدخراته المعرفية، ويستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين فهمًا وتعبيرًا (عبد المحسن، ٢٠١٦).

وتساعد المفردات اللغوية المتعلم على فهم الآخر وإفهامه، وبالتالي تحقيق قدر من التواصل الجيد وزيادة خبراته نتيجة تفاعله مع الآخرين، كما أن لها أثارًا نفسية تتمثل في انفتاح مستخدم اللغة مع الآخرين، وشعوره بالراحة عند التعامل معهم، كما أنها تحسن من مستوى التحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلاب (على، ٢٠٢١).

وفي تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية ستراعي الدراسة الحالية الاعتماد على معايير علمية محددة في انتقاء هذه المفردات، وهو ما يتضح فيما يلي.

٢ـ معايير انتقاء المفردات اللغوية:

يجب أن تتوافر في المفردات اللغوية المستهدفة في البرامج التعليمية المبادئ، والأسس التربوية التالية:

- مبدأ الشيوع: ويقصد به المفردات الأكثر شيوعًا من غيرها في الاستعمال اليومي وفى الكتابات المعاصرة.
- مبدأ الشمول: ويقصد به أن تتضمن المفردة الواحدة معانى متعددة بحيث تغني كلمة عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية مثل كلمة فاكهة فهي تشمل (البرتقال – التفاح – الموز).

- مبدأ الانتشار أو مجال استعمال اللغة: ويقصد به اتساع مجال الكلمة مع كلمات كثيرة في اللغة، مثل كلمة يبيع، ويشتري تستعملان مع كلمات كثيرة، مثل: الكتاب – المنزل – القلم – السيارة – الطعام وغيرها كثير.
- القرب والملاصقة: أي أن تكون المفردات اللغوية قريبة من حياة الطالب، مثل: سورة، كتاب، زميل، معلم، منهج، مقرر، فقد تكون أمثال هذه الكلمات ليست شائعة ولكنها قريبة للطالب يستخدمها باستمرار ومن ثم ينبغي مراعاتها.
- مبدأ الكلمات الحقيقة ثم المجازية: اللغة العربية مليئة بالمجاز، وهو أصعب في الفهم من الكلمات الحقيقية التي يجب أن تكون لها الأولوية في التعليم.
- فصاحة الكلمة: أي البعد عن الكلمات السوقية المبتذلة، والكلمات متنافرة الحروف، والكلمات الغريبة الموحشة.
- مبدأ التدرج والتنوع والتكرار: أي التدرج في المفردات اللغوية من الأكثر شيوعًا للأقل شيوعًا، ومن السهل للصعب، من المحسوس للمجرد، وكذلك التنوع في المفردات اللغوية من أسماء وأفعال وحروف، وتكراراها بما يسهم في اكتساب الطلاب لها (طعيمة، ١٩٩٨).

وسوف تُرَاعي هذه المعايير فى اختيار المفردات اللغوية موضع الدراسة الحالية، والتى ستنتقى من مجموعة قصصية تتضمن قصص واقعية، وتعالج بعض المشكلات والانفعالية والسلوكية التى يعاني منها الطلاب الموهوبون ذوو الإعاقة السمعية، وفيما يلي توضيح لهذه المشكلات.

المحور الثالث: المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية:

١ـ مفهوم المشكلات الانفعالية والسلوكية:

لا يوجد تعريف شامل للمشكلات الانفعالية والسلوكية، وذلك لأن تصنيف استجابة الفرد على أنها «إشكالية» يعتمد على متطلبات السياق أو الموقف (Austen, 2010). ولكن يمكن وصف المشكلات الانفعالية والسلوكية عمومًا بأنها باستجابات انفعالية أو سلوكية تصدر من الفرد وهذه الاستجابات لا تتوافق مع عمر الفرد أو المعايير الثقافية أو الاجتماعية والتي تؤثر سلبًا على ادائه بما في ذلك الأداء الأكاديمي والاجتماعي والمهني (National Association of School Psychologists, 2005). وهذا التعريف يتفق مع (Feil & Severson, 1995) الذى وصف السلوك المشكل على انه انتهاك لما هو مقبول اجتماعيًا أو متوقعًا في

أي موقف معين. وتعرف (يحيى، ٢٠٠٣) المشكلات الانفعالية والسلوكية على أنها: "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد: نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي".

٢ـ المشكلات الانفعالية والسلوكية عند ذوى الاعاقة السمعية:

أثبتت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات جسدية أو أمراض مزمنة لديهم معدل مرتفع من المشكلات الانفعالية والسلوكية (Lavigne & Faier-Routman, 1992 & 1993) لذلك ليس من المستغرب أن يعانى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية (Moeller,2007). فغالبًا ما يوصف الأطفال ذوى الإعاقة السمعية بأنهم أكثر عرضة من مرتين إلى ست مرات لإظهار مشاكل سلوكية مقارنة بالأطفال الأسوياء (Austen, 2010; Stevenson et al., 2010; van Eldik et al., 2004). ففي دراسة للمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، وجد (Vostanis et al. 1997) أن معدل تلك المشكلات لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية أعلى بكثير مقارنةً بالأطفال الأسوياء. بالمثل أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها (Stevenson et al., 2010) أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية قد حصلوا على درجات أعلى في مشاكل السلوك بالمقارنة بالأطفال العاديين. وبشكل عام فإن الأطفال الذين يظهرون معدلات أعلى من المشكلات الانفعالية والسلوكية ، بما في ذلك الغضب ، وانخفاض القدرة على تحمل الإحباط ، والأرق يظهرون احتمالية أكبر لتطوير سلوكيات معادية للمجتمع بما في ذلك العدوانية والانسحاب الاجتماعي (Feil & Severson, 1995). وفي تحليل لنتائج العديد من الدراسات التي أجريت على الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة السمعية وجد (Stevenson et al., 2015) أن هؤلاء الأطفال والمراهقين قد أظهروا معدل مرتفع من تلك المشكلات. وقد أظهر هذا التحليل أن مشكلات العلاقة بالأقران هي أكثر المشكلات السائدة بين الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. ومما يدعم تلك النتائج، دراسة (Henggeler et al., 1990) التي وجد فيها أن آباء المراهقين المصابين بالإعاقة السمعية قد صنفوا علاقتهم بالأصدقاء على أنها عدوانية أكثر مما فعل آباء المراهقين العاديين. وفى دراسة أخرى أفاد الآباء أن أطفالهم ذوى الإعاقة السمعية

كانوا يفضلون الانسحاب من المواقف الاجتماعية ولم يشاركوا في أي أنشطة منظمة (Vostanis et al. 1997). كما أفادت دراسة مدرسية بأنه على الرغم من عدم رفضهم من قبل الآخرين، فقد شعر الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالعزلة (Nunes et al., 2001). نتيجة لذلك، أظهروا مستوى متدني من احترام الذات خاصة فيما يتعلق بالعلاقات مع الأقران (Theunissen et al., 2014).

٣ـ أسباب المشكلات الانفعالية والسلوكية عند ذوى الاعاقة السمعية:

تساءل الباحثون عن السبب في ارتفاع معدل المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية خاصة وأن مستوى المشكلات الانفعالية والسلوكية غير مرتبطًا بدرجة فقدان السمع ضمن مجموعة الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية و هذا يعنى أن تلك مشكلات ليس مجرد رد فعل للقيود الوظيفية الناتجة عن فقدان السمع. إذا كان عامل السمع عاملاً مهمًا، فمن المتوقع أن تصبح المشكلات الانفعالية والسلوكية أكثر وضوحًا مع زيادة درجة ضعف السمع، ولم يكن هذا هو الحال. لذلك يرجح الباحثون أنه لعامل اللغة أثر في ارتفاع معدل المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. وللتأكد من ذلك الاحتمال قام الباحثون بدراسة العلاقة بين مستوى تطور اللغة و المشكلات الانفعالية السلوكية لدى الأطفال والمراهقين ذوي الإعاقة السمعية، ووجدوا أن ضعف القدرة اللغوية من العوامل التي قد تتسبب في مشكلات السلوك لدى تلك الفئة (Fellinger et al., 2009; Stevenson et al., 2010). على سبيل المثال أجرى (Barker et al., 2009) دراسة حول تأثير اللغة على المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ووجدوا أن هؤلاء الأطفال أظهروا عددًا أكبر من السلوكيات الإشكالية مقارنة بأقرانهم الذين يسمعون. على وجه التحديد، أظهر الأطفال عنفا متزايدا، ومشاكل في الانتباه، وسلوكيات سلبية تجاه والديهم. وقد أظهر الأطفال ذوو المهارات اللغوية الأقل معدل اكبر من المشكلات. كما وجد (Stevenson et al., 2010) نتائج مماثلة في دراسته حول اثر تطور اللغة على معدلات المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. حيث ذكروا أن ضعف القدرة على التواصل لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية لعب دورًا رئيسيًا في ارتفاع معدل تلك المشكلات لدى هؤلاء الأطفال. و في دراسة أخرى لتلك العلاقة بين مستوى اللغة والمشكلات الانفعالية والسلوكية،

أكدت النتائج ان مستوى تطور اللغة له علاقة بمعدل الإصابة بالمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية. وبشكل أكثر تحديدًا ، أظهرت النتائج أن ضعف القدرات اللغوية الاستقبالية يؤدي الى المشكلات الانفعالية والسلوكية (Stevenson et al., 2017; 2018).

و لمحاولة فهم علاقة مستوى اللغة بالمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية وجد الباحثون أن الصعوبات في اكتساب اللغة التي يعاني منها الأطفال ذوى الإعاقة السمعية قد تساهم في خطر الإصابة بالمشكلات الانفعالية والسلوكية بعدة طرق. الأول ضعف قدرة الطفل على فهم أو توصيل المعلومات حول الاحتياجات والرغبات الى الآخرين بشكل فعال مما يؤدي الى مشكلات انفعالية وسلوكية. والثاني هو القصور في التنظيم العاطفي والسلوكي الذي يعتمد جزئيًا على معالجة اللغة (Barker et al., 2009). كما تم اقتراح أن القصور اللغوي لدى الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية مرتبط ببعض العمليات الإدراكية مثل الانتباه (Dye & Bavelier, 2010) والوظائف التنفيذية (Corina & Singleton, 2009) والتي بدورها تؤدي الى ضعف التنظيم السلوكي مما يترتب عليه مشكلات انفعالية وسلوكية (Stevenson et al., 2015).

تشير نتائج هذه الدراسات إلى أن البرامج الفعالة التي تركز على تعزيز القدرات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية قد يكون لها فوائد من حيث الحد من المشكلات الانفعالية والسلوكية وهذا يؤكد على الحاجة الماسة لمساعدة أولئك الذين يعانون من إعاقة سمعية على اكتساب اللغة بفعالية لتقليل مخاطر المشكلات الانفعالية والسلوكية.

المحور الرابع: المدخل القصصي

١. مفهوم المدخل القصصي وأهميته:

القصة هي كل ما يُكتب نثريا بقصد الإمتاع أو التثقيف، ويروي أحداثا لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وتشمل القصة عادة على مجموعة من العناصر تتلخص في الحبكة أو العقدة، والشخصيات، والموضوع والبيئة والشكل العام الذي تخرج به (طعيمه، ٢٠٠١). كما تُعرف القصة بأنها كل فن درامي يتضمن أحداثا تكشف عن صراع تحمله شخصيات وتحقق للقارئ في النهاية متعة جمالية وانفعالية من خلال التجارب الحياتية التي تتضمنها (حسين، ٢٠١٠).

وتسهم القصة في تنمية لغة الطفل وإتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن نفسه، حيث أن استماع الطفل للقصة ومحاولة التفاعل مع أحداثها، ومن ثم إعادة سردها بطريقته الخاصة، يساعد على نمو اللغة لديه (أبو معال ، ٢٠٠٨). وللقصة بمختلف أنواعها أهمية تربوية تتلخص في كونها تعد مصدرًا غنيًا من مصادر المعرفة، وتسهم في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، وتعمل على جذب انتباه المتعلمين، وتستثير اهتمامهم للتعلم، كما تسهم في ترجمة وتحويل المعاني المجردة إلى معان محسوسة قابلة للتعلم، كما تعد وسيطًا جيدًا لنقل المعرفة الى المتعلمين بطريقة جاذبة، وتساعدهم على تفسير المعلومات وتذكرها (سرور، ٢٠٠٩؛ احميدة، ٢٠١٣).

ويُعتبر المدخل القصصي مدخلًا مهمًا للتوضيح والفهم وإثارة دافعية المتعلمين، وعاملًا فعالًا في تكوين الاتجاهات وتعديل السلوك وبخاصة لدى الأطفال؛ وذلك لأن الأطفال يحبون الاستماع إلى القصص دون ملل، ويتمتعون بها، ويجذبهم ما فيها من أفكار وخيال وحوادث (موسى، ٢٠٠٢).

٢. المدخل القصصي وذوى الاعاقة السمعية

المدخل القصصي من أهم المداخل التي يمكن استخدامها في تعزيز القدرات اللغوية عند الأطفال ذوي الإعاقة بصفة عامة. حيث أثبتت الدراسات فعالية هذا المدخل في تحسين المهارات اللغوية والقدرة على السرد القصصي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف وتأخر في تعلم اللغة (Gillam & Gillam, 2016; (Gillam et al., 2009. كذلك أظهر الأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة التعبيرية والاستقبالية تحسن في قدراتهم على فهم واستخدام المفردات اللغوية بعد استخدام المدخل القصصي في التدريس لهم (Petersen (et al., 2010 كما استفاد الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد والأطفال الذين يستخدمون وسائل معينة للتواصل من المدخل القصصي، في تعلم المفردات اللغوية واستخدامها في سرد القصص والتفاعلات الاجتماعية (Gilliam & Gilliam, 2016; Petersen et al., 2010; Soto et al.). كما أظهرت نتائج دراسة Soto et al. (2009) أن المدخل القصصي أدى الى تحسين مهارات إعادة سرد القصص لدى الأطفال الذين يستخدمون وسائل معينة للتواصل مما أثر بشكل إيجابي على تفاعلاتهم الاجتماعية.

على الرغم من نجاح المدخل القصصي في استهداف عدد من المهارات اللغوية وظهور العديد من الدراسات التي تدعم استخدام المدخل القصصي لمعالجة أوجه القصور اللغوي والاجتماعي التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، إلا أن استخدام هذا المدخل مع ذوى الإعاقة السمعية لازال محدودًا، على الرغم من إدراك الباحثين لأهميته باعتباره جسرًا يربط المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية عند الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع (Zamani et al., 2018). ومن هذه الدراسات القليلة دراسة أجريت على الأطفال ضعاف السمع الناطقين بالفارسية، وقد تلقى الأطفال ٢٤ جلسة من التدخل اللغوي القائم على المدخل القصصي، وقد أظهرت النتائج حدوث زيادة كبيرة لدى هؤلاء الأطفال - مقارنة بالطرق التقليدية للتدخل اللغوي- في عدد المفردات اللغوية و عدد الجمل المستخدمة لإعادة سرد القصص (Zamani et al., 2018). وفى دراسة أخرى وجد الباحثون أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية قد اكتسبوا عددًا متزايدًا من المفردات اللغوية وذلك بعد استخدام المدخل القصصي (Jones et al., 2016).

وفى دراسة Brinton & Fujiki (2019) التى هدفت إلى تحديد ما إذا كان التدخل اللغوي القائم على السرد القصصي قد عزز معالجة اللغة ، و قلل من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى لأطفال الذين يعانون من الاضطراب النمائى اللغوي. اظهرت النتائج تحسنًا في اللغة السردية التعبيرية، وبناء الجملة بالإضافة الى تحسن في السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المشاركين في الدراسة

كما قام الصواط وتركستاني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر استخدام القصص المصورة على تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم بالمرحلة الابتدائية وقد تكونت عينة الدراسة من ست طالبات صم بالصف الثاني الابتدائي ممن تتراوح أعمارهن بين (٨- ٩) سنوات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذات الصم. ولعل النتائج الإيجابية لتلك الدراسات المحدودة تفيد بأن التدخل اللغوي القائم على المدخل القصصي يؤدي الى تعزيز العديد من المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية.

٣. المعايير التي يجب مراعاتها عند استخدام المدخل القصصي مع ذوي الإعاقة السمعية:

لتحقيق الأهداف التربوية من المدخل القصصي ينبغي أن تتوفر في القصص المستخدمة مجموعة من المعايير من ضمنها (الوائلي، ٢٠٠٤، ؛ الخفاف، ٢٠١٦؛ احميدة، ٢٠١٣؛ سعداوي، ٢٠١٦):

- وجود صور مرتبطة بموضوع القصة وأهدافها.
- ان تكون القصة متناسبة مع طبيعة المتعلم وفئته العمرية.
- ان يتوفر في القصة عنصر الابتكار والبعد عن التقليد.
- أن ترتبط القصة بواقع المتعلم وحياته.
- أن تتسم القصة بالبساطة والوضوح، وان يمتاز العرض والسرد بالأساليب المشوقة.
- ان تكون القصة قصيرة وسهلة التتبع.
- أن تبرز القصة أنماط سلوكية حميدة.
- ان يكون عدد شخصياتها قليل.
- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها مناسبة للتلاميذ.
- أن يكون مضمون ومعنى القصة مناسب لمستوى التلاميذ العقلي.
- أن تكون مناسبة في طولها لمستوى التلاميذ العقلي.
- أن تلبي رغبات وميول وحاجات التلاميذ.
- أن تكون طبيعية في بنائها وأحداثها، وغير متكلفة.

٤. الاستراتيجيات القائمة على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية المناسبة للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية:

أ- الهجاء الإصبعي: Finger Spelling

تعد معرفة الطلاب بالهجاء أساسًا قويًا لتطوير قدراتهم على القراءة، ومفرداتهم اللغوية (Pikulski & Templeton, 2004)

الهجاء الإصبعي هو طريقة للتواصل اليدوي يتم فيها «تشكيل وضع الأصابع لتمثل الحروف الهجائية (اللقاني و القرشى، ١٩٩٩).

ومن فوائد الهجاء الإصبعي ذات العلاقة بتعلم المفردات اللغوية للصم:

- اعتباره أداة لحمل الكلمات غير المألوفة؛ للاحتفاظ بالطلاقة أثناء القراءة.
- التعبير عن الألفاظ التي ليس لها رمز إشاري متعارف عليه.
- يُستخدم كصورة ذهنية لدى الطفل الأصم عند تعليمه القراءة والكتابة. (سمرين والبنعلي، ٢٠٠٩).

وأضاف القرشي (٢٠١٣) للاستخدامات السابقة أن الهجاء الإصبعي يستخدم في حالة تدريب التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية على الإملاء والكتابة.

وأجرت Musyoka& Alawad (2018) دراسة لفحص مدى فعالية الهجاء الإصبعي في تحسين المفردات اللغوية، ومهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم، وذلك من خلال مراجعة احدى عشر مقالة علمية حول هذا الموضوع، وقد أشارت نتائج المراجعة إلى أن استخدام الهجاء الإصبعي يمكن أن يسهم في تطوير المفردات اللغوية ومحو الأمية لدى الطلاب الصم.

وأشارت دراسة Scott et al. (2019) إلى أن العديد من البحوث قد أكدت على وجود علاقة بين الهجاء الإصبعي ومهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وأثبتت دراستهم أن الهجاء الإصبعي هو أحد التدخلات التربوية التي تؤدي إلى تحسن في فهم وإنتاج المفردات اللغوية لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية.

ويستخدم الهجاء الإصبعي في الدراسة الحالية في هجاء بعض الكلمات المحورية في أحداث القصة، سواء في التدريبات الملحقة بالقصة موضوع الدرس، أو في بناء خريطة القصة. كما يستخدم في السرد القصصي الإشاري الذى يقوم به الطلاب للقصة موضع الدرس للتعبير عن الأسماء أو بعض الكلمات التي ليس لها إشارة محددة لدى الطلاب.

ب- الصور:

الصورة تساوي ألف كلمة، وهى بالنسبة لذوى الإعاقة السمعية كمتعلمين بصريين تعنى أكثر من ذلك بكثير، وقد أشارت فياض (٢٠١٣) إلى أن الصور والرسوم تعد من الوسائل المناسبة جدًا لتعليم المفردات اللغوية للطلاب الصم، والتي قد تتخذ طرقًا كثيرة، منها تعليم الأجزاء المختلفة لجسم ما، واستخدام

ألعاب الكلمات المتقاطعة التي يستدل عليها بالصور، وربط ما يشاهده الطالب أو يفعله في حياته اليومية بكلمات وعبارات مع صور معبرة عنها، واستخدام صور ذات بُعْد شخصي لتنمية مفردات معينة.

وقد أثبتت دراسة Liu (2006) أن استخدام الكتب المصورة يزيد من قدرات الطلاب متعلمي اللغة الثانية على اكتساب المفردات اللغوية، وعلى إعادة السرد القصصي، والذى يدل على فهمهم للمقروء وما يتضمنه من أفكار وتفاصيل. كما أشارت دراسة Strassman and O'Dell (2012) إلى أن الصور تعمل كميسرات استدلالية ، تساعد الصم على استدعاء المفردات اللغوية والتفاصيل المقروءة.

وفى الدراسة الحالية سيقدم محتوى البرنامج صورًا لصفحات القصة المتعلمة، بالإضافة إلى صور ورسوم تعبر عن المفردات اللغوية المستهدف تعلمها، مدعمة بالكتابة، وهو ما يوجد سواء في النسخة المطبوعة من القصص أو في النسخة الرقمية (الفيديوهات الإشارية للقصص).

جـ- المنظمات التخطيطية Graphic Organizers

ويقصد بها استراتيجيات تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية ، وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة ، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية . وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلاب لمعلومات النص المقروء ، وخبرات الطلاب السابقة. وتندرج تحت المنظمات التخطيطية عدة مصطلحات، مثل: خريطة الكلمة، خريطة القصة، خرائط المفاهيم، والخرائط الذهنية، وغيرها (فياض، ٢٠٠٤).

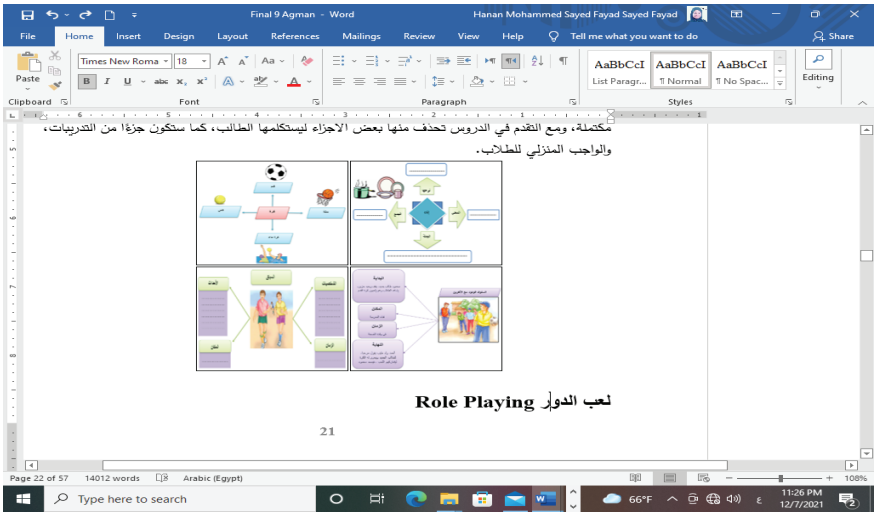
وتعد المنظمات التخطيطية من الاستراتيجيات المفيدة في تنمية المفردات اللغوية، وفهم المقروء لدى الطلاب الصم، كما تؤكد على ذلك العديد من الدراسات كما يلي:

١. دراسة Cañas et al. (2008) التي أكدت نتائجها على أن استخدام خرائط المفاهيم يؤدى إلى مزيد من فهم المقروء، وزيادة المفردات اللغوية، واستمرار اهتمام وانتباه الطلاب الصم.

٢. دراسة Dimling (2007) التي أشارت إلى فعالية تدخل قائم على المفاهيمية في تنمية المفردات اللغوية لدى الطلاب الصم ويتضمن التدخل ما يلي:
٣. يعرض المعلم الكلمة أو العبارة المستهدفة على الطلاب مكتوبة.
٤. يقدم المعلم إشارة الكلمة، وهجائها الإصبعي.
٥. يكمل الطلاب مع المعلم خريطة لفظية Semantic Map، ويوضح المعلم طبيعة كل مفردة لغوية أو عبارة مع تقديم الأمثلة والمعاني الممكنة لها. واستخدام الخريطة اللفظية يساعد في التوضيح البصرى لكيفية ارتباط الكلمات المستهدفة بالكلمات الأخرى، ويصنف العلاقات بين الكلمات، ويعمق معنى المفردات اللغوية، ويجعل من الممكن توضيح المعاني
٦. المتعددة المرتبطة بالكلمة.
٧. دراسة Nikolaraizi and Theofanous (2012) التي أشارت إلى فعالية استخدام خرائط المفاهيم غير المكتملة في تنمية فهم النصوص القصصية لدى الطلاب الصم، وهو ما تم التحقق منه من خلال استجابة الطلاب على أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة لإعادة سرد القصة المقروءة باستخدام لغة الإشارة.
٨. دراسة جاب الله (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها على فعالية استخدام المنظمات الرسومية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية المفردات اللغوية المعيشية، وزيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية.

وتعد استراتيجية المنظمات التخطيطية من الاستراتيجيات المفضلة لدى الطلاب الموهوبين لتعلم المفاهيم عن غيرها من الاستراتيجيات (الزق، ٢٠١٠).

وسوف تُستخدم خريطة الكلمة وخريطة القصة في كل قصة من قصص برنامج الدراسة الحالية، بما يوسع من حصيلة المفردات اللغوية ذات العلاقة ببعض الكلمات في القصة موضع الدرس، ويزيد من فهم الطلاب للقصص المقروءة. وسيتم التدرج في تقديم خرائط الكلمات، وخرائط القصة، بحيث تكون في البداية مكتملة، ومع التقدم في الدروس تحذف منها بعض الأجزاء ليستكلمها الطالب، كما ستكون جزءًا من التدريبات، والواجب المنزلي للطلاب.



شكل (١)

يوضح نماذج من المنظمات المتقدمة في برنامج الدراسة

(خريطة الكلمة، خرائط القصة)

لعب الدور Role Playing

يقصد بلعب الأدوار الأنشطة الدرامية واللعب الخيالي، وتمثيل الأدوار والمسرحيات الدرامية (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٨).

ويعد لعب الأدوار من الاستراتيجيات المفيدة لذوى الإعاقة السمعية حيث أشارت دراسة سالم (٢٠١١) إلى فعاليته في تنمية القيم الأخلاقية (كالصدق، والأمانة، والصبر، والرحمة) لدى الطلاب الصم بالصف الثالث الإعدادي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ١٧- ١٩ سنة . كما أظهرت نتائج دراسة الدهان وآخرون (٢٠١٨) فعالية استراتيجية لعب الدور في خفض حدة بعض السلوكيات غير المرغوبة مثل التنمر لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية.

وتسهم استراتيجية لعب الدور في تنمية المفردات اللغوية، بصفة عامة، ولدى ذوى الإعاقة السمعية على وجه الخصوص فقد أشارت نتائج دراسة Yavaşlar and Demirci (2018) إلى أن استراتيجية لعب الدور تساعد

الطلاب على تخزين الكلمات الجديدة، وزيادة القدرة على الاحتفاظ بالمفردات اللغوية، مع جعل عملية التعلم أكثر إمتاعًا، ومنحهم فرصة أكبر لممارسة اللغة، وتوفير بيئة تعليمية أفضل. كما قامت Alabsi (2016) بدراسة هدفت إلى تحديد مدى فعالية لعب الدور كاستراتيجية تدريس للمفردات اللغوية، وأكدت نتائج دراستها على التأثير الإيجابي الفعال لاستراتيجية لعب الدور في تنمية مفردات اللغة الثانية. وأشارت دراسة Pakulski and Kaderavek (2012) إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية لعب الدور - كأحد استراتيجيات التدخل القرائي القائم على الأسلوب القصص- في تنمية مهارات فهم القصص المقروءة، وإنتاجها، وزيادة الحصيلة من المفردات اللغوية لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية.

شكل (٢)

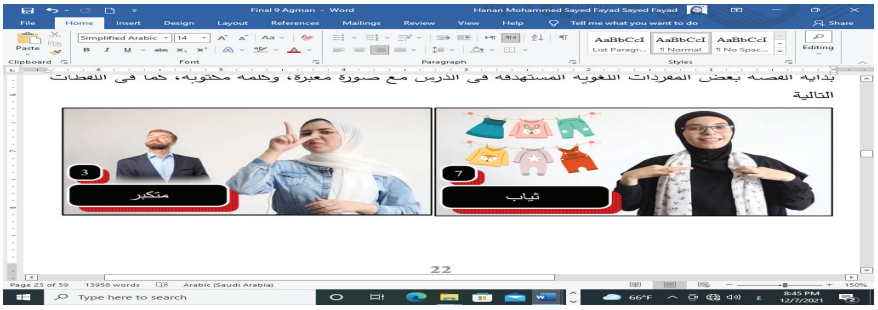
يوضح لقطة من تنفيذ بعض الطلاب الصم عينة الدراسة لاستراتيجية لعب الدور لأحد القصص في برنامج الدراسة

القصص الإشارية الرقمية:

تعد القصص الإشارية الرقمية من التقنيات التعليمية الحديثة المفيدة في تنمية المفردات اللغوية، لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية. فقد قام Hettiarachchi et al. (2021) بدراسة تهدف إلى فحص مدى فعالية استخدام القصص متعددة الحواس في تنمية المفردات اللغوية على المستويين الاستقبالي والتعبير لدى الطلاب

الصم وضعاف السمع، وقد استخدم في البرنامج مزيج من لغة الإشارة السريلانكية والسنهالية المنطوقة. وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى الطلاب عينة الدراسة في مهارات المفردات الاستقبالية والتعبيرية، والفهم العام للقصة.

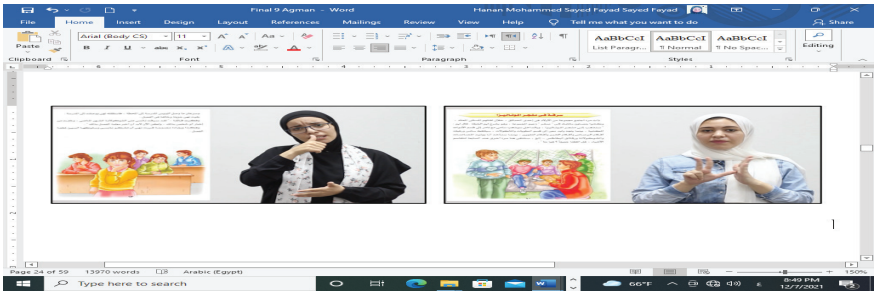
وفى برنامج الدراسة الحالية تم تقديم القصص موضع البرنامج في شكل قصص إشارية رقمية، مصحوبة بالصور والكلمات المعبرة، وذلك كأحد إجراءات الاستراتيجية المقترحة في برنامج الدراسة، حيث تعرض في بداية القصة بعض المفردات اللغوية المستهدفة في الدرس مع صورة معبرة، وكلمة مكتوبة، كما في اللقطات التالية



شكل (٣)

يوضح لقطات من عرض المفردات اللغوية في القصص الإشارية الرقمية

تم يبدأ السرد الإشارى للقصة، وتقسم الشاشة لنصفين أحدهما تظهر به مترجمة لغة الإشارة، والنصف الآخر به الصفحة التى تقوم بسردها من القصة، كما يبدوفى الشكل التالى



شكل (٤)

يوضح لقطات من السرد القصصي فى القصص الإشارية الرقمية

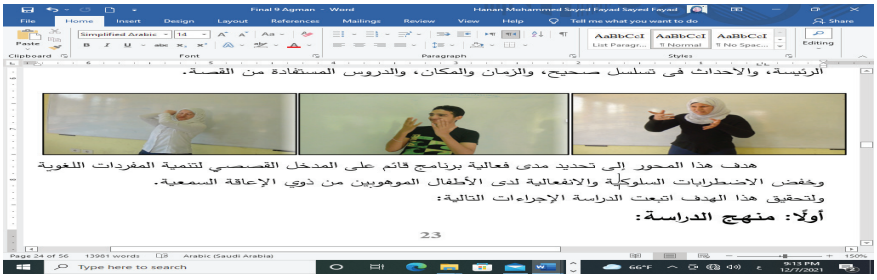
إعادة السرد القصصي "إعادة الحكاية": Story Retelling

تُعرف إعادة السرد القصصي بأنها نشاط لما بعد القراءة أو الاستماع، يعبر من خلاله الأطفال عما قرأوه أو سمعوه (Liu, 2006).

وقد حدد Chaleff and Ritter (2001) الهدف من إعادة الحكاية في أن نسمح للطلاب بأن يعبروا عن المعنى الذى قاموا بتكوينه (أو انشائه) من النص، وكذلك ليظهروا مدى اندماجهم في بنية القصة. وأكدا على ضرورة أن تتم إعادة الحكاية بدون أية مقاطعات، أو استفسارات من جانب المدرس، أو المستمعين.

وقد أثبتت إعادة الحكاية أنها مفيدة في إحداث تغييرات في الفهم في القراءة، والقدرة اللغوية لدى الطلاب الصم بمرور الوقت (Luetke et al., 1998)

وسيطلب من الطلاب الصم في الدراسة الحالية إعادة سرد القصة باستخدام لغة الإشارة، بعد قراءتهم لها، ورؤيتها كقصص إشارية رقمية، مع تنبيههم على أن تشتمل إعادة سردهم للقصة على الشخصيات الرئيسة، والأحداث في تسلسل صحيح، والزمان والمكان، والدروس المستفادة من القصة.



شكل (٥)

يوضح لقطات من إعادة السرد القصصي لبعض الطلاب الصم عينة الدراسة

إجراءات البحث:

هدف هذا المحور إلى تحديد مدى فعالية برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقة السمعية.

ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة الإجراءات التالية:

أولًا: تحديد منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، لتعرف مدى فعالية برنامج قائم على المدخل القصصي للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية (كمتغير مستقل) على تنمية المفردات اللغوية، وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب موضع الدراسة (كمتغير تابع). وقد استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة بتطبيق قبلي وبعدي وتتبعي لاختبار المفردات اللغوية، ولمقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية.

ثانيًا: تحديد عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدارسة عشرة من الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بمدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية، ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤- ١٧ سنة، وقد تم اختيارهم قصديًا بناء على ترشيحات المعلمين، وهى أحد الطرق الذاتية في التعرف على الموهوبين(محمد، ٢٠١٠)، وهى أكثر الأساليب شيوعًا في التعرف على الموهوبين من ذوى الإعاقة السمعية (حنفي، ٢٠١١). وقد تنوعت مواهب الطلاب ذوى الإعاقة السمعية في عينة الدراسة بين التمثيل، والسرد، والرسم، والرياضة. وهم من ذوى الإعاقة السمعية التى تتراوح بين المستوى الشديد والعميق، ممن يعتمدون على لغة الإشارة كنمط أساسي للتواصل والتعلم. وقد أشارت نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة إلى ضعفهم في المفردات اللغوية، ومعاناتهم من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١ـ اختبار المفردات اللغوية للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية:

وقد مر بناء الاختبار بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية في المفردات اللغوية على المستويين الاستقبالي والتعبيري.

- **بناء محتوى الاختبار:**

تكون محتوى الاختبار من أربعة عشر سؤالًا، بواقع سؤال لكل جانب من جوانب قياس المفردات اللغوية على المستويين الاستقبالي والتعبيري وبواقع سبعة

أسئلة لكل مستوى،(ويتضمن كل سؤال خمسة مفردات لغوية بإجمالي خمسة وثلاثون مفردة لغوية في كل مستوى)، ويحصل كل سؤال على خمس درجات في التصحيح، وبالتالي يكون إجمالي درجات الاختبار سبعون درجة. وذلك كما يتضح من جدول المواصفات التالي:

جدول (١)

جدول المواصفات اختبار المفردات اللغوية

م	المستوى السؤال عن	المستوى الاستقبالي	الدرجة	المستوى التعبيري	الدرجة	المجموع	مجموع الدرجات	النسبة المئوية
١	تحديد/ كتابة الكلمة المعبرة عن الإشارة.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٢	تحديد/ كتابة الكلمة المعبرة عن الصورة.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٣	تحديد/ كتابة المرادف.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٤	تحديد/ كتابة المضاد.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٥	تحديد/ كتابة المفرد.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٦	تحديد/ كتابة الجمع.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
٧	تحديد/ كتابة الكلمة المناسبة للمعنى.	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٤,٣٪
	المجموع	٧	٣٥	٧	٣٥	١٤	٧٠	١٠٠٪

وفى المستوى الاستقبالي تنوعت الأسئلة بين التوصيل بين الكلمة والإشارة أو الكلمة والصورة والاختيار من متعدد للمرادف والمضاد والمفرد والجمع وكذلك للكلمة المناسبة للمعني. أما في المستوى التعبيري فقد ركزت الأسئلة على انتاج المفردات وفقًا للمطلوب في نفس الجوانب السابقة في المستوى الاستقبالي.

ج ـ ضبط الاختبار (الصدق والثبات):

الصدق:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال الإجراءات التالية:

صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق١ قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة) للتحقق من صلاحيته لقياس مستوى الطلاب الصم في المفردات اللغوية على المستويين الاستقبالي والتعبيري، وإبداء ملحوظاتهم حول مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الأسئلة للمستوى الذى تندرج تحته (استقبالي، تعبيري)، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للأسئلة، وصحة الإشارات المستخدمة في لعض أسئلة الاختبار.

وقد أبدى المحكمون آراءهم، التي تم بناءً عليها إجراء التعديلات التالية في الاختبار:

فى الجزء الخاص بقياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي:

- النقطة الرابعة من السؤال الثالث
  - كانت: مرادف «شقيق» ..... (حجرة- أخ- شقة- منزل).
  - أصبحت: مرادف «شقيق» ..... (ابن- أخ- شقة- أخت).

- النقطة الرابعة من السؤال السابع:
  - كانت: نزور مريض في المستشفى، فنقول له: (سلامتك- الموت حق- البقاء لله- إنا لله وإنا إليه راجعون).
  - أصبحت: نزور مريض في المستشفى، فنقول له: (سلامتك- البقاء لله- أنت مريض جدًا – كم دفعت للمستشفى؟).

في الجزء الخاص بقياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري:

- في النقطة الأولى من السؤال الثاني تم تغيير إشارة كلمة (يرقص) لتشابهها في الصورة مع إشارة كلمة (يقف) وهو ما قد يسبب لبسًا للطلاب، وقد تم استبدالها بإشارة كلمة (مشكلة)

- في النقطة الثاني من السؤال الثاني تغيير إشارة كلمة (مستشفى) لعدم وضوحها، وقد تم اختيار إشارة كلمة (نادى) باعتباره من الأماكن المهمة للموهوبين من ذوى الإعاقة السمعية، ولوضوح الإشارة المعبرة عن الكلمة.
- في النقطة الخامسة من السؤال الثاني تغيير إشارة كلمة (رسم) لتشابهها في الصورة مع إشارة كلمة (رأى)، وقد تم استبدالها بإشارة كلمة (سباحة).

وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق٢ اختبار المفردات اللغوية فى صورته النهائية)

القدرة التمييزية:

تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (اختبار المفردات اللغوية)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للاختبار تنازليا على أنها محك داخلي لصدق القدرة التمييزية للأبعاد، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

القدرة التمييزية لاختبار المفردات اللغوية

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن = ١٣		الإرباع الأعلى ن = ١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	٢٨,٤٦	١,٥٦	٣,٣٨	١,٥٥	٤١,٠١٨	٠,٠١
قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	٢٨,٢٣	٢,٨٣	٥,٣٨	٠,٧٦	٢٨,٠٦٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٥٦,٦٨	٣,١١	٨,٧٦	١,٨٧	٤٧,٤٥٧	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًاعند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع الاختبار وأبعاده بصدق تمييزي قوي.

الاتساق الداخلي:

١ ـ الاتساق الداخلي للسؤال مع الدرجة الكلية للبعد:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للبعد والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للبعد التابع له على اختبار المفردات اللغوية (ن = ٥٠)

قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي						قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤١٠	١٣	**٠,٥٠٣	٢٥	**٠,٤٦٢	١	**٠,٥٤٠	١٣	**٠,٨٢٠	٢٥	**٠,٨١٢
٢	**٠,٧٣٨	١٤	**٠,٦٢١	٢٦	**٠,٥٦٥	٢	**٠,٥٨٩	١٤	**٠,٧٣٤	٢٦	**٠,٧٩٨
٣	**٠,٥٢٦	١٥	**٠,٥٣٤	٢٧	**٠,٤٧٧	٣	**٠,٥٠١	١٥	**٠,٧٢٤	٢٧	**٠,٧٩١
٤	**٠,٦٦٤	١٦	**٠,٥٢٥	٢٨	**٠,٥٢٨	٤	**٠,٣٨٨	١٦	**٠,٧٤٦	٢٨	**٠,٨١٢
٥	**٠,٥١٨	١٧	**٠,٣٨٧	٢٩	**٠,٧٠٠	٥	**٠,٤٩٠	١٧	**٠,٧٥٦	٢٩	**٠,٦٥٥
٦	**٠,٥١٧	١٨	**٠,٥٤٩	٣٠	**٠,٦١٩	٦	**٠,٦٥٩	١٨	**٠,٦٢٦	٣٠	**٠,٦٨٢
٧	**٠,٦٤٥	١٩	**٠,٦٥٥	٣١	**٠,٥٥٥	٧	**٠,٤١٠	١٩	**٠,٧٢٤	٣١	**٠,٨٢٩
٨	**٠,٥٩٥	٢٠	**٠,٥٨٣	٣٢	**٠,٥٨٩	٨	**٠,٥٠٨	٢٠	**٠,٧٣٦	٣٢	**٠,٧٨١
٩	**٠,٦٢٥	٢١	**٠,٥١٤	٣٣	**٠,٥٣٦	٩	**٠,٥٢٥	٢١	**٠,٦٦٢	٣٣	**٠,٥٨٤
١٠	**٠,٥١٤	٢٢	*٠,٢٢٦	٣٤	**٠,٤٧١	١٠	**٠,٥٠٤	٢٢	**٠,٥٨٧	٣٤	**٠,٥٦٦
١١	**٠,٤٩٨	٢٣	**٠,٦٢٥	٣٥	**٠,٦٦٢	١١	**٠,٤٩٥	٢٣	**٠,٥٦٢	٣٥	**٠,٥١٤
١٢	*٠,٣٠٠	٢٤	**٠,٥٤٥			١٢	**٠,٥٧٨	٢٤	**٠,٦٥٩		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل أسئلة اختبار المفردات اللغوية معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًاعند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أي أنَّه يتمتع بالاتساق الداخلي.

٢ـ طريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار المفردات اللغوية بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

مصفوفة ارتباطات أبعاد اختبار المفردات اللغوية والدرجة الكلية له

	الأبعاد	١	٢	الدرجة الكلية
١	قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	—		
٢	قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	**٠,٦٢٣	—	
	الدرجة الكلية	**٠,٨٦٥	**٠,٦٣٤	—

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول (٢) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع الاختبار بالاتساق الداخلي.

الثبات:

اعادة تطبيق:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، حيث طبق الاختبار استطلاعيًا على (٥٠) طالبًا وطالبة من الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية الشديدة والعميقة وفقًا لمقياس السمع الموجود فى ملفاتهم بالمدرسة، وقد تنوعت مواهبهم ما بين مهارات فى الرسم والتمثيل والرياضة ومواهب فى مجالات المهنة كالتفصيل والزخرفة، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٤- ١٧ عامًا فى مدارس الأمل للتربية السمعية بمحافظتى القاهرة والجيزة (فى العباسية، والمنيرة، والمطرية، وزينهم، وشبرا، وأكتوبر، وميدان لبنان)، ثم أُعيد التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين ويوضح الجدول التالى معامل الارتباط بين درجات التطبيقين.

جدول (٥)

ثبات اعادة التطبيق لاختبار المفردات اللغوية

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	٠,٨٧٥	٠,٠١
قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	٠,٧٥٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٤٢	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني كانت دالة إحصائيًاعند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على ثبات الاختبار.

التجزئة النصفية:

تم تصحيح الاختبار، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على الأسئلة الفردية، والثاني على الأسئلة الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من المفردات اللغوية، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦)

مُعاملات ثبات اختبار المفردات اللغوية

الأبعاد	سبيرمان ـ براون	جتمان
قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	٠,٩١٩	٠,٧٦٢
قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	٠,٨٦٠	٠,٧٣٩
الدرجة الكلية	٠,٩٢٥	٠,٧٧٨

يتضح من جدول (٦) أنَّ معاملات ثبات الاختبار الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان. براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للمفردات اللغوية لدى الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية.

معامل التمييز:

جدول (٧)

معامل التمييز لاختبار المفردات اللغوية

قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي		قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	
المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
١	٠,٤٦	١	٠,٤٦
٢	٠,٤٦	٢	٠,٤٦
٣	٠,٤٦	٣	٠,٤٦
٤	٠,٥٤	٤	٠,٤٦
٥	٠,٦٢	٥	٠,٤٦
٦	٠,٤٦	٦	٠,٤٦
٧	٠,٤١	٧	٠,٤٦
٨	٠,٤٩	٨	٠,٤٦
٩	٠,٨٤	٩	٠,٦٩
١٠	٠,٤٦	١٠	٠,٤٦
١١	٠,٤٣	١١	٠,٤٦
١٢	٠,٤٦	١٢	٠,٦٩
١٣	٠,٤١	١٣	٠,٤٦
١٤	٠,٤٩	١٤	٠,٤٦
١٥	٠,٦٩	١٥	٠,٤٦
١٦	٠,٦٤	١٦	٠,٦٩
١٧	٠,٤٢	١٧	٠,٨٧
١٨	٠,٦٩	١٨	٠,٥٦
١٩	٠,٤٩	١٩	٠,٥٧
٢٠	٠,٤٦	٢٠	٠,٦٩
٢١	٠,٤٢	٢١	٠,٦٩
٢٢	٠,٤٣	٢٢	٠,٤٦
٢٣	٠,٤٤	٢٣	٠,٥٨
٢٤	٠,٦٩	٢٤	٠,٤٦
٢٥	٠,٤٢	٢٥	٠,٦٩
٢٦	٠,٤٦	٢٦	٠,٦٢

قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي		قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	
المفردة	معامل التمييز	المفردة	معامل التمييز
٢٧	٠,٤٩	٢٧	٠,٤٦
٢٨	٠,٤٦	٢٨	٠,٥٨
٢٩	٠,٤١	٢٩	٠,٧٨
٣٠	٠,٥٢	٣٠	٠,٦٢
٣١	٠,٦٩	٣١	٠,٥٧
٣٢	٠,٤٦	٣٢	٠,٤٦
٣٣	٠,٤٢	٣٣	٠,٥٦
٣٤	٠,٥٨	٣٤	٠,٥١
٣٥	٠,٦٢	٣٥	٠,٦٩

د ـ حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار من خلال تسجيل الزمن الذى استغرقه كل طالب في التجربة الاستطلاعية للاختبار في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ثم تم جمع الأزمنة التي استغرقها جميع الطلاب، وبقسمة المجموع على عدد المتعلمين، أصبح الزمن المناسب للاختبار أربعون دقيقة.

هـ ـ بناء مفتاح تصحيح الاختبار:

تكون الاختبار من أربعة عشر سؤالًا، سبعة أسئلة للمستوى الاستقبالي، وسبعة للمستوى التعبيري. ويتضمن كل سؤال خمس مفردات لغوية، على كل مفردة درجة واحدة، وبذلك يكون إجمالي درجات الاختبار سبعون درجة، وقد تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار (ملحق ٣ مفتاح تصحيح اختبار المفردات اللغوية).

٢ـ استبيان مواطن القوة والصعوبة Alyahri and Goodman (2006)

هو استبيان مقنن يتكون من (٢٥) عبارة تصف ما قد يظهره الطفل من بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات (غير صحيح- صحيح نوعًا ما – صحيح بالتأكيد)، على المعلم أو ولى الأمر اختيار إحداها بما يتناسب مع الطالب الذى يطبق عليه الاستبيان. وتتوزع عبارات الاستبيان على خمس مجالات رئيسة هي فرط النشاط، الأعراض الانفعالية، مشكلات السلوك السيء، مشكلات العلاقة مع الأقران، والسلوك الاجتماعي الإيجابي. ومن عبارات المقياس خمس

عبارات لا تدخل في حساب الدرجة الكلية للمقياس، وتتراوح درجة كل عبارة من العبارات العشرين المتبقية بين (٠- ٢)، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاستبيان أربعون درجة. (يشخص الطالب على انه يعانى من مشكلات انفعالية وسلوكية اذا حصل على درجات من ١٧ الى ٤٠) (ملحق٤ استبيان مواطن القوة والصعوبة). في هذه الدراسة، تم ملئ الاستبيان من قبل معلم الطلاب الصم عينة الدراسة.

الاتساق الداخلي:

ـ الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية (ن = ٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٢٥	٦	**٠,٥٧٢	١١	*٠,٢٩٥	١٦	**٠,٦٢٢	٢١	**٠,٦٩٥
٢	**٠,٦٤٥	٧	**٠,٥٩٣	١٢	**٠,٦٣٦	١٧	**٠,٥٨٤	٢٢	**٠,٥٤١
٣	*٠,٣٠٢	٨	**٠,٥٧٧	١٣	**٠,٤٦٥	١٨	**٠,٤٩٦	٢٣	**٠,٥٣٢
٤	**٠,٥٢٤	٩	**٠,٦٢٥	١٤	**٠,٥٠٨	١٩	**٠,٥٩٧	٢٤	**٠,٥٩٧
٥	**٠,٦٢٥	١٠	**٠,٤٧٤	١٥	**٠,٥٧٩	٢٠	**٠,٥٦٢	٢٥	**٠,٦٥٥

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) أنَّ كل مفردات مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًاعند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أي أنَّه يتمتع بالاتساق الداخلي.

ثانيا: صدق المقياس:

ـ القدرة التمييزية:

تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقسها (مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية تنازليا لصدق القدرة التمييزية، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

القدرة التمييزية لمقياس المشكلات السلوكية الانفعالية

الإرباع الأعلى ن = ١٣		الإرباع الأعلى ن = ١٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
٥٦,٩٢	٢,٠٦	٣٣,٠٠	١,٧٧	٣١,٦٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيًاعند مستوى (٠,٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية بصدق تمييزي قوي.

ثالثا: ثبات المقياس:

١ـ اعادة تطبيق:

طبق المقياس على (٥٠) من غير عينة الدراسة الأساسية، ثم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠,٨٤٥) وهو دال عند (٠,٠١).

٢ـ معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس المشكلات السلوكية الانفعالية باستخدام معامل ألفا – كرونباخ وكانت القيمة (٠,٨١٢) وهي مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣ـ التجزئة النصفية:

تم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياس المشكلات السلوكية الانفعالية، وبيان ذلك في الجدول (١٠):

جدول (١٠)

مُعاملات ثبات مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية

سبيرمان. براون	جتمان
٠,٨٤٥	٠,٧٦٩

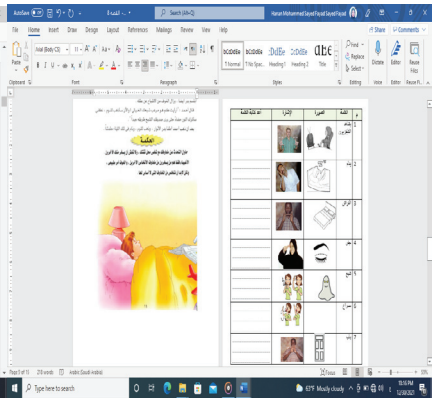
يتضح من جدول (١٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان. براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية الثبات.

٣ـ برنامج تنمية المفردات اللغوية وخفض المشكلات الانفعالية السلوكية للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الإعدادية:

بُنى البرنامج الدراسة (ملحق ٥ برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض الاضطرابات الانفعالية السلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية) من خلال الإجراءات التالية:

- **تحديد أسس بناء البرنامج:** وقد تم تحديد تلك الأسس من خلال الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة.
- **تحديد هدف البرنامج:** والذى تمثل في تنمية المفردات اللغوية على المستويين الاستقبالي والتعبيرى وخفض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين من ذوى الإعاقة السمعية.
- **تحديد محتوى البرنامج:** تضمن البرنامج ما يلي:

- **وحدتين تعليميتين**، تشمل كل منهما خمسة دروس، بإجمالى عشرة دروس مطبوعة قائمة على عشر قصص من سلسلة تكوين شخصية الطفل تأليف فيد براكاش، وترجمة وإصدار مكتبة جرير بالمملكة العربية السعودية (مكتبة جرير، ٢٠٠٨). وتم اختيار هذه القصص في ضوء ارتباطها ببنود مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية، وتضمنها لمفردات لغوية تتناسب ومعايير اختيار المفردات اللغوية السابق تناولها في الإطار النظري للدراسة. وقد تم عرض الدروس محل البرنامج كما يلي:
  - عرض الأهداف السلوكية للدرس.
  - تحديد الوسائل التعليمية، وطرق واستراتيجيات التدريس المقترحة.
  - صور لصفحات القصة موضع الدرس
  - عرض جداول تتضمن المفردات اللغوية، مع صور وإشارات معبرة عنها، وتتناول هذه الجداول الكلمة والمرادف، والكلمة والمضاد، والكلمة والمفرد، والكلمة والجمع.



شكل (٦)

يوضح صورة لصفحة فى أحد القصص

شكل (٧)

يوضح أحد الجداول الموضحة للمفردات اللغوية

كما تظهر فى برنامج الدراسة

- خريطة كلمة (مكتملة أو ناقصة).
- خريطة للقصة (مكتملة أو ناقصة).
- تدريبات
- تقويم

- **عشر فيديوهات بلغة الإشارة**، في كل فيديو قصة واحدة من القصص العشرة في محتوى البرنامج (قصص إشارية رقمية)، وقد قام بترجمة هذه القصص للغة الإشارة طالبتان من طلاب كلية التربية الخاصة بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا قسم الصم والإعاقة السمعية، وقد حصلتا بالإضافة لتخصصهما على دورات في لغة الإشارة وإجازة بممارسة الترجمة الإشارية من النقابة المستقلة للعاملين بترجمة لغة الإشارة.
- **ملحق إشاري** يعد تجميعًا لأهم المفردات اللغوية الموجودة في برنامج الدراسة مرتب هجائيًا، مع إشارة وصورة معبرة عن كل مفردة.

- **تحديد استراتيجية التدريس بالبرنامج**:

سارت استراتيجية التدريس في الدراسة الحالية وفقًا للخطوات التالية:

- التمهيد: والذى قد يكون من خلال صورة أو فيديو، أو طرح لأسئلة يتم النقاش حولها بحيث تكون ذات علاقة بالقصة موضوع التعلم.
- تصفح الطلاب للقصة، مع تنبيه الطلاب لمحاولة الاسترشاد بالصور المصاحبة للقصة ، والاستفادة من جداول المفردات اللغوية وما بها من إشارات وصور توضيحية.
- مناقشة الطلاب حول ما استطاعوا فهمه من القصة المقروءة.
- عرض جداول المفردات اللغوية على الطلاب(وما يصاحبها من صور وإشارات، ومناقشة الطلاب حولها.
- إكمال خريطة الكلمة الموجودة بالدرس، وحل تدريبات المفردات اللغوية.
- قراءة المعلم للقصة باستخدام لغة الإشارة.
- مطالبة بعض الطلاب بقراءة القصة باستخدام لغة الإشارة.
- عرض الفيديو الإشارى للقصة.
- مناقشة الطلاب باستخدام لغة الإشارة في تفاصيل ومغزي القصة، والدروس المستفادة منها.
- مطالبة بعض الطلاب بإعادة سرد القصة علي زملائهم، مع توضيح أوجه الاستفادة منها.
- دراسة/ إكمال خريطة القصة الموجودة بالدرس.

- اختيار مجموعة من الطلاب لتمثيل القصة أمام زملائهم.
- حل التدريبات وأسئلة التقويم على الدرس.

- **تحديد أساليب التقويم بالبرنامج**:

اعتمد برنامج الدراسة في تقويم الطلاب على أسلوب التقويم المستمر والذى قد تنوع بين التقويم التحريري، من خلال الإجابة عن التدريبات والأسئلة الموجودة في برنامج الدراسة، بالإضافة للتقويم الشفوي الإشاري، والى تم من خلال تقويم إعادة السرد القصصي الذى قام به الطلاب كجزء من استراتيجية تدريس البرنامج. هذا بالإضافة لتطبيق اختبار المفردات اللغوية واستبيان نقاط القوة والضعف للوقوف على مستوى الطلاب قبل وبعد تطبق البرنامج، وتحديد مدى فعالية برنامج الدراسة في تحقيق أهدافه.

- **تعليمات وإرشادات لتطبيق البرنامج**: والتى تتعلق بأهداف البرنامج، ومحتواه، واستراتيجيات تدريسه، وأساليب التقويم المتبعة فيه.

رابعا: **التطبيق الميداني للبرنامج**:

تم التطبيق الميداني لبرنامج الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٠- ٢٠٢١ م، وقد استغرق التطبيق شهرًا في الفترة من ١٦ أكتوبر، حتى ١٦ نوفمبر، بواقع ثلاث لقاءات أسبوعية وبإجمالي

١٢ لقاءً، مدة كل لقاء ساعتين تتوسطهما فترة استراحة مدتها ١٥ دقيقة، بإجمالي ٢٤ ساعة لتطبيق البرنامج ، وقد تم التطبيق وفقًا للخطوات التالية:

١ـ التطبيق القبلي لاختبار المفردات اللغوية، واستبيان مواطن القوة والصعوبة لقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية:

وقد روعي في هذا التطبيق ما يلي:

- شرح الهدف من تطبيق هذه الأدوات، وتعليمات التطبيق باستخدام لغة الإشارة.
- التأكيد على الطلاب أن درجاتهم في كل من الاختبار أو الاستبيان لا تمثل لهم نجاحًا أو رسوبًا.
- التأكيد على الطالب بالاعتماد على نفسه في الإجابة.
- الإجابة عن أية استفسارات إضافية للطلاب في أثناء تطبيق.

٢ـ تدريس البرنامج القائم على المدخل القصصي لتنمية المفردات اللغوية وخفض الاضطرابات الانفعالية السلوكية.

تم تدريس البرنامج للطلاب عينة الدراسة في عشر لقاءات، مدة كل منها ساعة وأربعين دقيقة، بحيث يدرس الطلاب لمدة ٤٥ دقيقة، ثم يأخذون استراحة لمدة عشر دقائق، ثم يُستكمل اللقاء لمدة ٤٥ دقيقة أخرى. وقامت بالتدريس احدى مدرسات اللغة العربية بالمدرسة، تحت إشراف من الباحثات، وبعد اطلاعها على إرشادات تطبيق البرنامج، والإجابة عن أي استفسارات لها تتعلق بتطبيق البرنامج موضع الدراسة.

٣ـ التطبيق البعدي ثم التتبعي لاختبار المفردات اللغوية، واستبيان مواطن القوة والصعوبة لقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم التطبيق البعدى لاختبار المفردات اللغوية، ولاستبيان مواطن القوة والصعوبة، وبعد التطبيق البعدي بأسبوعين تم إجراء التطبيق التتبعي. وقد روعي في التطبيقين البعدي والتتبعي ما روعي في التطبيق القبلي لهما، ثم أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة لدرجات هذه الاختبارات. وهو ما سيتم تناوله بالتفصيل فيما يلى.

خامسًا: نتائج البحث:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار المفردات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي» ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون "Wilcoxon" ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض.

جدول (١١)

اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي في اختبار المفردات اللغوية

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	إتجاه الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	١٠	القبلي	١١,٨٠	١,١٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٤	٠,٠١	في إتجاه القياس البعدي	٠,٨٩	كبير
					الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
	١٠	البعدي	٢٦,٧٠	١,٤٩	التساوى	صفر							
					الاجمالى	١٠							
قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	١٠	القبلي	١٣,٣٠	١,٦٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠١	في إتجاه القياس البعدي	٠,٨٨	كبير
					الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
	١٠	البعدي	٢٧,٩٠	٢,٠٢	التساوى	صفر							
					الاجمالى	١٠							
الدرجة الكلية	١٠	القبلي	٢٥,١٠	٢,١٣	الرتب السالبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠١	في إتجاه القياس البعدي	٠,٨٨	كبير
					الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠					
	١٠	البعدي	٤٥,٦٠	٢,٧٩	التساوى	صفر							
					الاجمالى	١٠							

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين القبلي البعدي في البعد الأول (قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي) على اختبار المفردات اللغوية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، بقيم متوسطات القياسين (القبلي، البعدي)، وهذا يشير إلى التحسن الذي حدث لدى العينة الأساسية في القياس البعدي نتيجة البرنامج.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين القبلي البعدي في البعد الثاني (قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري) على اختبار المفردات اللغوية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، بقيم متوسطات

القياسين (القبلي، البعدي)، وهذا يشير إلى التحسن الذي حدث لدى العينة الأساسية فى القياس البعدي نتيجة البرنامج.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفردات اللغوية للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة الأساسية في القياس البعدي في الدرجة الكلية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

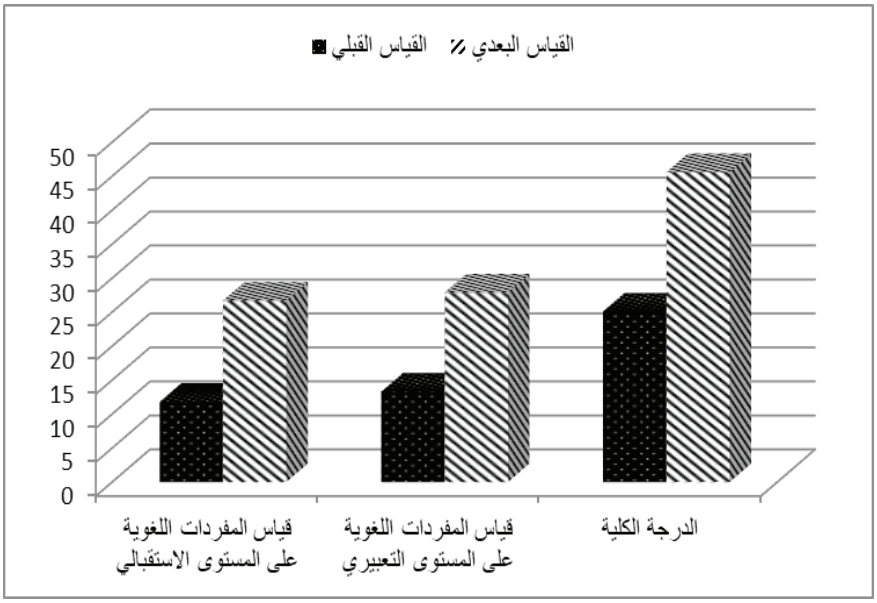
وقد تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية (Tomczak, & Tomczak, 2014, 23) :

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث (r) هو معامل الارتباط ويمتد من (-١,٠٠ الى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة.

كما يتضح أن قيم مربع إيتا للأبعاد الفرعية لاختبار المفردات اللغوية والدرجة الكلية له تراوحت من (٠,٨٨ – ٠,٨٩) وهى أعلى من القيمة (٠,٥٠) التي تقابل حجم تأثير كبير (٠,٨٠) كما بالجدول المرجعي (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨٤)؛ مما يدل على أن البرنامج المقترح له حجم تأثير كبير على تنمية المفردات اللغوية لدى أفراد العينة، كما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية لهذا البرنامج.

ويوضح الشكل البياني (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في المفردات اللغوية قبل وبعد تطبيق البرنامج.



شكل (١)

متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية المرتفع في المفردات اللغوية

يتضح من الشكل البياني (١) ارتفاع درجات المفردات اللغوية لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياس البعدي بمقارنة درجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي" ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون « Wilcoxon " ويوضح الجدول (١٢) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٢)

اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي في مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية

ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	إتجاه الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
١٠	القبلي	٦٧,٧٠	٢,٢٦	الرتب السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٠	٠,٠١	في إتجاه القياس البعدي	٠,٨٨	كبير
١٠	البعدي	٣٥,٥٠	١,٩٥	الرتب الموجبة	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠					
				التساوى	صفر							
				الاجمالى	١٠							

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين القبلي البعدي في على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، بقيم متوسطات القياسين (القبلي، البعدي)، وهذا يشير إلى التحسن الذي حدث لدى العينة الأساسية في القياس البعدي نتيجة البرنامج.

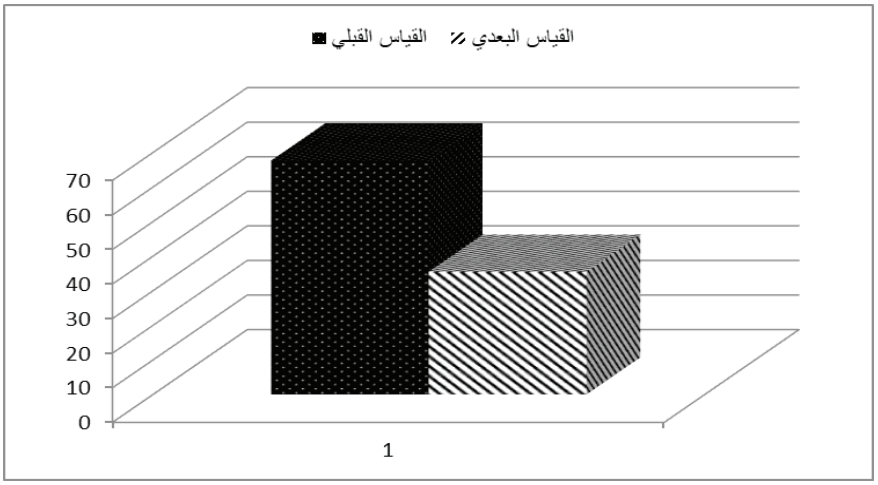
وقد تم حساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية((Tomczak, & Tomczak, 2014, 23 :

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث (r) هو معامل الارتباط ويمتد من (-١,٠٠ الى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة.

كما يتضح أن قيم مربع إيتا لمقياس المشكلات السلوكية الانفعالية كانت (٠,٨٨) وهى أعلى من القيمة (٠,٥٠) التي تقابل حجم تأثير كبير (٠,٨٠) كما بالجدول المرجعي (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٢٨٤)؛ مما يدل على أن البرنامج المقترح له حجم تأثير كبير على خفض المشكلات السلوكية الانفعالية لدى أفراد العينة، كما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية لهذا البرنامج.

ويوضح الشكل البياني (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في المشكلات السلوكية الانفعالية وبعد تطبيق البرنامج.



شكل (٢)

متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية المرتفع في المشكلات السلوكية الانفعالية

يتضح من الشكل البياني (٢) انخفاض درجات المشكلات السلوكية الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياس البعدي بمقارنة درجاتهم في القياس القبلي.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على اختبار المفردات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون « Wilcoxon " والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٣)

اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في المفردات اللغوية

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة وقيمتها
قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي	١٠	البعدي	٢٦,٧٠	١,٤٩	الرتب السالبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠	٠,٦٣٢	٠,٥٢٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٦,٩٠	١,٥٢	الرتب الموجبة	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	١٠				
قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري	١٠	البعدي	٢٧,٩٠	٢,٠٢	الرتب السالبة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٢٧٧	٠,٢٧٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٨,٠٠	٢,٤٩	الرتب الموجبة	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠		
					التساوى	صفر				
					الاجمالى	١٠				
الدرجة الكلية	١٠	البعدي	٥٤,٦٠	٢,٧٩	الرتب السالبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٧٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	٥٤,٩٠	٣,٦٠	الرتب الموجبة	٥	٥,٤٠	٢٧,٠٠		
					التساوى	١				
					الاجمالى	١٠				

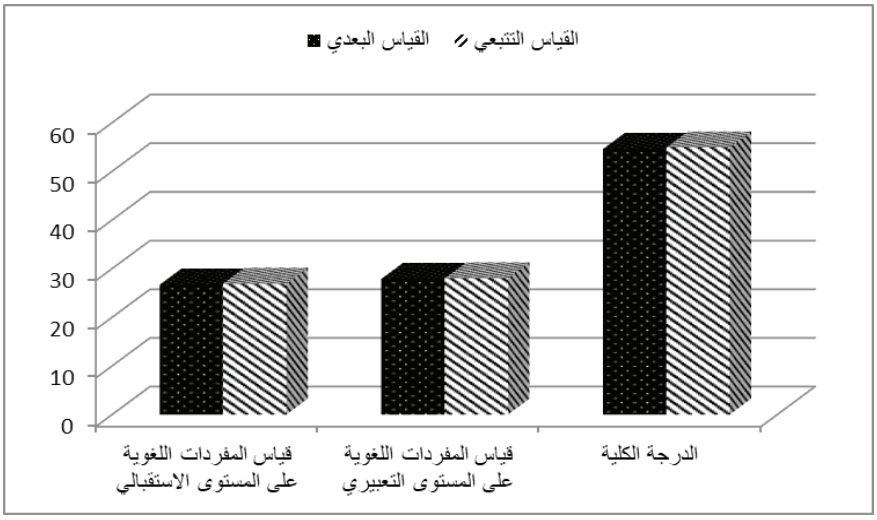
يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي في البعد الأول (قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي)، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي في (قياس المفردات اللغوية على المستوى الاستقبالي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي في البعد الثاني (قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري)، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي في (قياس المفردات اللغوية على المستوى التعبيري).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار المفردات اللغوية للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

ويوضح الشكل البياني (٣) عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في المفردات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.



شكل (٣)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية المرتفع في المفردات اللغوية

يتضح من الشكل البياني (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المفردات اللغوية لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج.

التحقق من صحة الفرض الرابع:

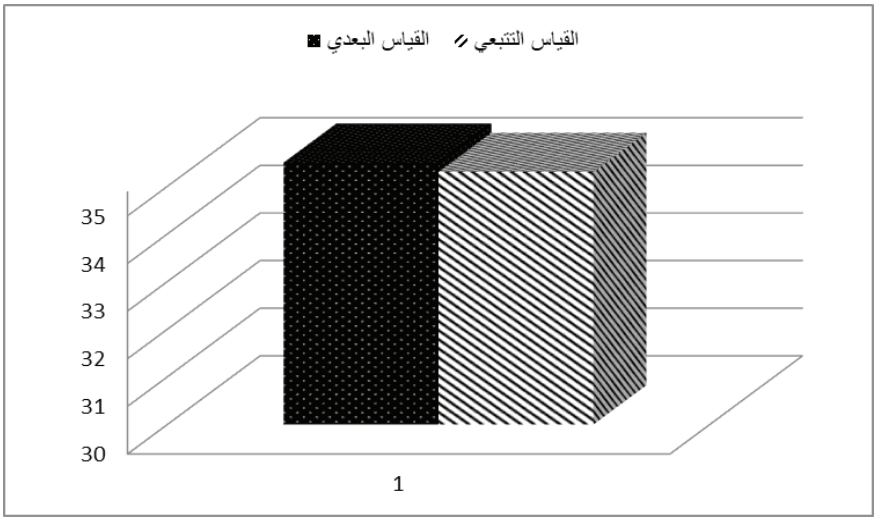
ينص الفرض على أنه «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي» ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون « Wilcoxon " والجدول (١٤) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٤)

اختبار ويلكوكسون للفرق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في المشكلات السلوكية الانفعالية

ن	القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة وقيمتها
١٠	البعدي	٣٥,٥٠	١,٩٥	الرتب السالبة	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠	٠,٦٣٢	٠,٥٢٧ غير دالة
				الرتب الموجبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠		
١٠	التتبعي	٣٥,٣٠	٢,٠٠	التساوى	صفر				
				الاجمالى	١٠				

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشكلات السلوكية الانفعالية للأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الأساسية في القياسين البعدي والتتبعي وهذا يحقق صحة الفرض الرابع. ويوضح الشكل البياني (٤) عدم دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية في المشكلات السلوكية الانفعالية في القياسين البعدي والتتبعي.



شكل (٤)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية المرتفع في المشكلات السلوكية الانفعالية

يتضح من الشكل البياني (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات السلوكية الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج.

سادسا: مناقشة النتائج

بالمعالجات الإحصائية لنتائج التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لاختبار المفردات اللغوية، ومقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية، أشارت النتائج إلى أن البرنامج المقترح قد أحدث تح اللغوية وخفضًا للمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.

تعكس نتائج هذه الدراسة فوائد استخدام المدخل القصصي مع الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية. حيث تتفق النتائج مع دراسة (Jones et al., 2016) التي اقترحت ان استخدام المدخل القصصي ساهم في التحسن في المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، فقد أظهر المشاركون في الدراسة الحالية تحسن في استخدام المفردات المستهدفة في القصص. بالإضافة الى ذلك، تدعم هذه النتائج

بشكل مباشر ما توصلت اليه دراسة (Zamani et al., 2018) التي اظهرت كيف أن المدخل القصصي أدى الى زيادة كبيرة في عدد المفردات التي استخدمها الأطفال بعد حضور البرنامج التدريبي. وبشكل عام ، تساهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة الأدلة على فعالية المدخل القصصي كوسيلة لدعم الاحتياجات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية عامة والأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بشكل أكثر تحديدًا. بالإضافة الى ذلك تشير النتائج إلى الآثار الإيجابية للبرامج التي تركز على تعزيز القدرات اللغوية للأطفال ذوى الإعاقة السمعية في تقليل المشكلات الانفعالية والسلوكية لديهم. حيث تدعم نتائج الدراسة ما قدمه (Gentili and Holwell, 2011) فيما يتعلق بالحاجة الماسة لاكتساب اللغة بكفاءة لدى أولئك الذين لديهم إعاقة السمعية لتقليل مخاطر المشكلات الانفعالية والسلوكية.

يمكن تفسير نجاح البرنامج المقترح في تحقيق الهدف منه من خلال الوقوف على عدة أسباب، منها:

- طبيعة المدخل القصصي وفوائده التي أكدت عليها العديد من البحوث والدراسات السابقة.
- نوعية وموضوعات القصص التي تم اختيارها في ضوء معايير ترتبط بخصائص الطلاب عينة الدراسة.
- المفردات اللغوية المستهدفة، والتي تم انتقاؤها في ضوء معايير علمية تراعي حاجات وخصائص الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية وخاصة في الجانبين اللغوي والنفسي الانفعالي.
- الاستراتيجيات المستخدمة في إطار المدخل القصصي، والتي كان منها: فيديوهات إشارية للسرد القصصي، إعادة السرد القصصي من قبل الطلاب، التمثيل/ لعب الدور، المنظمات المتقدمة.
- – توظيف لغة الإشارة في البرنامج المقترح باعتبارها لغة أولى للطلاب فئة الدراسة.

سابعا: توصيات البحث ومقترحاته:

١. التوصيات:

- إعداد مناهج وبرامج تعليمية قائمة على المدخل القصصي في مختلف المراحل التعليمية للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.
- اعتماد وجود قاموس إشاري لكل سنة دراسية يحوى أهم المفردات اللغوية التي يدرسها الطالب في هذه السنة، على أن يحتوى القاموس على صور توضيحية بالإضافة للإشارة بقدر الإمكان.
- توظيف الفيديوهات التعليمية الإشارية، ذات الترجمة الكتابية، في تعليم الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بشكل مكثف في مختلف المقررات والمراحل الدراسية.
- استثمار طاقات الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية في بناء وتنفيذ برامج تعليمية توظف مواهبهم بشكل رسمي ومنظم ، كأن يشاركوا في تصوير الفيديوهات التعليمية، أو مسرحة بعض المناهج، أو رسم ما تتطلب بعض البرامج من رسوم توضيحية .... إلخ.

٢. المقترحات:

- تنمية المفردات اللغوية للطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية باستخدام برنامج معزز بالحاسوب.
- أثر برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية لدى الأطفال الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية
- أثر برنامج قائم على لعب الدور في علاج المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطلاب الموهوبين ذوى الإعاقة السمعية.
- أثر الهجاء الإصبعي على فهم وإنتاج المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية بمرحلة ما قبل المدرسة.

المراجع

إبراهيم، أحمد سيد؛ الشيخ، محمد عبد الرؤوف؛ موسى، مصطفى إسماعيل؛ جبريل، عثمان عبد الرحمن (١٩٩٨). المفاهيم اللغوية الدينية تطورها وتنميتها. دبي: دار القلم.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤). الموهوبون ذوو الإعاقات «إطلالة على ثنائيي غير العادية في المجتمعات العربية». القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

أبو معال، عبد الفتاح (٢٠٠٨). ادب الأطفال وثقافة الطفل. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

الأمين، قطاف محمد (٢٠٢٠). تعليم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها، قراءة في : معايير الانتقاء، الأنواع، أساليب الشرح. جسور المعرفة، المجلد (٠٦)، ع (٠٢) ، ٣١١- ٣١٩.

البرادعى، شيماء (٢٠١٧). البروفيل النفسي للأطفال الصم الموهوبين في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة دمنهور.

توكل، السيد (٢٠١٢). جودة الحياة ومفهوم الذات لدى عينة من الطلاب الصم الموهوبين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (٧٤)، مج (٢٢).

جاب الله، علي سعد (٢٠١٧). أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع (٨٤)، ٢١٧ - ٢٥٩.

حسين، كمال الدين (٢٠١٠). فن رواية القصة وقراءتها للأطفال. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حميدة، فتحي (٢٠١٣). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حنفي، علي عبد النبي (٢٠١١). أساليب التعرف على الطلاب الموهوبين من ذوى الإعاقة السمعية ورعايتهم في معاهد وبرامج التربية الخاصة. دراسات تربوية ونفسية- مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع (٧٣)، ١٥٧- ٢٦١.

الخفاف، ايمان (٢٠١٦). التعليم البيئي في رياض الأطفال. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخلاقي، عاد صالح؛ بن دحمان، طارق؛ سعيد، على عبد الواحد؛ عبد الله، إنصاف محمد؛ الموتي، أحمد ناجي؛ الصوفي، صالح ناصر (٢٠٠٧). كفايات معلمي الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة. مركز البحوث والتطوير التربوي، الجمهورية اليمنية.

الدهان، منى حسين؛ زيدان، السيد عبد القادر؛ رشدي، سلوى أحمد؛ الأبيض، أمينة محمد؛ السحراوي؛ آية الله معتز؛ عبد السلام، إسلام مختار؛ سعيد، ابتهال طارق؛ على، دعاء صابر؛ علام، آية أحمد؛ عوض؛ تغريد شعبان؛ عبد السلام، زمزم مصطفى؛ على، أحمد عبد السلام على (٢٠١٨). دور الدراما الإبداعية في خفض سلوك التنمر (المتنمر- الضحية) لدى الأطفال المعاقين سمعيًا من (٩- ١٢ سنة). **مجلة بحوث التربية النوعية- جامعة المنصورة**، ع (٥٠)، ١- ٥٠.

الزق، أحمد (٢٠١٠). أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في التحصيل في كل من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق لدى الطالبات الموهوبات والعاديات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، مج (١١)، ع(٤)، ٢٧٧ – ٣٠٤.

زمزمى، عبدالرحمن بن معتوق بن عبدالرحمن، و خليل، محمد المري محمد إسماعيل. (٢٠٠٨). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل «ب» على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزواوي محمد (٢٠٠٥). إكساب وتنمية اللغة-مؤسسة حورس الدولية-الإسكندرية-مصر.

سالم، أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنية لعب الدور في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب الصم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ع (٧٢)، مج (٢١)، ١- ٤٣.

سرور، خالد (٢٠٠٩). التصميم الفني لقصص الأطفال المصورة. مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون، ١(٢٨) ٢١٣-٢٢٨.

سعداوي، هنية عبد الله (٢٠١٦). مدخل للمناهج ومهارات التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة. الرياض، مكتبة الرشد.

سمرين، سمير؛ البنعلى، محمد (٢٠٢١). قواعد لغة الإشارة القطرية الموحدة. المجلس الأعلى لشئون الأسرة.

صديق، لينا (٢٠٠٧). الأداء العقلي المعرفي لدى فاقدات السمع والعاديات بالمرحلة المتوسطة «دراسة مقارنة» ورقة عمل، المؤتمر العلمي الأول: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول.

الصواط، نورة بنت راضي بن سودان؛ تركستاني، مريم حافظ عمر (٢٠٢٠). أثر استخدام القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلميذات الصم في المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للتربية الخاصة - جامعة الملك سعود، ع (١٤)، ٥١- ٨٤.

طعيمة ، رشدي أحمد (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة ، رشدي أحمد (٢٠٠١). ادب الأطفال في المرحلة الابتدائية. ط(٢)، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر (٢٠١١). تعليم المفردات اللغوية. عمان: دار المسيرة.

عبد السلام، عبد الرشيد أولاتنجي (٢٠٢٠). تعليم المفردات اللغوية العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. **مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية**، ع (٦)، مج (٣)، ٣٣- ٤٦.

عبد المحسن، فاطمة محي (٢٠١٦). تنمية المهارات المهنية لمعلم الظل وأثرها على تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الذاتويين المدمجين. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية التربية للطفولة المبكرة.

عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

على، ياسمين زكي السيد محمد على (٢٠٢١). استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الحقول الدلالية لتنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.

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

فياض، حنان محمد سيد عثمان (٢٠١٣). تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

القرشي، أمير إبراهيم (٢٠١٣). التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. القاهرة، عالم الكتب.

القريطى، عبد المطلب (٢٠١٣). ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

اللقانى، أحمد؛ القرشى، أمير (١٩٩٩). مناهج الصم : التخطيط والبناء والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتب.

متولي، نعمان عبد السميع (٢٠١٢). المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤) الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات: القاهرة : دار الرشاد.

محمد، عطية عطية (٢٠١٠): الموهبة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الطفل المعاق سمعيًا. مجلة الطفولة والتربية،ع(٣)، مج (٢)، ١٣٩- ٢٤٨.

مغاوري ، أحمد أبو الفتوح. (٢٠١٤). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في الأحفورية. مجلة الإرشاد النفسي، ع(٣٩)، مج (٢) ، ٦٣١-٦٧٢.

مكتبة جرير (٢٠٠٨). سلسلة قصص تكوين شخصية الطفل. تأليف فيد براكاش، مكتبة جرير.

منسي، محمود؛ البنا، عادل (٢٠٠٢). إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسي إلى مرحلة التعليم الجامعي. مجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (٣٥). ٢٩-٦٥

المهيري، عوشة (٢٠٠٨) .كيف تنمي السلوك الابتكاري لدى طفلك المعاق سمعيًا القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية، العين- الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي.

النجار، فاطمة (٢٠١٠). الأصم الموهوب طاقة مهدرة بين سلبيات التعليم والتأهيل رؤية لمدارس الأمل للصم بين الواقع والمأمول.

نصير، سناء أحمد محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج متعدد المداخل لتعليم الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ع(١٠٥)، ١٧٠- ١٨٨.

الوائلي، سعاد عبد الكريم عباس(٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

يحي، خولة (٢٠١٣) الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط٢، دار الفكر- عمان.

Alabsi, T. A. (2016). The effectiveness of role play strategy in teaching

vocabulary. Theory and practice in language studies, 6(2), 227.

Alawad, H., & Musyoka, M. (2018). Examining the effectiveness of fingerspelling in improving the vocabulary and literacy skills of

deaf students. *Creative Education*, *9*(03), 456.

Allinder, R. M., & Eccarius, M. A. (1999). Exploring the technical adequacy of curriculum-based measurement in reading for children who use manually coded English. Exceptional Children, 65(2), 271-283.

Alyahri, A., & Goodman, R. (2006). Validation of the Arabic strengths and difficulties questionnaire and the development and well-being assessment. EMHJ-Eastern Mediterranean Health Journal, 12 (Supp. 2), S138-S146, 2006.

Austen, S. (2010). Challenging behavior in deaf children. Educational & Child Psychology, 27(2), 33-40.

Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., Niparko, J. K., & CDaCI Investigative Team. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing

children: The influences of language, attention, and parent–child communication. Development and psychopathology, 21(2), 373.

Brinton, B., & Fujiki, M. (2019). Facilitating social communication in children with developmental language disorder: A bibliotherapeutic approach. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 4(3), 532–537.

Cañas, A. J., Reiska, P., Åhlberg, M., & Novak, J. D. (2008). Concept maps: A tool to improve reading comprehension skills of children with hearing impairments.

Chaleff, C. D., & Ritter, M. H. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. The Reading Teacher, 55(2), 190-200.

Corina, D., & Singleton, J. (2009). Developmental social cognitive neuroscience: Insights from deafness. Child development, 80(4), 952-967.

Dimling, L. M. (2007). Recognition, use, and comprehension of vocabulary by students who are deaf/hard of hearing: A strategic approach to vocabulary instruction. Michigan State University. Department of Counseling, Educational Psychology, and Special Education.

Dye, M. W., & Bavelier, D. (2010). Attentional enhancements and deficits in deaf populations: an integrative review. Restorative Neurology and Neuroscience, 28(2), 181-192.

Feil, E. G., & Severson, H. H. (1995). Identification of critical factors in the assessment of preschool behavior problems. Education & Treatment of Children, 18(3), 261.

Fellinger, J., Holzinger, D., Beitel, C., Laucht, M., & Goldberg, D. P. (2009). The impact of language skills on mental health in teenagers with hearing impairments. Acta Psychiatrica Scandinavica, 120(2), 153-159.

Gentili, N., & Holwell, A. (2011). Mental health in children with severe hearing impairment. Advances in Psychiatric Treatment, 17, 54–62.

Gillam, S., Fargo, J., & Robertson, K. (2009). Comprehension of expository text: insight gained from think-aloud data. American Journal of Speech-Language Pathology, 18, 82-94.

Gilliam, S., & Gillam, R. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment: supporting knowledge in language and literacy. Top Language Disorders, 36(1), 20-34.

Henggeler, S. W., Watson, S. M., & Whelan, J. P. (1990). Peer relations of hearing-impaired adolescents. Journal of pediatric psychology, 15(6), 721-731.

Hettiarachchi, S., Ranaweera, M., & Disanayake, H. L. N. (2021). The effectiveness of using multi-sensory children's stories on vocabulary development in young deaf and hard-of-hearing children. Deafness & Education International, 23(2), 145-168.

Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C. R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. Research in Developmental Disabilities, 59, 268–283.

Lavigne, J.V., & Faier-Routman, J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders – a meta-analytic review. Journal of Pediatric Psychology, 17, 133–157.

Lavigne, J.V., & Faier-Routman, J. (1993). Correlates of psychological adjustment to pediatric physical disorders – a meta-analytic review and comparison with existing models. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 14, 117–123.

Lederberg, A.R., Schick, B., & Spencer, P.E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. Developmental Psychology, 49, 15–30.

Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *155*(1), 38-67.

Liu, G. (2006). Exploring the influence o f western picture books on Chinese elementary students' vocabulary gains, story-retelling abilities, and attitudes toward English language learning (Unpublished doctoral dissertation). Pennysylvania, USA: Indiana University of Pennysylvania

Luetke Stahlman, B.; Griffiths, Cindy & Montgomery, Nancy (1998). "Development of Text Structure Knowledge as Assessed by Spoken and Signed Retellings of a Deaf Second-Grade Students ". American Annals of the Deaf, Vol. 143, No. 4, pp. 337-346.

Moeller, M.P. (2007). Current state of knowledge: Psychosocial development in children with hearing impairment. Ear and Hearing, 28, 729–739.

Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B., & Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with lateidentified mild–moderate sensorineural hearing loss. Ear and Hearing, 31(5), 625–635

National Association of School Psychologists (2005). Position Statement on Students with Emotional and Behavioral Disorders.

Nikolaraizi, M., & Theofanous, M. (2012). The strategical use of concept maps in reading comprehension of students who are deaf. http://cmc.ihmc.us/cmc2012Papers/cmc2012-p39.pdf

Nittrouer, S., & Lowenstein, H. (2015). Weighting of acoustic cues to a manner distinction by children with and without hearing loss. Journal of Speech Language and Hearing, 58(3), 1077-1092.

Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children›s social relationships in mainstream schools. Deafness & Education International, 3(3), 123-136.

Pakulski,L. A. & Kaderavek, J. N. (2012). Reading intervention to improve narrative production, narrative comprehension and motivation and interest of children with hearing loss. Volta Review, 112(2).

Peralta-Castro, F., & Chávez, C. A. (2021). Strategies to Teach English Vocabulary to Mexican Young Learners with Hearing Impairments. CIEX Journ@ l, 12(12), 21-31.

Petersen, D., Gillam, S., Spencer, T., & Gillam, R. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairment. Journal of Speech Language and Hearing Research, 53, 961-981.

Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. Current research in reading/language arts, 1, 12.

Scott, J. A., Hansen, S. G., & Lederberg, A. R. (2019). Fingerspelling and print: Understanding the word reading of deaf children. American Annals of the Deaf (Washington, D.C. 1886), 164(4), 429-449. https://doi.org/10.1353/aad.2019.0026

Soto, G., Solomon-Rice, P., & Caputo, M. (2009). Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC: the effectiveness of personal narrative intervention. Journal of Communication Disorders, 42, 43-57.

Strassman, B. K., & O'Dell, K. (2012). Using open captions to revise writing in digital stories composed by d/Deaf and hard of hearing students. American Annals of the Deaf, 157(4), 340–357.

Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioral difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. European child & adolescent psychiatry, 24(5), 477-496.

Stevenson, J., McCann, D., Watkin, P., Worsfold, S., Kennedy, C., & Hearing Outcomes Study Team. (2010). The relationship between language development and behavior problems in children with hearing loss. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(1), 77-83.

Stevenson, J., Pimperton, H., Kreppner, J., Worsfold, S., Terlektsi, E., & Kennedy, C. (2017). Emotional and behavior difficulties in

teenagers with permanent childhood hearing loss. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 101, 186-195.

Stevenson, J., Pimperton, H., Kreppner, J., Worsfold, S., Terlektsi, E., Mahon, M., & Kennedy, C. (2018). Language and reading comprehension in middle childhood predicts emotional and behavior difficulties in adolescence for those with permanent childhood hearing loss. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(2), 180-190.

Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M., & Frijns, J. H. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: the influence of communication, education, and audiological characteristics. PloS one, 9(4), e94521.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. trends in sport sciences, 1(21), 19-25

Tubb, L. G. (1990). Gifted deaf students: case studies describing profiles of domains of intelligence (Doctoral dissertation, University of South Florida).

van Eldik, T., Treffers, P. D. A., Weerman, J. W., & Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the Child Behavior Checklist. American Annals of the Deaf, 148(5), 390-395.

Vostanis, P., Hayes, M., DuFeu, M., & Warren, J. (1997). Detection of behavioral and emotional problems in deaf children and adolescents: Comparison of two rating scales. Child Care Health and Development, 23, 233–246.

Yavaşlar, E., & Demirci, C. (2018). Vocabulary role play: an active learning strategy for vocabulary teaching. European Journal of Education Studies.

Zamani, P., Soleymani, Z., Jalaie, S., & Zarandy, M. (2018). The effects of narrative-based language intervention on spoken narrative structures in Persian-speaking cochlear implanted children: A prospective randomized control trail. International Journal of Pediatric.