Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 3, 2021

Deanship of Scientific Research

Evaluating Jordanian Sign Language Syntax for Deaf Students' Teachers In Jordan

Anan Abumariam

Faculty of Educational Sciences, Al-Ahliyya Amman University (AAU), Jordan.

Received: 20/6/2020
Revised: 11/8/2020
Accepted: 27/9/2020
Published: 1/9/2021

Citation: Abumariam, A. (2021). Evaluating Jordanian Sign Language Syntax for Deaf Students' Teachers In Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(3), 188-200. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2867

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This study aims to evaluate Jordanian sign language syntax for deaf students' teachers in Jordan. The Sample Consisted of (33) Teachers who work in Schools for the Deaf; (31) Females and (2) Males. A tool was used to measure the Jordanian Sign Language Syntax based on direct observation. Using the SPSS program, mean and standard deviations, and using the Mann-Whitney test to examine the significance of differences between two groups. In total, the evaluation ranged between a good and acceptable level. There were also statistically significant differences at the level of (A = 0.05) and less due to the variable of the sign language license. For the benefit of those who have a license to practice. Results did not show any statistical significance in differences due to other variables. The study recommended including the syntax of sign language in current training programs of Jordanian sign language.

Keywords: Teachers of deaf students, Jordanian sign language grammar, schools for deaf students, Jordan.

تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن

عنان أبومريم

جامعة عمان الأهلية ، الأردن.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، إذ وتكونت العينة من (33) معلمًا ممن يعملون في المدارس الخاصة بالصم (31) اناث (2) ذكور، وجرى تطبيق أداة لقياس مدى استخدام قواعد لغة الإشارة الأردنية قائمة على الملاحظة المباشرة للأداء، وجرى استخراج وتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذلك استخدام اختبار (Mann-Whitney Test) لفحص دلالة الفروق بين مجموعتين حسب المتغير؛ حيث أظهرت النتائج أن درجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تتراوح بين مستوى جيد ومقبول فقط حسب نتائج المقياس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل تعزى إلى متغير رخصة مزاولة مهنة لغة الاشارة، وذلك لصالح من لديهم رخصة مزاولة، ولم تظهر تلك نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس والتخصص، وأوصت الدراسة بتعديل البرامج الحالية في تدريب لغة الإشارة الأردنية لتشمل قواعد لغة الإشارة.

الكلمات الدالة : معلمو الطلبة الصم، قواعد لغة الإشارة الأردنية، مدارس الطلبة الصم، الأردن.

المقدمة

تُعد اللغة وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، يستخدمها الأفراد العاديون للتعبير عن الحاجات وتبادل الأفكار، أما بالنسبة للأفراد الصم، فتُعَدّ لغة الاشارة وأبجدية الأصابع وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي، كلغة الاشارة الأميركية (American Sign Language, ASL) ولغات الإشارة الأخرى (Ashton, Cagle, Kurz Newell, Peterson & Zinza, 2014).

ولغة الاشارة الأردنية؛ حيث تعرف لغة الاشارة بأنها مجموعة من الرموز الإشارية اليدوية التي تمثل المفاهيم الاشارية الشاملة لموضوعات الحياة العامة مثل: الأسرة والعلاقات الاجتماعية وأسماء الدول وغيرها من المفاهيم. وتتضمن لغة الإشارة مجموعة من المفاهيم الإشارية تحكمها قواعد معينة لها دلالاتها، ويتفق عليها مجموعة الأفراد الصم ويستخدمونها في التواصل فيما بينهم (سمرين، 2013).

إن الوسيلة الفعّالة والأساسية في التواصل مع الصم وضعاف السمع في المؤسسات التعليمية التربوية الخاصة بهم هي لغة الإشارة، ويتعين على القائمين على تعليم هؤلاء الطلبة اتقان مفردات لغة الإشارة وقواعدها لضمان تعليم فعّال، وضمان وضوح المعلومات المتضمنة في محتوى المناهج المقدمة لهم على نحو مباشر ومفهوم.(الخصاونة، والخوالدة، وأبومريم. 2010).

إن مكونات لغة الإشارة عمومًا متشابهة في العناصر التي تتكون منها كغيرها من لغات الإشارة المتداولة في أنحاء العالم، لكنها تختلف في مضمون تلك العناصر باختلاف المنطقة الجغرافية، فتهجئة الأصابع في لغة الإشارة الأردنية أحد أهم مكونات اللغة، كذلك لغة الإشارة الأمريكية، لكنهما تختلفان بأداء تلك التهجئة وشكل الأحرف (Schick , Marschark , Spencer. 2006)، وتتضمن مكونات لغة الاشارة من:

أولًا:بناء الإشارة "الفونولوجيا": (Phonology)

ثانيا :الصرف الإشاري: (Morphology)

ثالثًا:المعاني والدلالات الإشارية: (Semantics)

رابعًا: الاستخدام الاجتماعي للغة الإشارة: (Pragmatics)

خامسًا:النحو الاشاري (قواعد لغة الأشارة): (Sign Language Syntax)

إن قواعد لغة الاشارة تتضمن طبيعة تركيب الجمل الاشارية لتصبح ذات معنى، بما في ذلك ترتيب الفعل والفاعل والمفعول به، وتختلف لغة الاشارة بترتيب كلماتها في الجملة عن اللغات المنطوقة الأخرى اختلافًا واضحًا، فتتغير مواقع الأفعال والأسماء بالجملة الإشارية حسب عدة عوامل تتضمن: (الزمن،الكيفية، الشدة). لذلك يُعَد الاسم الواقع عليه الفعل من الأسماء التي نبدأ بها الجملة الاشارية، وهذه القاعدة المستخدمة بجميع لغات الاشارة كما ذكرها نيدل وآخرون (Neidle, C., Kegl J., MacLaughlin, D., Bahan, B.and Lee, R. 2000).

إن القائمين على تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع ينبغي عليهم إتقان قواعد لغة الإشارة على نحو كامل للتمكن من التواصل على نحو فعّال وتبادل المعرفة وتوضيحها للطلبة(العمري، 2009). إذ يؤدي عدم إتقان تلك القواعد إلى خلل في الفهم وتشويش في المعاني، وقد يقود الطلبة إلى الحفظ السطحي للمعرفة دون فهمها فهمًا كاملًا، مما يؤدي إلى توسيع الفجوة بين الجهود المبذولة والنتائج الواقعية، فيتأثر التحصيل الأكاديمي تاثرًا مباشرًا مما يؤدي إلى صعوبة في النجاح وتلبية متطلباته في المرحلة الدراسية للطالب. ويمكن معالجة كل تلك الفجوات بتدريب المعلمين تدريبًا جيدًا على تلك القواعد وحصولهم على رخصة مزاولة مهنة ترجمة لغة الإشارة، والتي تتطلب قدرة ومهارة عالية في استخدام تلك القواعد.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن العدد المتواضع للطلبة الناجحين بالثانوية العامة من الصم وضعاف السمع لسنة (2015، 2016، 2017، 2018) - حسب نتائج الثانوية العامة لتلك الأعوام في المدارس الخاصة للصم مثل: مدارس الامل للصم ومؤسسة الأراضي المقدسة للصم ومدرسة الرجاء للمعوقين سمعيًا - يقود التربويين إلى تساؤلات كبيرة عن أسباب عدم تحقيق هؤلاء الطلبة لمتطلبات النجاح بامتحان الثانوية العامة، إذ تضمن التقرير السنوي للمجلس الأعلى لحقوق الاشخاص ذوي الإعاقة عام (2015) أن المجلس أعد قوائم القبول الموحد لـ (125) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة على نحو عام، ويشكل الطلبة الصم جزء منهم، ممن تنطبق عليهم شروط الإلتحاق في الجامعات الرسمية، وفي عام (2017) كان عدد الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا ضمن قائمة القبول الموحد (102) طالبا وطالبة فقط، وتضمن تقرير عام (2018) أن مجمل عدد الطلبة الصم في الجامعات الأردنية المختلفة هو (56) طالبا وطالبة فقط (المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2018). وقد يكون مستوى استخدام المعلم للغة الاشارة وقواعدها السبب الرئيسي وراء هذا العدد المتواضع. كذلك فإن مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى كثير من الطلبة الصم وضعاف السمع أقل من مستويات أقرانهم من غير الصم كما توصلت بعض الدراسات كدراسة زريقات (2000). فذلك يضع الباحثين أمام تساؤلات لا بد من الاجابة عنها حول واقع استخدام لغة الاشارة وقواعدها في المؤسسات التعليمية لهؤلاء الطلبة من قبل المعلمين.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما درجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، رخصة المزاولة)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة درجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن.

2- تحديد الفروقات الدالة إحصائيًا بين تقييم قواعد لغة الإشارة وعوامل أخرى مثل الجنس والتخصص ورخصة المزاولة.

3- إعداد قاعدة بيانات تتضمن مستخدمي قواعد لغة الإشارة لدى العاملين مع الطلبة الصم بالأردن.

4- نشر ثقافة قواعد لغة الاشارة الأردنية بين العاملين مع الطلبة الصم وضعاف السمع بالأردن.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

- معرفة مدى امتلاك معلمي الطلبة الصم لقواعد لغة الإشارة الأردنية.
- معرفة الأخطاء الفونولوجية والقواعدية والصرفية والدلالية والبراجماتية لدى معلمي الطلبة الصم.
- التأكيد على أهمية قواعد لغة الاشارة الأردنية وتوضيح أسسها.

ثانيًا: الأهمية العملية:

- الحصول على معلومات وبيانات حول تقييم قواعد لغة الاشارة في المدارس الخاصة بهم باستخدام المعلومات الواردة من أداة الدراسة.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين بما يتناسب مع مهارات استخدام قواعد لغة الاشارة لديهم.
- معرفة مهارات استخدام لغة الاشارة لدى معلمي الطلبة الصم بمدارسهم يحدد الحاجات ويسهل بناء البرامج من قبل المسؤلين عنها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **معلمو الطلبة الصم:** هم المعلمون المعيّنون في المدارس الخاصة بالصم في الاردن في جميع المستويات الدراسية، الذين يقومون بالتدريس الفعلي خلال العام الدراسي 2017- 2018.
- **قواعد لغة الإشارة الأردنية:**هي مجموعة الأنظمة الخاصة بالإشارات التمثيلية المرئية باستخدام اليدين للمفاهيم والمصطلحات الإشارية والموثقة بالقواميس الخاصة بلغة الإشارة، وتتضمنها تلك الانظمة بلغة الإشارة التي يستخدمها العاملون مع الطلبة الصم على نحو خاص في المؤسسات التربوية بالأردن.
- **مدارس الطلبة الصم:**هي المؤسسات التربوية الحكومية والخاصة التي تقدم خدمات تعليمية للطلبة الصم في الأردن إلى مرحلة الثانوية العامة.

حدود ومحددات الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

1- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2017–2018.
2- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الخاصة بالطلبة الصم في الأردن وتشمل مدارس اقليم الشمال والوسط والجنوب.
3- الحدود البشرية: معلمو الطلبة الصم العاملون في المدارس الخاصة بهم في الاردن.

وتمثلت محددات الدراسة في:

- استخدام المنهج الوصفي للحصول على نتائج الدراسة.

الدراسات السابقة:

تُعَد الدراسات السابقة حول موضوع تقييم قواعد لغة الإشارة قليلة، ومحصورة في مؤسسات بحثية وبرامج تختص بتدريس الصم وضعاف

السمع، حاول الباحث انتقاء أقربها من الدراسة الحالية، فوجد العديد منها يتعلق بهذه الدراسة إلا أن أغلبها مصمم على ثقافة أخرى غير المجتمع الأردني والثقافة العربية، ومن الدراسات المتعلقة بالبيئة الأردنية دراسة التركي (2016) بعنوان " دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم للنظام التركيبي (البنائي) في لغة الإشارة العربية للصم "، كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة المكونات التركيبية للغة الاشارة العربية في القاموس الاشاري العربي الاول والثاني للصم، وقد خلصت الدراسة الى وجود نظام لغوي تركيبي (بنائي) في لغة الاشارة العربية للصم، وأشارت النتائج الى ان تركيب الجملة في لغة الاشارة العربية للصم تختلف عن تركيب الجملة باللغة العربية، وذلك بسبب شكل اليد والحركة ومكان اليد وتعبيرات الوجه والكتفين وسائر أعضاء الجسم.

ومن الدراسات العربية دراسة عيسى (2017) التي هدفت إلى تقييم أداء مهارات لغة الإشارة لدى معلمي الصم بمعاهد الأمل في المملكة العربية السعودية بمراحل التعليم المختلفة في مدينة جدة، وأعدّ الباحث مقياس تقييمي لقواعد لغة الإشارة تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (34) معلمًا من معلمي الطلبة الصم، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية للأداء على أبعاد وفقرات المقياس والدرجة الكلية لجميع الأبعاد، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الاداء على المحاور والاداء الكلي على مقياس مهارات لغة الإشارة، ولا توجد فروق ذات دلالة بين مهارات لغة الإشارة لدى المعلمين من حيث (معرفة الاشارة – سرعة الحركة – الحيز المكاني – اتجاه شكل اليد – راحة اليد – تعبيرت الوجه)، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مهارات لغة الاشارة لدى المعلمين تعزى إلى تباين عدد سنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين مهارات لغة الاشارة لدى المعلمين تعزى إلى عدد دورات التدريب للغة الاشارة، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين مهارات لغة الاشارة لدى المعلمين تعزى إلى تباين تخصصات المعلمين.

وأجرى جودمان (Goodman,2006) دراسة بعنوان "تدريس التواصل اليدوي للمعلمين قبل الخدمة، غير الحاصلين على خبرات والملتحقين ببرامج تعليم الصم "، هدفت هذه الدراسة الى وصف واقع تعليم لغة الاشارة (التواصل اليدوي) لمعلمي الطلبة الصم ما قبل الخدمة في امريكا وعددهم (68)، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي والثنائي والمشترك حيث وظّف المقابلات والملاحظة وتحليل الوثائق للتوصل الى معلومات الدراسة. توصل الباحث الى وجود اختلاط ما بين مكونات المنهاج الثمانية، مما يسبب ارتباكًا وغموضًا بالنسبة لعنصر التواصل اليدوي.ولا يوجد اختبار نهائي لكفاءة المعلم عند الانتهاء من البرنامج.

و هناك دراسة وصفية لأورورا ومارتا وجاري (Aurora, Marta & gary , 2015) بعنوان " مرجعية السيطرة بالسرد الإشاري لدى البالغين من متعلمي لغة الإشارة "، حيث هدفت إلى معرفة الفروق بين مترجمي لغة الإشارة بالنسبة للنمط السائد لديهم في اسبانيا، وما يستندون إليه في أثناء الترجمة، وهل هناك علاقة بين هذه المرجعيات أوالأنماط وبين الميكانيزمات المعرفية أوالمهارات الاجتماعية ومكونات اللغة الاشارية، وتضمنت عينة البحث (24) مشتركًا، منهم (11) متحدثًا بلغة إشارة منذ الصغر، و(13) من جديدي العهد بلغة الإشارة الاسبانية،واستخدم الباحث أسلوب تحليل البيانات المقدمة من قبل المشتركين بالدراسة لتحديد الأنماط والميكانيزمات، حيث تبين للباحث بأنه لا توجد فروق إحصائية بين كلا المجموعتين بما يخص المرجعيات المعرفية والاجتماعية، وتبين الاختلاف بين المجموعتين في مكونات اللغة ومدى استخدام الضمائر، حيث أظهرت مجموعة المشتركين جديدي العهد بلغة الإشارة نمطًا لغويًا أوسع واستخدام أكثر للضمائر مقارنة بالمجموعة الأخرى، وأوصت الدراسة ببحث معمق لاستخدام قواعد لغة الإشارة الاسبانية وطبيعة استخدامها لدى متعلمي لغة الإشارة الجدد والمترجمين والأفراد الصم باسبانيا.

وهناك دراسة لمايبيريومورجان (Mayberry and Morgan,2011) بعنوان " تعقيدات لغة الإشارة الكينية التي تستخدم كلتا اليدين " في كينيا، حيث هدفت الدراسة الى معرفة ما اذا كانت لغة الإشارة الكينية التي تستخدم كلتا اليدين تتفق مع نفس الاشارات العالمية الاخرى من حيث الحركات وشكل اليد، وتوصلت نتائج الدراسة الى أنها عالية التعقيد بالمقارنة مع غيرها من اللغات الاشارية مثل لغة الاشارة الامريكية.

وفي دراسة أخرى لبيسون (Buisson,2007) بعنوان " استخدام الدروس الالكترونية بلغة الإشارة لتسريع تعليم لغة الإشارة الأمريكية لطلبة التدريب الميداني لمعلمي الصم " حيث هدفت إلى معرفة مدى فاعلية الدروس المقدمة بلغة الإشارة الأمريكية على مستوى الكفاءة المهنية بترجمة لغة الإشارة وكذلك معرفة ما إذا كانت نماذج لغة الإشارة الأمريكية تسهل من عملية تعلم لغة الإشارة وتسرعها؛ حيث قام الباحث بتعريض أفراد الدراسة للبرنامج لمدة أربعة فصول دراسية، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي وتحليل التباين بين المجموعات بالاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (spss)، وبينت النتائج أن المجموعة التجريبية تحسنت حسب الاختبار القبلي والبعدي (39 % - 71 %) وهذا يدل على أن التدريب على لغة الإشارة الأمريكية باستخدام البرامج الالكترونية يساعد على تعلم هذه اللغة وتعليم الصم على نحو فاعل.

وهناك دراسة أخرى لجرجور (Gürgür , 2012) بعنوان "دراسة عملية التدريب من جديد للمعلم المربي في مجال التعليم من ضعاف السمع ". وهدف البحث إلى التحقق من إجراءات تدريب المعلمين المبتدئين الذين سيعملون في مجال تعليم ذوي الاعاقة السمعية بالمستقبل في تركيا. وتتلخص نتائج الدراسة أن الإجراءات كانت جيدة جدا لكل من المعلم المبتدئ والمعلم الاكاديمي ذي الخبرة.

وفي دراسة لهينج وكراجيل وهوساميشيما وشيفردو بيلينقتونHenning , (2011). Krägeloh, Sameshima, Shepherd , Shepherd,

Billington بعنوان " لغة الإشارة لدى مترجمي لغة الإشارة النيوزلندية ونوعية الحياة لدى الأشخاص الصم " في نيوزلندا، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مدى إتقان لغة الإشارة النيوزلندية ونوعية الحياة لدى الأشخاص الصم في نيوزلندا لدى (86) شخصًا أصم ومترجمًا، وتتلخص النتائج أن هناك علاقة بين ارتفاع مستوى مهارات الترجمة بلغة الإشارة ونوعية الحياة للأشخاص الصم، حيث يتمثل ارتفاع مستوى نوعية الحياة بارتفاع المستوى الصحي والمشاركة السياسية والاجتماعية والترفيهية كمؤشرات على نوعية الحياة.

وفي دراسة لبندكت وهارولد وانتيا (Benedict, Harold and Antia,2011) بعنوان " حاجات أعضاء هيئة التدريس، وإعداد أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه، ومستقبل برامج إعداد المعلم في مجال تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع "حيث هدفت هذه الدراسة إلى الحصول على جميع البيانات وتحليلها المتعلقة بالحاجات والخصائص المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس. تكون أفراد الدراسة من مديري ومنسقي برامج التعليم العالي لطلبة الدكتوراه. وأشارت النتائج إلى نقص في أعداد هيئة التدريس نتيجة لتقاعدهم وندرة الخريجين على مستوى الدكتوراه. وأفاد معظم أعضاء هيئة التدريس بأن القراءة والكتابة واللغة تُعَد أولوية لعمل أبحاث علمية في المجال وعدم الرغبة لدى هيئة التدريس بإجراء البحوث التي تولد المعرفة الجديدة، إنما يرغبون بالتدريس والتدريب على القدرات والمهارات.

وأجرى كل من شيتزومارتن (Scheetz and Martin,2006) دراسة بعنوان "جودة المعلم: مقارنة بين المعلم الحاصل على البورد العالمي وغير الحاصلين عليه في مجال تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع " استخدم الباحثان الملاحظة الصفية، وخطط الدرس المكتوبة والاستبيانات المعدة لقياس معتقدات المعلم،وتحليل المحتوى بين مجموعتي من المعلمين. وأشارت النتائج إلى التشابه بين معتقدات المعلمين الحاصلين على شهادة البورد العالمي وغير الحاصلين عليه فيما يخص الالتزام بالعمل والسلوك الجيد.إضافة إلى أنه تم العثور على اختلافات بين معتقدات المعلمين الحاصلين على شهادة البورد العالمي وغير الحاصلين عليه فيما يخص الفعالية واعطاء الأولويات. حيث وجد بأن الحاصلين على البورد أكثر فاعلية وأكثر تنظيمًا وتفهمًا.

وفي دراسة مقارنة لنابيير (Napier , 2004) بعنوان " تدريب مترجمي لغة الاشارة وامتحاناتهم واعتماده" (مقارنة دولية)،وذلك في ثلاثة دول وهي استراليا وبريطانيا وأمريكا، حيث كانت تهدف إلى تعرُّف مدى التشابه والاختلاف في مجالات الترجمة بلغة الاشارة في هذه الدول؛ حيث استخدم الباحث تحليل المحتوى للوصول الى نتائج الدراسة، وكان المحتوى متمثلًا في (التدريبات، الامتحانات، الاعتماد) لكل من الدول الثلاث التي تعرف بأنها قيادية في مجال برامج ترجمة لغة الاشارة، وبينت نتائج الدراسة أن التشابه يكمن في (توفير تدريب جامعي للمترجمين، الحصول على موافقة للكورسات التدريبية، نظام الرخصة، تعليمات الترجمة التربوية). أما الاختلافات فكانت (متطلبات التدريب، نوع ومستويات الاعتماد، تطبيق نظام الاختبار واعتماد مترجمي لغة الاشارة من الصم. وأوصت الدراسة ببحث معمق لمعرفة برامج مترجمي لغة الاشارة.

وفي دراسة أخرى لهينر وكالدويل ونوفوقرودسكي وهوفميستر (Henner, Caldwell-Harris, Novogrodsky & Hoffmeister , 2016) بعنوان " أثر التدخل المبكر والدخول المبكر للمدرسة على استخدام قواعد لغة الإشارة الامريكية بكفاءة لدى الطلبة الصم في مدارسهم التي تستخدم لغة الإشارة " حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر دخول الطفل الاصم المبكر إلى المدرسة والتدخل المبكر على مستوى استخدامه لقواعد لغة الإشارة الأمريكية والتفكير المنطقي، وتضمنت عينة الدراسة (688) طالبًا أصم تتراوح أعمارهم بين 6 – 18 سنة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الطلبة الصم الملتحقين بالمدارس الخاصة بهم بعمر مبكر، وبين الطلبة الصم الملتحقين بعمر متأخر (بعد 12 سنة) على استخدام قواعد لغة الإشارة الامريكية بكفاءة واستخدام التفكير المنطقي والتحدث بلغة الإشارة الامريكية بطلاقة.

يأتي موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي ركزت على ضرورة تعليم الطالب الأصم لغة الإشارة على نحو سليم، شامل لاستخدام قواعد لغة الإشارة بفاعلية، في أنها حاولت أن تجمع وتوازن بين ماتم تناوله وماتم إغفاله من مهارات في قواعد لغة الاشارة في الدراسات السابقة وبالذات في الدراسات العربية، من حيث نوعية البرنامج وتناولها لمعلمي التربية الخاصة المستخدمين للغة الإشارة، حيث يُعَد استخدام قواعد لغة الإشارة في أثناء التدريس ضرورة ملحة لفهم أعمق وأشمل لمحتوى المادة الدراسية بكل المراحل الدراسية. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة المماثلة. حيث أبرزت هذه الدراسة أهمية تقييم قواعد لغة الاشارة مع المفاهيم الإشارية الأكاديمية اللازمة للتواصل الفعال.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بهدف تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية المستخدمة من قبل المعلمين القائمين على تدريس الطلبة الصم باستخدام لغة الإشارة، الذي يُعَدّ من أكثر المناهج مناسبة لمثل هذه الدراسات، فهو يعتمد على دراسة ووصف الواقع كما هو، وهذا ينسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك باستخدام مقياس تقييم قواعد لغة الاشارة كأداة لجمع البيانات اللازمة، والذي يعتمد على ملاحظة المعلم في أثناء التدريس بلغة الإشارة وتوثيق الاستجابات.

المشاركين بالدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي الاعاقة السمعية في المدارس الخاصة بهم في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من (33) معلمًا ممن تواجدو في المدارس وقت إجراء الدراسة،منهم معلمان و(31) معلمة، باختلاف تخصصهم ورخصة مزاولتهم للغة الاشارة، والجداول التالية تبين خصائص توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها:

1. **الجنس:**

الجدول (1): خصائص توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير الجنس

الجنس	ذكر	انثى	المجموع
التكرار	2	31	33
النسبة المئوية %	6.1%	93.9%	**%100**

2. **التخصص:**

الجدول (2): خصائص توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير التخصص

التخصص	علمي	انساني	المجموع
التكرار	14	19	33
النسبة المئوية %	42.4%	%57.6	%100

3. **رخصة المزاولة:**

الجدول (3): خصائص توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير رخصة المزاولة

رخصة المزاولة	نعم	لا	المجموع
التكرار	2	31	33
النسبة المئوية %	%6.1	%93.9	%100

أداة الدراسة (المقياس):

بنى الباحث مقياس لتقييم قواعد لغة الاشارة في أثناء التدريس من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، واستند المقياس الى الملاحظة المباشرة من قِبل الفاحص وخبراء لغة الاشارة لتقدير مدى استخدام قواعد لغة الاشارة عند المعلمين، حيث تم بناؤه من قِبل الباحث استنادا الى الأدب النظري المتعلق بالموضوع، وفق الاجراءات السليمة لبناء أي أداة جمع معلومات.وتضمن بناء المقياس عدة خطوات منها الرجوع للأدب التربوي والدراسات التي تناولت كيفية تقييم قواعد لغة الاشارة عند التدريس.ثم تحليل مهارات قواعد لغة الاشارة؛ وبالإفادة من بعض المقاييس مثل المقياس المستخدم بدراسة نابيير (Napier ,2004)، وكذلك مفاهيم لغة الإشارة المتضمنة بقواميس لغة الإشارة الأردنية مثل (أبو دريع والخوالدة، 2009) لرصد مهارات استخدام تلك القواعد في أثناء التدريس. ثم صياغة المقياس بصورته الأولية. ثم التحقق من دلالات الصدق والثبات للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بلغة الاشارة الاردنية أعضاء هيئة تدريس ومترجمين للغة الإشارة، وأشخاص صم، وقد بلغ عدد المحكمين (10).وأخيرًا صياغة الصورة النهائية للمقياس. وقد تكوّن مقياس قواعد لغة الاشارة في صورته النهائية من (20) فقرة تقيس استخدام قواعد لغة الاشارة، ويقابل كل فقرة مستوى من المهارة متدرجًا من (1) الى (5). وهي كالآتي:

1. ينتج الكلمة الاشارية بالشكل السليم دون النظر الى اليدين في أثناء الكلام مثل (أنا اسمي محمد).
2. يستخدم الأفعال بالشكل الصحيح مثل (أحب، جلس، أتحدث).
3. يستخدم اشارات بتوقيت زمني مناسب مثل (تعمل بجد).
4. يستخدم قراءة الشفاه ويحركها على نحو مفهوم ولائق مثل (حرف الفاء والشين والباء).
5. يستخدم جسمه للتعبير عن الأبعاد الثلاثة مثل (أدعو الله، جلس بجانبي).
6. ينتج جملة اشارية ذات معنى مفهوم مثل (أنتم أشخاص العلم والخبرة).
7. يستخدم تعبيرات وجهية انفعالية تتناسب مع معنى الاشارة مثل (سعيد لرؤيتكم).
8. يحرك جسده ليوضح معنى الاشارة وشدتها مثل (كنت أتحدث معه).
9. يستخدم الاتجاهات الصحيحة لنظرات العيون مثل (قال لي، أنت أشخاص).
10. يمتلك مهارات حركية يدوية مناسبة لتمثيل الاشارة (تصبح مبدعًا).

11. ينتج جملًا اشارية لها دلالات الغائب مثل (قبل 4 أيام جلس أبي).
12. يعرف الاشارات الخاصة بالمصطلحات المستخدمة (الجامعة الأردنية).
13. يتجه بوجهه وجسمه أمام المخاطب وليس مواريا أو مبتعدا عنه مثل (أنتم أشخاص).
14. يحرك يديه بمرونة ضمن المجال البصري للاشارة حول الجسم أو أمامه أو بجانبه دون مبالغة مثل (تقرأ كثيراص لكي تصبح مبدعًا).
15. يغير أوضاع جسمه واتجاه الكتف للدلالة على مكان المتحدث مثل (قال لي أبي).
16. يصرف الأفعال على نحو صحيح مثل (جلس، تحدث، أدعو).
17. يترجم بوقفة مناسبة وهيئه جسمية مناسبة بالنسبة للوجه والملابس.
18. يستخدم الدلالات الاجتماعية لبعض المصطلحات بلغة الاشارة مثل (أموت فيها).
19. يستخدم أساليب تواصل فعالة(التواصل الكلي).
20. يلتزم بالمادة التي يترجمها دون اضافة أو نقصان.

اجراءات تطبيق المقياس:

بعد صياغة المقياس بصورته النهائية والتحقق من صدقه وثباته، تم أخذ الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم لتطبيق المقياس، وتم التنسيق مع الادارات المسؤولة لتحقيق ذلك الهدف، وتم البدء بزيارة مدارس الصم حسب إقليم كل مدرسة على نحو متسلسل، وتم تطبيق المقياس بواقع (3) حصص يوميا لمعلمين مختلفين ضمن الفترة الأولى والثانية خلال وقت الدروس الفعلي، ونتيجة لظروف بعض المدارس وتوزيع الجداول وطبيعة بعض المواد التدريسية، لم يتم تطبيق المقياس على كامل المعلمين في المدرسة، إذ تغيب مجموعة قليلة من المعلمين نتيجة ظروف مختلفة، وبذلك كان مجموع المعلمين (33).

وقام الباحث بالإجراءات التالية:

- تدريب ثلاثة فاحصين من خبراء قواعد لغة الإشارة وهم من الأشخاص الصم التربويين لتطبيق مقياس قواعد لغة الاشارة وتحديد الهدف منه، وبيان محتوى فقراته، والمهارات التي يقيسها، وكيفية تطبيقه، وتقدير الدرجة، ذلك على مدار ثلاث جلسات.
- تطبيق مقياس قواعد لغة الاشارة في مدارس الصم بالاردن من خلال الفاحصين المدربين والباحث نفسه بوصفه خبير لغة إشارة وحاصل على رخصة لمزاولة مهنة لغة الإشارة، وذلك من خلال زيارة المدرسة والتواجد داخل الغرفة الصفية وتقييم الأداء الإشاري للمعلم.
- تصحيح المقياس واستخراج الدرجات الخام له.
- استخراج النتائج وتحويلها الى أرقام ليتم معالجتها.
- التحليل الإحصائي لنتائج المقياس باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين له.

تصحيح المقياس:

تم اعتماد سلم تقدير خماسي لفقرات مقياس قواعد لغة الاشارة حيث أعطيت العلامات التالية لسلم التقدير (ممتاز =5، جيد جدا =4، جيد =3، مقبول =2، لا يعرف =1)، وبما أن مقياس قواعد لغة الاشارة يتألف من 20 فقرة فإن أدنى علامة ممكنة على المقياس تساوي (20) وأعلى علامة ممكنة على المقايس تساوي (100)، فكلما قلّت العلامة يكون مستوى أداء المعلم متدنٍ وكلما ارتفعت العلامة يزداد مستوى أداء المعلم.

تم جمع العلامات الخام للمقياس، حيث بلغ متوسط الدرجات لجميع عينة الدراسة للمقياس ككل (54) أي (2.7) بدلالة سلم الإجابة المتدرج من (5) الى (1) وبتقدير يقع بين (جيد) و(مقبول).

- تحويل الدرجات الخام على المقياس الى درجات مئوية. حيث تم حساب الفرق بين الحد الأدنى للدرجات الخام (20) والحد الأعلى للدرجات الخام (100) البالغ (80)، وتم تقسيم هذا الفرق على خمسة مستويات تقديرية حيث كانت الدرجة الفاصلة بين كل تقدير هي (16) والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) تحويل الدرجات الخام الى تقديرات نسبية

الدرجات الخام	التقدير
الحد الأدنى 20 – 36	لا يعرف (1)
36 – 52	مقبول (2)
52 – 68	جيد (3)
68 – 84	جيد جدًا (4)
84 – 100 الحد الأعلى	ممتاز (5)

كما تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي بحيث تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (20 – 100)، حيث تعطى الدرجات على الفقرات وفق التالي:

1- الدرجة (1) لا يعرف: وتعني أن مضمون الفقرة يعبر عن ضعف في أداء المفحوص.
2- الدرجة (2) مقبول: وتعني أن مضمون الفقرة يعبر عن حالة مقبولة في أداء المفحوص.
3- الدرجة (3) جيد: وتعني أن مضمون الفقرة يعبر عن حالة جيدة في أداء المفحوص.
4- الدرجة (4) جيد جدًا: وتعني أن مضمون الفقرة يعبر عن حالة جيدة جدًا في أداء المفحوص.
5- الدرجة (5) ممتاز: وتعني أن مضمون الفقرة يعبر عن مهارة عالية في أداء المفحوص.

كما تم استخدام التدريج التالي للحكم على مستوى التقييم:

1- من 1.00 – 1.80 مستوى تقييم لا يعرف.
2- من 1.81 – 2.60 مستوى تقييم مقبول.
3- من 2.61 – 3.40 مستوى تقييم جيد.
4- من 3.41 – 4.20 مستوى تقييم جيد جدا.
5- من 4.20 – 5.00 مستوى تقييم ممتاز.

صدق المقياس وثباته:

أ- **صدق المقياس:** جرى استخراج صدق المقياس بطريقتين أولها صدق المحتوى، حيث جرى عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء من مترجمي لغة الاشارة بالأردن وأعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص بلغة الإشارة في الجامعة الأردنية وغيرها، والبالغ عددهم (10) وتم رصد آرائهم وتوجيهاتهم، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم المتعلقة بالمقياس، وفقرات سلم التقدير، ومن ثَم تعديل المقياس بصورته النهائية حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (90 %)، أما الطريقة الثانية فهي الصدق البنائي، وللتحقق من صدق البناء تمت دراسة الخصائص السيكومترية للفقرات، حيث تم حساب معامل التمييز لفقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (0.80 – 0.42)، مما يدل على ان فقرات المقياس تتمتع بمعاملات تمييز جيدة.

وكذلك يتمثل صدق بناء مقياس قواعد لغة الاشارة ببناء فقرات المقياس المرتبطة بمهارات استخدام قواعد لغة الاشارة والمذكورة في المراجع ذات الاختصاص. كذلك تم عقد خمسة اجتماعات دورية مع الأفراد الصم والمترجمين الخبراء بلغة الاشارة تضمنت تحديد أكثر مهارات قواعد لغة الاشارة أهمية واستخداما لدى المعلم التربوي للصم. وتمثل الإجراءات السابقة دلالة من دلالات صدق البناء للمقياس.

ب- **الثبات:** تم التحقق من دلالات ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ الفا، التي تعمل على فحص الاتساق الداخلي لاستجابات المفحوصين على فقرات الأداة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.972)، ويلاحظ أن قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة كانت مرتفعه جدًا، وهذا يعبر عن مدى صلاحية الأداة ومناسبتها لتحقيق غرض الدراسة.

المعالجات الإحصائية

1- تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.
2- تم استخدام معادلة كرونباخ الفا.
3- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
4- استخدام اختبار (Mann-Whitney Test) لفحص دلالة الفروق بين مجموعتين.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة، التي هدفت إلى تقييم درجة استخدام قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم بالمدارس الخاصة بهم بالأردن، وفيما يلي عرضًا لنتائج الدراسة وفق أسئلتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " ما درجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن على المستوى الكلي والفقرات ":

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والنسبة المئوية ودرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن على نحو عام ولكل فقرة من فقرات الأداة، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والنسبة المئوية ودرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن على نحو عام ولكل فقرة من فقرات الأداة مرتبة تنازليًا

رقم الفقرة	الفقرة	رتبة الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
5	ينتج الكلمة الاشارية بالشكل السليم دون النظر الى اليدين في أثناء الكلام مثل (أنا اسمي محمد)	1	2.91	0.88	جيد
2	يستخدم الأفعال بالشكل الصحيح مثل (أحب، جلس، أتحدث)	2	2.85	0.97	جيد
15	يستخدم اشارات بتوقيت زمني مناسب مثل (تعمل بجد)	3	2.76	1.06	جيد
11	يستخدم قراءة الشفاه ويحركها على نحو مفهوم ولائق مثل (حرف الفاء والشين والباء)	4	2.76	1.09	جيد
6	يستخدم جسمه للتعبير عن الأبعاد الثلاثة مثل (أدعو الله، جلس بجانبي)	5	2.76	0.87	جيد
1	ينتج جملة اشارية ذات معنى مفهوم مثل (أنتم أشخاص العلم والخبرة)	6	2.76	0.97	جيد
13	يستخدم تعبيرات وجهية انفعالية تتناسب مع معنى الاشارة مثل (سعيد لرؤيتكم)	7	2.73	0.98	جيد
12	يحرك جسده ليوضح معنى الاشارة وشدتها مثل (كنت أتحدث معه)	8	2.73	1.07	جيد
7	يستخدم الاتجاهات الصحيحة لنظرات العيون مثل (قال لي، أنت أشخاص)	9	2.73	0.88	جيد
17	يمتلك مهارات حركية يدوية مناسبة لتمثيل الاشارة (تصبح مبدعًا)	10	2.70	0.98	جيد
8	ينتج جملًا اشارية لها دلالات الغائب مثل (قبل 4 أيام جلس أبي)	11	2.70	1.05	جيد
16	يعرف الاشارات الخاصة بالمصطلحات المستخدمة (الجامعة الأردنية)	12	2.67	0.89	جيد
10	يتجه بوجهه وجسمه أمام المخاطب وليس مواربا أو مبتعدا عنه مثل (أنتم أشخاص)	13	2.67	0.96	جيد
9	يحرك يديه بمرونة ضمن المجال البصري للاشارة حول الجسم أو أمامه أو بجانبه دون مبالغة مثل (تقرأ كثيراص لكي تصبح مبدعًا)	14	2.67	0.99	جيد
14	يغير أوضاع جسمه واتجاه الكتف للدلالة على مكان المتحدث مثل (قال لي أبي)	15	2.67	1.02	جيد
3	يصرف الأفعال على نحو صحيح مثل (جلس، تحدث، أدعو)	16	2.64	0.93	جيد
18	يترجم بوقفة مناسبة وهيئه جسمية مناسبة بالنسبة للوجه والملابس	17	2.64	1.08	جيد
4	يستخدم الدلالات الاجتماعية لبعض المصطلحات بلغة الاشارة مثل (أموت فيها)	18	2.55	0.97	مقبول
20	يستخدم أساليب تواصل فعالة(التواصل الكلي)	19	2.55	1.06	مقبول
19	يلتزم بالمادة التي يترجمها دون اضافة أو نقصان	20	2.48	1.03	مقبول
	الكلي		**2.69**	**0.80**	**جيد**

يلاحظ من الجدول أعلاه أن درجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن على نحو عام كان جيدًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.69) بانحراف معياري مقداره (0.80)، وجاءت جميع مستويات التقييم على فقرات مقياس تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن متراوحه ما بين المستوى الجيد والمقبول، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.91 – 2.48)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (5) التي تنص على " ينتج الكلمة الاشارية بالشكل السليم دون النظر إلى اليدين في أثناء الكلام مثل (أنا اسمي محمد) " بمستوى جيد، بمتوسط حسابي مقداره (2.91) وانحراف معياري مقداره (0.88)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (2) التي تنص على " يستخدم الأفعال بالشكل الصحيح مثل (أحب، جلس، أتحدث) " بمستوى جيد، بمتوسط حسابي مقداره (2.85)، وانحراف معياري مقداره (0.97)، وجاءت في المرتبة العشرين والأخيرة الفقرة (19) التي تنص على " يترجم بوقفة مناسبة وهيئه جسمية مناسبة بالنسبة للوجه والملابس " بمستوى مقبول، بمتوسط حسابي مقداره (2.48)، وانحراف معياري مقداره (1.03).

مناقشة نتائج السؤال الاول:

يتطلب تعليم الصم وضعاف السمع استخدام وسائل تواصل فعالة لضمان تعليم ذوى معنى لهؤلاء الطلبة، إذ يتوقع من معلم هؤلاء الطلبة أن يستخدم لغة الاشارة في أثناء التدريس بمهارة عالية، ويعكس ضعف استخدام لغة الاشارة نتائج اكاديمية متواضعة للطلبة الصم وضعاف السمع.

إن مستوى (جيد ومقبول) لاستخدام قواعد لغة الاشارة الاردنية – كما أشارت نتائج الدراسة- قد لا يكون كافيا لمعلم الطلبة الصم وضعاف السمع للتواصل الفعّال داخل الغرفة الصفية، إذ يتطلب التواصل الفعّال مستوى مهاري ممتاز للتواصل مع الطلبة على نحو واضح باستخدام لغة

الاشارة وقواعدها، ولا يكفي استخدام مفاهيم اشارية قد يعرفها المعلم فقط، إذ يتعدى الامر ذلك بضرورة استخدام المعلم لقواعد لغة الاشارة ايضا وفنياتها بكل تفاصيلها.

وتفسر نتائج هذه الدراسة ظاهرة تدني التحصيل الاكاديمي للطلبة في الاعوام الاخيرة وندرة نجاحهم بامتحان الثانوية العامة، إذ يتسبب ضعف استخدام قواعد لغة الاشارة الى تشويش في فهم الاشارة عند الطالب، وبالتالي إلى خلل في فهم المحتوى. وقد يرجع هذا كله الى ضعف البرامج التأهيلية لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع في مجال لغة الاشارة، وعدم صياغة معايير قبول لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع قبل التدريس أو أثنائه، إذ يتطلب تعليم هؤلاء الطلبة مهارات عالية بلغة الاشارة واساليب التواصل لضمان ايصال الرسالة والمحتوى الاكاديمي.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، رخصة المزاولة) ":

1- الجنس:

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمتغير الجنس، تم حساب متوسطات الرتب وقيمة مان ويتني وويلكسون والدرجة الزائية والدلالة الإحصائية لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تبعًا لمتغير الجنس، واستخدام اختبار (Mann- Whitney Test) لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين (ذكر، انثى)، وذلك لتعرُّف ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6): متوسطات الأداء واختبار (Mann- Whitney Test) لفحص دلالة الفروق لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير الجنس

الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	الدرجة الزائية	الدلالة الإحصائية
ذكر	2	23.25	46.50	18.500	514.500	-0.944	0.345
انثى	31	16.60	514.50				

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل في متوسطات الرتب لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير الجنس. وتشير هذه النتائج إلى تساوي المهارة بين الذكور والإناث في قواعد لغة الاشارة، مع أن عدد المعلمي الإناث أكثر من الذكور، إلّا أن الأداء متشابه ولا توجد فروق، وقد يرجع سبب هذا التشابه إلى أن قواعد لغة الاشارة لا ترتبط بالجنس، بل ترتبط بالخبرات المستمرة والتدريب كما أشارت دراسة (عيسى، 2019) والتي أكدت على أهمية الخبرة في اتقان قواعد لغة الاشارة.

2- التخصص:

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمتغير التخصص، تم حساب متوسطات الرتب وقيمة مان ويتني وويلكسون والدرجة الزائية والدلالة الإحصائية لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تبعًا لمتغير التخصص، واستخدام اختبار (Mann- Whitney Test) لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين (علمي، انساني)، وذلك لتعرُّف ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص، ويظهر الجدول (7) ذلك.

الجدول (7): متوسطات الأداء واختبار (Mann- Whitney Test) لفحص دلالة الفروق لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير التخصص

التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	الدرجة الزائية	الدلالة الإحصائية
علمي	14	17.79	249.00	122.000	312.000	-0.401	0.688
انساني	19	16.42	312.00				

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل في متوسطات الرتب لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير التخصص، فالأهم في اتقان لغة الإشارة هو التدريب والممارسة والخبرة أكثر من التخصص.

3- رخصة المزاولة:

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بمتغير رخصة المزاولة، تم حساب متوسطات الرتب وقيمة مان ويتني وويلكسون والدرجة الزائية والدلالة الإحصائية لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تبعًا لمتغير رخصة المزاولة، واستخدام اختبار (Mann-Whitney Test) لفحص دلالة الفروق بين المجموعتين (نعم، لا)، وذلك لتعرُّف ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير رخصة المزاولة، ويظهر الجدول (8) ذلك.

الجدول (8): متوسطات الأداء واختبار (Mann- Whitney Test) لفحص دلالة الفروق لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير رخصة المزاولة

رخصة المزاولة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ويلكسون	الدرجة الزائية	الدلالة الإحصائية
نعم	2	23.25	65.00	0.000	496.000	-2.342	*0.019
لا	31	16.60	496.00				

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فأقل في متوسطات الرتب لدرجة تقييم قواعد لغة الإشارة الأردنية لدى معلمي الطلبة الصم في الأردن تعزى إلى متغير رخصة المزاولة، وذلك لصالح من لديهم رخصة مزاولة كون المتوسط الحسابي لهم اعلى من المتوسط الحسابي لمن لا يحملون رخصة المزاولة. وتشير هذه النتائج إلى أن حصول معلم الطلبة الصم على رخصة مزاولة مهنة مترجم لغة إشارة يحدث فرقا كبيرا في التواصل واستخدام قواعد لغة الاشارة، ذلك يرجع الى ان امتحان رخصة مزاولة مهنة لغة الإشارة يتطلب استخدام قواعد لغة الاشارة بمهارة عالية جدا، فحصول معلم الطلبة الصم وضعاف السمع على رخصة مزاولة مهنة لغة الإشارة يفرز نتائج إيجابية بالنسبة للتواصل وجودة المخرجات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة جودمان(Goodman,2006) ودراسة شيتزومارتن (Scheetz and Martin 2006,) ودراسة (عيسى،2019) في أنه يجب على معلم الطلبة الصم وضعاف السمع تلقي برامج وخبرات بمستوى عالٍ فيما يخص لغة الاشارة وقواعدها، وذلك لاستخدامها بفاعلية داخل الغرفة الصفية.

نماذج من أخطاء استخدام لغة الإشارة الأردنية لدى المعلمين حسب نتائج الدراسة:

- أخطاء فونولوجية: تتمثل الأخطاء الفونولوجية المُشاهَدة في عدم إكمال الكلمة بلغة الإشارة على نحو صحيح، إذ يكتفي بعضهم بحركات قريبة من الإشارة الأصلية دون أدائها على نحو كامل مثل إشارة (علوم، مدرسة، عمليات حسابية، التعزيز، منهاج)، مما يدفع الطالب لجهد كبير في النظر ومحاولة استقراء المعنى من خلال السياق كما لوحظ. كما تمثلت الأخطاء الفونولوجية في تغيير شكل اليد في أثناء الترجمة، ويتضح ذلك في أداء بعض الحروف مثل حرف (ج، ح، خ، ع، غ، د، ذ) إذ لم يكن أدائها بالشكل السليم الواضح. كذلك تمثلت الأخطاء في تغيير اتجاه الإشارة والمتمثلة بكلمة (ذهب إلى، هناك، قادم من، أكبر من، التسلسل). ولجأ البعض إلى استخدام الوصف فقط بدل مفردات لغة الإشارة لإيضاح المعنى، مما خلق معنى منقوص ورسالة مبهمة، وكذلك استخدام إشارات صحيحة لكنها قديمة وغير مستخدمة.

- أخطاء نحوية: تتمثل الأخطاء النحوية المُشاهدة في تغيير ترتيب مكونات الجملة في أثناء التعليم بلغة الإشارة، إذ قام البعض بتقديم الفعل ثم الفاعل، وخروج الإشارة عن حيز المشاهدة البصرية بالنسبة للأصم وتغيير سرعة الإشارة وعدم مناسبة تعبير الوجه للمعنى.

- أخطاء صرفية: اعتمد البعض في أداءه لبعض الكلمات على إشارة واحدة فقط لتدل على المعنى، والأجدر استخدام ملاحق اشارية لصرف الكلمة كالجمع مثلًا والتي تتضمن إضافة إشارة (كثير) للكلمة للدلالة على الجمع، وإضافة إشارة (بنت) للدلالة على التأنيث، واستخدام ملامح الوجه للدلالة على شدة الفعل.

- أخطاء دلالية: تتضمن الأخطاء الدلالية استخدام البعض الإشارات التي تحمل أكثر من معنى دون توضيح ذلك في سياق الجملة، أو استخدام الأحرف الأبجدية الاشارية لوحدها دون تفسير على افتراض أن الطالب الأصم سيفهم معناها على نحو تلقائي، كذلك استخدام مصطلحات من لغة أخرى كلغة الإشارة الأمريكية للدلالة على معنى ما دون إدراك الطالب الأصم لها.

- أخطاء براجماتية: وتتضمن عدم شرح بعض الإشارات ذات الدلالات الاجتماعية المستخدمة في مجتمع الصم، والاكتفاء بتأشير الكلمات

المناسبة للأشخاص من غير الصم، وكما هو معروف فإن مجتمع الصم له ثقافة قد تكون فريدة في مكوناتها وتختلف على نحو ما عن ثقافة السامعين، لذلك فقد أهمل البعض تلك الخاصية على افتراض أن الطلبة الصم سيدركون الكلمات ذات الدلالات الاجتماعية المتداولة دون شرحها، ومثال ذلك إشارة (صديقي العزيز جدا) وإشارة (أحب هذا الشيء لدرجة كبيرة جدًا).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1- تعديل البرامج الحالية في تدريب لغة الإشارة الأردنية لتشمل قواعد لغة الإشارة ليستخدمها معلمي الطلبة الصم بفاعلية داخل المؤسسة التربوية.

2- اعتماد رخصة مزاولة مهنة لغة الاشارة كمتطلب أساسي لقبول المعلم في المدارس الخاصة بالصم في الأردن.

3- تأهيل معلمي الطلبة الصم وتدريبهم على مهارات قواعد لغة الإشارة الأردنية في أثناء الخدمة، والتوصية بحصولهم على دبلوم تدريبي يتضمن لغة الاشارة وقواعدها.

4- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول قواعد لغة الإشارة الأردنية، وتوضيح استراتيجياتها ثم تأصيلها بمراجع يمكن استخدامها لاحقًا.

المصادر والمراجع

أبودريع، س.، والخوالدة، م. (2009). *قاموس الأيدي الناطقة*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

التركي، ي. (2016). دراسة منهج تحليل المحتوى للقاموس الإشاري العربي الأول والثاني للصم للنظام التركيبي (البنائي) في لغة الإشارة العربية للصم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(10)، 401-418.

الخصاونة، م.، الخوالدة، م. وأبومريم، ع. (2010). *المدخل الى الاعاقة السمعية*. حائل: دار الأندلس.

الزريقات، إ. (2011). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. *دراسات: العلوم التربوية*، 4(38).

الصمادي، ا. (2012). أثر برنامج تدريبي لمعلمي المعاقين سمعيا في ضوء حاجاتهم التدريبية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*، 20(2).

العمري، ع. (2009). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين بالمملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.

المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2018). التقرير السنوي لعام 2018. http://www.hcd.gov.jo/sites/default/files/202018.pdf.

سمرين، س. (2013). *الدليل المهني للترجمة والمترجم بلغة الإشارة*. عمان: المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين.

عيسى، أ. (2019). تقييم مهارات أداء لغة الإشارة لدى معلمي الصم بمعاهد الأمل في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 214- 252.

References

El-Zraigat, I. (2012). Assessing Reading Skills among Hearing-Impaired Students In Jordan and its Relation To Some Variables. DIRASAT: EDUCATIONAL SCIENCES, 38. https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/2673.

Aurora, B., & Marta, O. (2015) Reference control in the narratives of adult sign language learners. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 608-624.

Ashton, G., Cagle, K., Kurz, K. B., Newell, W., Peterson, R., & Zinza, J. E. (2014). Standards for learning american sign language. *Retrieved June*, *8*, 2015.

Benedict, K. M., Johnson, H., & Antia, S. D. (2011). Faculty needs, doctoral preparation, and the future of teacher preparation programs in the education of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf*, *156*(1), 35-46.

Buisson, G. J. (2007). Using online glossing lessons for accelerated instruction in ASL for preservice deaf education majors. *American Annals of the Deaf*, *152*(3), 331-343.

Goodman, C. A. (2006). Teaching manual communication to preservice teachers of the deaf in an accredited comprehensive undergraduate teacher preparation program. *American Annals of the Deaf*, *151*(1), 5-15.

Gurgur, H. (2012). Examining the Training Process of a New Teacher Educator in the Field of the Education of the Hearing Impaired. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(2), 962-970.

Henning, M. A., Krägeloh, C. U., Sameshima, S., Shepherd, D., Shepherd, G., & Billington, R. (2011). Access to New Zealand Sign Language interpreters and quality of life for the deaf: a pilot study. *Disability and Rehabilitation*, *33*(25-26), 2559-2566.

Morgan, H. E., & Mayberry, R. I. (2012). Complexity in two-handed signs in Kenyan Sign Language: Evidence for sublexical structure in a young sign language. *Sign Language & Linguistics*, *15*(1), 147-174.

Napier, J. (2004). Sign language interpreter training, testing, and accreditation: An international comparison. *American Annals of the Deaf*, *149*(4), 350-359.

Scheetz, N. A., & Martin, D. S. (2006). Teacher quality: A comparison of National Board–certified and non–Board-certified teachers of deaf students. *American Annals of the Deaf*, *151*(1), 71-87.

Schick, P. D. B., Schick, B., Marschark, M., Spencer, P. E., Peterson, R., & Winston, E. A. (Eds.). (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford University Press on Demand.

Neidle, C. J., Kegl, J., Bahan, B., MacLaughlin, D., & Lee, R. G. (2000). *The syntax of American Sign Language: Functional categories and hierarchical structure*. MIT press.

Henner, J., Caldwell-Harris, C. L., Novogrodsky, R., & Hoffmeister, R. (2016). American Sign Language syntax and analogical reasoning skills are influenced by early acquisition and age of entry to signing schools for the deaf. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1982.

Abu Dari'a, S., & Al-Khawalda, M. (2009). *Dictionary of Talking Hands*. Amman: Al-Shorouk Publishing and Distribution House.

Al-Turki, Y. (2016). A study of the content analysis methodology of the first and second Arabic Sign Language Dictionary for the Deaf of the Syntactic (Constructivist) System in Arabic Sign Language for the Deaf. *The International Educational Specialized Journal*, 5(10), 401-418.

Al-Khasawneh, M., Khawaldeh, M., & Abu Mariam, A. (2010). *Entrance to hearing impairment*. Hail: Dar Al-Andalus.

Al-Zureikat, I. (2011) Assessment of reading skills of hearing-impaired students in Jordan and their relationship to some relevant variables. *Dirasat: Educational Sciences*, 38(4).

Smadi, O. (2012) The impact of a training program for teachers of the hearing impaired in light of their training needs in Jordan. *Journal of Educational Sciences*, 20(1).

Al-Omari, Abd. (2009). Competencies required for sign language interpreters from the point of view of deaf people and translators in the Kingdom of Saudi Arabia, *an unpublished master's thesis, College of Education, King Saud University*.

The Supreme Council for the Rights of Persons with Disabilities (2018). Annual Report 2018. http://www.hcd.gov.jo/sites/default/files/202018.pdf.

Samreen, S. (2013). *The Professional Guide to Sign Language Translation and Translator*. Oman: The Supreme Council for the Affairs of Persons with Disabilities.

Issa, A. (2019). Assessment of sign language performance skills of deaf teachers at Al-Amal Institutes in the Kingdom of Saudi Arabia. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 10(2), 214-252.