تقييم الكفاءة اللغوية الكتابية للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مقاييس آكتفل ACTFL للطلاقة اللغوية

سعيد بن علي بن سعيد آل الاصلع

أستاذ مساعد - لسانيات تطبيقية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم المواد العامة، جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف المستوى اللغوي للغة المكتوبة وتقييمها للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء مقاييس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية آكتفل ACTFL. تكونت عينة الدراسة من أربعة عشر طالبا من الطلاب ضعاف السمع المنتظمين في الجامعة. وُجعت بيانات الدراسة من خلال اختبار تحريري طُلب منهم فيه الإجابة عن أربعة أسئلة من خلالها يكتبون عن مواضيع مألوفة لهم تشمل الجدول اليومي، وجدولهم أو برنامجهم خلال إجازة الأسبوع السابق للاختبار، وبرنامجهم أو جدولهم للإجازة ما بين الفصلين الدراسيين والتي كانت قريبة وقت إجراء الاختبار، بالإضافة إلى عقد مقارنة بين حياتهم في التعليم العام وتجربتهم في المرحلة الجامعية من حيث أوجه الشبه والاختلاف. الأسئلة التي طُلب منهم الإجابة عنها تُعد أسئلة في مواضيع مألوفة لهم وبإمكانهم الإسهاب في الحديث عنها. كان الباحث يسعى إلى استكشاف قدرتهم على السرد في الزمن الحاضر، والسرد في الزمن الماضي، والسرد في الزمن المستقبل، وكذلك محاولة استكشاف إذا كان لديهم القدرة على التنقل بين الأزمنة والسرد بها واستخدامها بشكل صحيح، بالإضافة إلى محاولة استكشاف مدى قدرتهم على المقارنة والربط بين الجمل، واستخدام أدوات الربط بشكل سليم. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين في الدراسة لديهم تأخر شديد وضعف في مهارة الكتابة بحيث إن مستواهم الكتابي يتراوح ما بين مبتدئ أوسط إلى مبتدئ أعلى وفق مقاييس آكتفل ACTFL. ولذلك ختمت الدراسة بذكر بعض أسباب هذا التأخر الشديد، ومحاولة تقديم حلول للتغلب عليها ومعالجتها؛ حيث إنه ينبغي التفريق بين تعليم اللغة العربية كلغة أولى، وتعليمها كلغة ثانية؛ ولهذا فإن الدراسة توصي بإعادة تصميم مناهج اللغة العربية للطلاب من ذوي الإعاقة السمعية بحيث يتعلمون اللغة العربية كلغة ثانية،

وكذلك ينبغي تأهيل معلمي اللغة العربية لتعليمها كلغة ثانية لهذه الفئة من الطلاب. وكذلك توصي الدراسة بإضافة سنة تمهيدية مكثفة لتطوير وتقوية المهارات والجوانب اللغوية لهذه الفئة من الطلاب.

الكلمات المفتاحية: تقييم الطلاقة اللغوية، مستوى الكفاءة الكتابية للطلاب ضعاف السمع، تعليم العربية كلغة ثانية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وإمام المتقين محمد بن عبد الله -صلى الله عليه وسلم- أما بعد:

فقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا لذوي الاحتياجات الخاصة عموما وذوي الإعاقة السمعية خصوصا، ولا سيما في مجال التعليم، ومنها -على سبيل المثال لا الحصر- فتح المجال لهم لمواصلة دراساتهم الجامعية. ففي شهر جمادى الأولى من عام ١٤٢٢هـ صدرت الموافقة الكريمة بالسماح للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية بمواصلة تعليمهم الجامعي، وكانت البداية بالكليات التقنية. وبعد ذلك بثلاث سنوات، أي في عام ١٤٢٥هـ أُتيح لهم المزيد من خيارات الدراسية، كما ذكر الرئيس والمينيبي (٢٠١٤) أن البداية الفعلية للتعليم العالي للصم في المملكة العربية السعودية كانت في عام ١٤٢٥هـ حيث أصبح بإمكان الطالبات الصموات الالتحاق بأقسام السكن، وإدارة المنزل، والتربية الفنية بكلية الاقتصاد والتربية الفنية بالرياض. وكذلك في عام ١٤٢٦هـ افتتحت فصول خاصة بالطلاب الصم في كليات الاتصالات والمعلومات بالرياض وحائل وبريدة بحيث يمكنهم التخصص في التطبيقات المكتبية والحصول على دبلوم في ذلك التخصص. وكذلك فتحت الجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض) الباب

للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة السمعية للدراسة فيها في تخصص التعليم الابتدائي (الرئيس والمينيبي، ٢٠١٤).

ولكن للأسف فهذه التجارب لم تحقق النجاح المتوقع والمأمول وذلك بسبب ضعف الجانب اللغوي لدى هذه الفئة من الطلاب والطالبات (الرئيس والمينيبي، ٢٠١٤). فكما هو معلوم في حقل اكتساب اللغة أنه يجب مراعاة عامل مهم وهو عامل المدخلات اللغوية من خلال التعرض للغة المراد تعلمها من خلال مهارتي الاستماع والقراءة (مهارات الاستقبال). وكذلك في المقابل، المخرجات اللغوية -وهي اللغة التي يتم إنتاجها- تكون من خلال مهارتي التحدث والكتابة (المهارات الإنتاجية). فبالنسبة لفئة الصم وضعاف السمع، فإن الاستماع كقناة لدخول اللغة والتعرض اللغوي لديهم معطلة في حال الصمم، أو قد تسمح بدخول ضعيف وغير مثالي للتعرض اللغوي في حال ضعف السمع؛ مما يؤثر سلبا على جودة المدخلات كمًّا وكيفًا؛ وبالتالي يصبح لدى الشخص ضعف وتأخر لغوي. أو بعبارة أخرى، لا يتعرض الطلاب ضعاف السمع في الغالب للغة المنطوقة بما يكفي؛ لأن ضعف السمع يحد من هذا التعرض، مما يؤدي إلى ضعف لغوي وتأخر في اكتساب اللغة بسبب عدم التعرض إلى الكمية والنوعية الكافية من المدخلات

تأخير متزايد في القدرة على اكتساب مهارة الكتابة. كذلك أظهرت الدراسات أن أداء طلاب المرحلة الثانوية من ضعاف السمع الخفيف كان مشابهاً لنظرائهم من الطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية. في المقابل، كان أداء الطلاب الذين لديهم ضعف سمع شديد في المرحلة الثانوية في مهارة الكتابة مقاربا للمهارات اللغوية الكتابية للطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية والذين تتراوح أعمارهم بين تسع وعشر سنوات، أي ما يعادل طلاب الصفين الثالث أو الرابع الابتدائي. لذلك فإن مهارة الكتابة تتطور لدى الطلاب الصم وضعاف السمع مع تقدم العمر، ولكن الطلاب الذين يعانون من ضعف سمع شديد ظلوا متأخرين مقارنة بنظرائهم بدون إعاقة سمعية، في حين أن الطلاب الذين يعانون من ضعف سمع خفيف قد يتخلفون عن الركب في البداية، ولكنهم في الغالب يدركون زملاءهم السامعين في المرحلة الثانوية، ويصبحون في المستوى اللغوي نفسه (Yoshinaga-Itano, and Downey, 1996; Antia, Reed and Kreimeyer, 2005).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن بعض الصم أو ضعاف السمع قد يقومون بعملية زراعة قوقعة، أو أنهم قد يستخدمون سماعات طبية تساعد على السمع، ولكن كيف سيكون تأثيرها على تطورهم اللغوي؟ في دراسة قام بها الباحثون (Spencer, Barker, and Tomblin, 2003) عن التطور اللغوي وعلى وجه أخص اكتساب مهارتي القراءة والكتابة لأولئك الأطفال

اللغوية المطلوبة لتطور ونمو اللغة لهذه الفئة (Dostal and Wolbers, 2014).

أما فيما يتعلق بتطور مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فقد أظهرت الدراسات الغربية السابقة أنها تتقدم ولكن بشكل ضئيل مقارنة بنظرائهم ممن ليس لديهم إعاقة سمعية (Yoshinaga-Itano and Downey, 1996; Dostal and Wolbers, 2014)، إضافة إلى ذلك فقد بينت الدراسات أن كتابة الطلاب الصم وضعاف السمع كانت في العادة عبارة عن جمل قصيرة، وتحتوي على أخطاء نحوية، وتراكيب خاطئة وغير قياسية، بالإضافة إلى أنهم يغيرون الموضوع وينتقلون بين الأفكار عشوائياً ومن دون تقديم تفسيرات كاملة أو مناقشة لجميع محاور الموضوع أو تقديم صورة واضحة وكافية وشاملة للأفكار، أو بعبارة أخرى، فإن كتابتهم تفتقر إلى التماسك والوحدة الموضوعية والعضوية (Marschark, Mouradian, and Halas, 1994; Marschark, Lang, and Albertini, 2002; Spencer, Barker, and Tomblin, 2003; Singleton, Morgan, DiGello, Wiles, and Rivers, 2004; Mayer, 2010).

أما من حيث التساؤل عن إمكانية وجود علاقة بين درجة فقدان السمع والتأخر في اكتساب المهارات اللغوية وخاصة مهارة الكتابة، فقد أظهرت الدراسات أن زيادة درجة فقدان السمع تؤثر سلباً وتؤدي إلى

الذين يستخدمون السماعات الطبية أو قاموا بزراعة قوقعة صناعية، حيث قارنوا بين أداء ستة عشر طالبا ممن زرعوا القوقعة في مهارتي القراءة والكتابة، في مقابل ستة عشر طالبا عاديا، ليس لديهم مشاكل في السمع. وكشفت نتائج تلك الدراسة أن الأطفال الذين زرعوا القوقعة الصناعية واجهوا صعوبات حقيقية في استخدام التراكيب النحوية بشكل صحيح، بما في ذلك العطف، والاستخدام الصحيح للأفعال.

أما عن إمكانية تأثير لغة الإشارة على اللغة المكتوبة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في اكتساب مهارة الكتابة، فقد أشارت الدراسات إلى أن لغة الإشارة الأمريكية "American Sign Language" (ASL) تُعدُّ اللغة الأولى للأطفال الصم وضعاف السمع (Charrow and Fletcher, 1974; Dostal and Wolbers, 2014). ونظرا لأنها لا تحتوي على رموز مكتوبة، لم يتمكن هؤلاء الطلاب من تطوير مهارتي القراءة والكتابة. وكذلك يرى ماير وويلز (Mayer and Wells, 1996) بعدم وجود نقل لغوي (Language Transfer) من لغة الإشارة الأمريكية ASL إلى مهارات الإنتاج اللغوي من تحدث وكتابة. في المقابل، أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية بين إتقان لغة الإشارة الأمريكية ASL واكتساب مهارات اللغة الإنجليزية بما فيها مهارة الكتابة (Wilbur, 2000; Goldin-Meadow and Mayberry, 2001; Cummins, 2006; Menendez, 2010; Wolbers, 2010).

فعلى سبيل المثال ذكرت ويليامز (Williams, 1999) أن لغة الإشارة كان لها تأثير إيجابي على الأطفال الصم الذين لاحظتهم في غرفة الصف في المرحلة الابتدائية، حيث لاحظت أنهم يستخدمونها بنفس الطريقة التي يستخدم بها الأطفال الآخرون - الذين ليس لديهم مشاكل في السمع - اللغة المنطوقة للمساعدة في كتابتهم، مما كان له أثر إيجابي على تطور مهارة الكتابة لديهم. ولذلك كشفت هذه الدراسات عن وجود تأثير إيجابي للتفاعل الاجتماعي من خلال الحديث بين الطلاب العاديين واستخدام لغة الإشارة للطلاب الصم وضعاف السمع لتطوير مهارة الكتابة. وكذلك أظهرت دراسة Dostal and Wolbers, (2014) أن التركيز على بناء وتطوير لغة الإشارة بالتزامن مع تعليم مهارة الكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع أظهر نتائج إيجابية وساهم في تطور ملموس لمهارة الكتابة لدى الطلاب المشاركين في الدراسة. ولذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الطالب الأصم أو ضعيف السمع مع أقرانه من الطلاب العاديين يؤثر إيجابا على التطور اللغوي لديهم، وهذا ما أكدته الدراسات (Troyer, 1991; Labbo, 1996).

وبالنظر في الدراسات التي أُجريت على الطلاب ضعاف السمع في المجتمع السعودي، فتُعد دراسة المنيعي والريس (٢٠١٤) إحدى أبرز هذه الدراسات. فقد درس الباحثان مهارتي الفهم القرائي والكتابة للطلاب الصم في المملكة العربية السعودية. وقد

تكونت العينة البحثية من مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من (١٦٥) طالبا من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات والمعلومات في الرياض وكلية التقنية في حائل، في حين كانت المجموعة الأخرى تتكون من (٧٤) طالبا من الطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي. وجدت الدراسة أن طلاب الصف الثالث الابتدائي تفوقوا على طلاب الكلية الصم في مهارات الفهم القرائي وكذلك مهارة الكتابة، وبالتالي فإن الطلاب الصم يعانون من تأخر لغوي شديد. لذلك خلصت الدراسة إلى أن الكفاءة اللغوية في مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع منخفضة للغاية لدرجة أن طلاب الصف الثالث الابتدائي كانوا أفضل أداءً منهم.

وفي دراسة أخرى للريس والخرجي (٢٠١٠) أوصى الباحثان بإدراج سنة تحضيرية خاصة لتقوية الكفايات اللغوية للطلاب الصم وضعاف السمع قبل الالتحاق ببرامج التعليم العالي، بالإضافة إلى توفير التقنيات التعليمية الحديثة والمساعدة في تطوير التعليم المقدم لهم، وكذلك الاهتمام بالدورات التدريبية وورش العمل التي تهدف إلى رفع مستوى أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي برامج التعليم الجامعي الذين يقومون بتدريس هذه الفئة من الطلاب.

ويتضح مما سبق قلة الأبحاث العربية التي تناولت موضوع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وخاصة في المرحلة الجامعية. والأقل من ذلك هي الدراسات التي تسعى لتقديم تحليل وصفي لمستواهم اللغوي. فالكتابة

كما ذكر دورن وسوفو Dorn and Soffos, (2001) هي عملية إدراكية معرفية تشتمل على فهم الأفكار، واللغة التعبيرية، والمهارات الآلية. ومما تجدر الإشارة إليه هو ما ذكره سبنسر ومارستشارك (Spencer and Marschark, 2010) أنه إلى الوقت الحاضر لم يتوصل الباحثون إلى حل مشكلة ضعف وتأخر مهارة الكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من خلال منهج يدعم تطوير مهارة الكتابة لدى هذه الفئة. لذلك جاءت هذه الدراسة لتساهم في سد هذه الفجوة من خلال توصيف مستوى اللغة الكتابية للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية. أو بعبارة أخرى، فهذه الدراسة تسعى إلى استكشاف المستوى اللغوي لمهارة الكتابة لدى الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز ومقارنته بمعايير الطلاقة اللغوية الكتابية المعتمدة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية "The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)"، ومن ثم محاولة استكشاف أسباب الضعف اللغوي الكتابي لدى العينة المشاركة -إن كان هناك ضعف- وهل هناك أسباب أخرى غير مشاكل الإعاقة السمعية تؤثر سلبا على تطورهم اللغوي وخاصة مهارة الكتابة، ومن ثم تسعى هذه الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات من زاوية بيداغوجية "pedagogy" للتغلب على هذا الضعف.

المنهج وجمع البيانات

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف البيانات المستخرجة من الطلاب المشاركين في الدراسة، ومن ثم تحليلها وعرضها أو مقارنتها بمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL. ولجمع البيانات في هذه الدراسة، فقد قام الباحث بعمل اختبار كتابي للطلاب المشاركين في هذه الدراسة وعددهم أربعة عشر طالبا قبل نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ هـ. جميع المشاركين من الطلاب ضعاف السمع، وجميعهم يستخدمون سماعات طبية. جميع المشاركين من الطلاب المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز، حيث إن سبعة منهم -وقت جمع البيانات- مازالوا في السنة التحضيرية (المسار الإداري والإنساني)، وستة من المشاركين كانوا في السنة الثانية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ومشارك واحد كان في السنة الثالثة في كلية الاقتصاد والإدارة. جميع المشاركين شاركوا في الاختبار الكتابي عن طريق كتابة قطع تعبيرية للإجابة عن أربعة أسئلة تطرقت لمواضيع مألوفة بالنسبة لهم.

(١) السؤال الأول: طُلب منهم فيه الكتابة عن جدولهم اليومي المعتاد، وذلك لغرض استكشاف قدرتهم على الوصف والسرد باستخدام الفعل المضارع.

(٢) السؤال الثاني: وفيه طُلب منهم الكتابة عن جدولهم وما قاموا به خلال إجازة نهاية الأسبوع السابقة

للاختبار، وذلك لغرض اختبار قدرتهم على السرد باستخدام الفعل الماضي.

(٣) السؤال الثالث: وفيه طُلب منهم الكتابة عن خططهم وبرنامجهم لإجازة ما بين الفصلين، وذلك لغرض اختبار قدرتهم على السرد باستخدام الزمن المستقبل.

(٤) السؤال الرابع: وفيه طُلب منهم الكتابة عن تجربتهم في التعليم الجامعي ومقارنتها بتجربتهم في التعليم العام، وذلك لغرض اختبار قدرتهم على المقارنة واستخدام أدوات الربط.

الاختبار لم يكن مقيدا بزمن محدد لإنهائه، وإنما ترك الزمن مفتوحا لهم للإجابة عن جميع الأسئلة. وبعد أن انتهى المشاركون من أداء الاختبار، أجرى الباحث بعض المناقشات الودية مع المشاركين وسؤالهم بعض الأسئلة عن الصعوبات التي يواجهونها في الجامعة، وكذلك الخدمات المقدمة لهم في الجامعة، وكذلك عن طريقة دراستهم وتعليمهم خلال مرحلة التعليم العام، ومقارنتها بتجربتهم في الجامعة.

وبعد جمع البيانات المكتوبة، قام الباحث بتحليل اللغة المكتوبة للطلاب المشاركين من خلال منهج تحليل الأخطاء، ومن ثمَّ عرضها ومقارنتها بمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL. الجدير بالذكر بأن المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في عام ٢٠١٢ وضع تصنيف وإرشادات لتعليم اللغات الأجنبية، وصنف الكفاية اللغوية في المهارات اللغوية (التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة) إلى خمسة

مستويات، هي: ١- المستوى المتميز، ٢- المستوى المتفوق، ٣- المستوى المتقدم، ويتفرع هذا المستوى الرئيس إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي: المتقدم الأعلى، والمتقدم الأوسط، والمتقدم الأدنى، ٤- المستوى المتوسط، وكذلك يتفرع إلى ثلاثة فروع، هي: المتوسط الأعلى، والمتوسط الأوسط، والمتوسط الأدنى، ٥- المستوى المبتدئ، وكذلك يتفرع هذا المستوى إلى ثلاثة فروع، هي: المبتدئ الأعلى، المبتدئ الأدنى الأوسط، المبتدئ الأدنى. وفيما يأتي توصيف موجز لهذه المستويات:

- المتميز (DISTINGUISHED).
- المتفوق (SUPERIOR).

• المتقدم (ADVANCED): ويتقرب إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي:

- A. المتقدم الأعلى (ADVANCED HIGH).
B. المتقدم الأوسط (ADVANCED MID).
C. المتقدم الأدنى (ADVANCED LOW).

- المتوسط (INTERMEDIATE): ويتفرع إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي:
- A. المتوسط الأعلى (INTERMEDIATE HIGH).
- B. المتوسط الأوسط (INTERMEDIATE MID).
- C. المتوسط الأدنى (INTERMEDIATE LOW).
- المبتدئ (NOVICE): ويتفرع إلى ثلاثة مستويات فرعية، هي:
- A. المبتدئ الأعلى (NOVICE HIGH).
- B. المبتدئ الأوسط (NOVICE MID).
- C. المبتدئ الأدنى (NOVICE LOW).
- وفي الجدول الآتي تفصيل للكفايات اللغوية وفقا لمهارة (الكتابة)، وذلك لكل مستوى من المستويات المذكورة أعلاه.

المزيد من المعلومات عن مقاييس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL، انظر:

الموقع الرسمي لأكثفل ACTFL

<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines->

2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%

D8%A7%D8%A8%D8%A9

أبو حيمد، إبراهيم. كتاب الاختبارات اللغوية.

الحجوري، صالح، والجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات.

المستوى الرئيس	المستوى الفرعي	مهارة الكتابة
المتميز		<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الرسمية وغير الرسمية في موضوعات متعددة ومتنوعة في الجوانب الاجتماعية والعلمية والمهنية. يستطيع المتعلم بشكل فعال شرح أمور معقدة ويشارك بطرح آراء يناقشها ويحسن معالجتها لغوياً وبلاغياً. يستطيع المتعلم تنظيم الأفكار عند الكتابة وتسلسلها، بحيث تكون العلاقة بين الأفكار مترابطة. يجيد المتعلم قواعد الكتابة بدقة وتنوع في الأساليب، سواء أكانت تراكيب أم مفردات أم قواعد الإملاء أم أدوات الربط أم علامات الترقيم.
المتفوق		<ul style="list-style-type: none"> يتمكن المتعلم من تنفيذ مهام كتابية رسمية بصورة تحليلية حول قضايا أكاديمية أو اجتماعية. يستطيع المتعلم استخدام الخطاب المقنع والافتراض في النص الذي يكتبه وفق الأنماط الثقافية الخاصة باللغة الهدف. قدرة المتعلم على المحافظة على نسق الكتابة من حيث تسلسل الأفكار والربط بين الجمل والفقرات، وقدرته على تطوير الفكرة والمقارنة الموضوعية. يتمكن المتعلم من الكتابة بأسلوب لغوي دقيق يظهر تمكنه في القواعد والأساليب اللغوية.
المتقدم	المتقدم الأعلى	<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم الكتابة التفصيلية في عدد من الموضوعات بدقة واضحة. يستطيع المتعلم كتابة معظم المراسلات الاجتماعية والتجارية وفق قواعد مناسبة. يستطيع المتعلم الكتابة باستفاضة حول الجوانب المحسوسة من الموضوعات ذات العلاقة باهتماماته ومجالات تخصصه. يستطيع المتعلم الوصف والسردي كتابياً في جميع الأزمنة الرئيسة بتمكن جيد من التراكيب النحوية والمفردات العامة.
	المتقدم الأوسط	<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم كتابة مراسلات اجتماعية عادية والربط بين الجمل في نصوص بسيطة ضمن موضوعات مألوفة. يستطيع المتعلم الوصف والسردي كتابة في جميع الأزمنة مع القدرة على كتابة ملخصات غير معقدة في موضوعات ذات صبغة عامة. يستطيع المتعلم الكتابة باستخدام أدوات ربط متنوعة في نصوص بسيطة يصل طولها لعدة فقرات وتتسم أفكاره غالباً بالوضوح والتوسع والتنظيم. يستطيع المتعلم الكتابة بتمكن لمعظم التراكيب النحوية الشائعة وحصيلته جيدة من المفردات المتداولة.
	المتقدم الأدنى	<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الأزمنة الثلاثة وبعض التمكن من أشكال المضارع مع القدرة على صياغة ملخصات في موضوعات مألوفة. يستطيع المتعلم ربط الجمل بعضها ببعض في نصوص تحوي فقرة واحدة. تتسم كتابة المتعلم باحتوائها على عدد محدود من أدوات الربط، وقد يلجأ إلى التكرار غير المناسب. يتمكن المتعلم من الكتابة باستخدام بعض التراكيب والمفردات الشائعة.
المتوسط	المتوسط الأعلى	<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم تلبية معظم الحاجات الكتابية العملية والاجتماعية المحدودة. يستطيع المتعلم تدوين ملاحظات بشكل دقيق حول موضوعات مألوفة. يستطيع المتعلم السرد والوصف كتابة في الماضي والحاضر والمستقبل حين يكتب حول الأحداث والأحوال اليومية.
	المتوسط الأوسط	<ul style="list-style-type: none"> يستطيع المتعلم تلبية عدداً من الحاجات الكتابية العملية؛ إذ لديه قدرة على التواصل كتابياً بنصوص قصيرة بسيطة، وموضوعات إنشائية تتعلق بالأمور الشخصية المفضلة والحيات اليومية وغيرها من الموضوعات الشخصية. يستطيع المتعلم التعبير كتابة باستخدام الزمن الحاضر أو على الأقل في إطار زمني ثابت. يتمكن المتعلم من استخدام الجمل غير المعقدة وبعض الاشتقاقات الزمنية الأساسية، مثل:

		تصريف الأسماء والأفعال. • يمكن فهم كتابة المتعلم بيسر من أبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها.
	المتوسط الأدنى	• يستطيع المتعلم تلبية بعض الحاجات الكتابية العملية المحدودة. • يستطيع المتعلم كتابة الرسائل القصيرة، والبطاقات البريدية، وتسجيل بعض الملاحظات مثل الرسائل الهاتفية. • يستطيع المتعلم إنشاء جمل خبرية أو استفهامية بسيطة ضمن إطار خبرة لغوية محددة، تكتب عادة بالزمن الحاضر. • لا يستطيع المتعلم التعبير كتابة بدقة عن حاجات متقدمة بل يقتصر التعبير على الحاجات الأولية. • يمكن فهم كتابة المتعلم ممن اعتادوا على كتابة غير أبناء اللغة الأصليين إلا أنهم يحتاجون إلى جهد إضافي للفهم.
المبتدئ	المبتدئ الأعلى	• يستطيع المتعلم تلبية حاجات كتابية عملية بصورة بدائية مستخدماً القوائم والرسائل القصيرة والبطاقات البريدية. • يستطيع المتعلم التعبير عن نفسه كتابة ضمن السياق الذي تعلم فيه اللغة معتمداً أساساً على مادة محفوظة. • يستطيع المتعلم دمج كلمات محفوظة مع تراكيب لكتابة جمل بسيطة حول موضوعات مألوفة جداً، تكون عادة ما بين ٥٠-١٠٠ حرف مركب من النظام الكتابي التصويري. • تكون كتابة المتعلم مفهومة غالباً لأبناء اللغة المعتادين على كتابة غير أبنائها، مع حدوث فجوات في الفهم.
	المبتدئ الأوسط	• يستطيع المتعلم كتابة عدد محدود جداً من المفردات والعبارات المحفوظة في سياقها. • يستطيع المتعلم كتابة معلومات محدودة لملء استمارات رسمية بمعلومات ذاتية، مثل: الأسماء والأعداد والجنسية. • يبدي المتعلم دقة لا بأس بها عند الكتابة عن موضوعات مألوفة تدرب عليها مستخدماً لغة محدودة ذات صيغ ثابتة. • يصعب فهم كتابة المتعلم حتى عند ممن اعتاد قراءة كتابة غير أبناء اللغة.
	المبتدئ الأدنى	• يستطيع المتعلم نسخ كلمات أو عبارات مألوفة جداً مستخدماً الحروف الأبجدية. • يستطيع المتعلم إنتاج عدد محدود من الكلمات والعبارات من ذاكرته على أن يعطى الوقت الكافي والتلميح المناسب، لكن الأخطاء متوقعة.

للحصول على فهم أكبر للظروف التعليمية التي يمرّ بها الطلاب ضعاف السمع خلال مراحل تعليمهم العام.

النتائج والمناقشة

أظهرت بيانات الدراسة أن الطلاب المشاركين في الدراسة من الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز لديهم تأخر لغوي في مهارة الكتابة بل وتأخر شديد. فمن خلال مقارنة ما أنتجوه من لغة مكتوبة بمقاييس أو معايير آكتفل ACTFL فإن

وبعد جمع البيانات المكتوبة وتحليلها، ولأجل فهم أكثر للبيئة التعليمية التي مر بها الطلاب المشاركون في الدراسة خلال مسيرتهم الدراسية في التعليم، تواصل الباحث مع خمسة معلمين من معلمي التربية الخاصة، وممن يدرسون الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وأجرى معهم مقابلات غير رسمية عن طريق الهاتف وذلك لسؤالهم عن منهج لغتي الذي يُدرّس للطلاب ذوي الإعاقة السمعية، وعن كيفية تدريس منهج لغتي، وطريقة تقييمهم للطلاب ذوي الإعاقة السمعية. وذلك

- صعوبة فهم ما كتبوه -كما في النموذج ١ أدناه.
- أنهم لم يستطيعوا الرواية باستخدام الزمن الماضي بشكل صحيح وذلك بالحديث عن برنامجهم وما عملوه خلال إجازة نهاية الأسبوع السابق.

• أنهم لم يستطيعوا السرد باستخدام الزمن المستقبل بشكل صحيح للحديث عن خطتهم وبرنامجهم للإجاعة القادمة.

• أنهم لم يستطيعوا وصف برنامجهم اليومي وذلك من خلال السرد باستخدام الزمن الحاضر.

• أنهم لم يستطيعوا المقارنة واستخدام جمل معقدة للمقارنة بين تجربتهم في المرحلة الجامعية ومقارنتها بمراحل التعليم العام، وكذلك الحال بالنسبة لأدوات الربط فقد أظهرت النتائج عدم قدرتهم على استخدامها وتوظيفها توظيفا صحيحا مما يُنتج جملة سليمة وواضحة، كما في النماذج الآتية:

1 نموذج

2 نموذج

قارن بين دراستك في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية؛ لا
ما هو برنامجك خلال إجازة نهاية الأسبوع؛ عصر حاره... العشاء كورة
ما فعلت خلال إجازة نهاية الأسبوع الماضي؛ بحر الحو
ما درستك خلال إجازة نهاية الأسبوع القادم؛ ما روح مكان

3 نموذج

ما هو برنامجك خلال إجازة نهاية الأسبوع؟
ج / عموماً نادى الصغار كورة

ماذا فعلت خلال إجازة نهاية الاسبوع الماضي؟
ج / ضمنت ضليع صلاتي جماعة كورنيش

ماذا سعتك خلال إجازة نهاية الأسبوع القادم؟
ج / ما روج مكان

4 نموذج

ولذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج الدراسات السابقة حيث إن الطلاب الذين لديهم مشاكل في السمع يواجهون صعوبات كبيرة في مهارات الكتابة وضعف في الكفاءة اللغوية (Marschark, Mouradian and Halas, 1994; Yoshinaga-Itano and Downey, 1996; Marschark, Lang and Albertini, 2002; Spencer, Barker, and Tomblin, 2003; Singleton, Morgan, DiGello, Wiles and Rivers, 2004; Mayer, 2010; Dostal and Wolbers, 2014).

ولكن التأخر اللغوي لدى المشاركين في هذه الدراسة أشد لا سيما مع الأخذ في الحسبان أنهم أصبحوا في المرحلة الجامعية، والأمر الآخر الذي يجب أخذه في الحسبان أيضا هو المدة التي قضوها في التعليم العام. أو بعبارة أخرى، أنهم تعرضوا للغة العربية بشكل كبير خلال دراستهم في التعليم العام في مراحله الثلاث: الابتدائي، والمتوسط، والثانوي. وعلى الرغم من هذا التعرض الطويل للعربية إلا أن الاكتساب أو التعلم لم يتحقق بالشكل المطلوب والمأمول، ولم يرتق بهم إلى المستوى المتوقع منهم في المرحلة الجامعية ولا حتى إلى مستوى قريب منه.

وصواب أو خطأ ... إلخ. فلذلك لم يكن هناك حاجة تضطربهم للكتابة والحصول على تغذية راجعة وتعليقات وتعقيبات وتصويب لكتاباتهم من معلمهم، وهذا سبب وجيه من أسباب ضعف مهارة الكتابة لدى هؤلاء الطلاب المشاركين. وهذا أيضا ما أكدته المعلمون الذي تواصل معهم الباحث.

- كما أن هناك مشكلة أخرى أسهمت بشكل كبير وسلب في هذا الضعف وهي التقويم المستمر، فقد أثر سلبا وبشكل كبير على تطور تعلم مهارة الكتابة لدى هؤلاء الطلاب، وساهم في الضعف اللغوي لديهم.
- من الأسباب الجوهرية أيضا التي كشفتها المقابلات هو أن المنهج الدراسي للمهارات اللغوية لا يفرق بين الطلاب الذين يعانون من مشاكل في السمع وأقرانهم الذين ليس لديهم إعاقة سمعية، لا سيما وأن المنهج في الأساس مصمم للطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية.

- سبب آخر هو أن معلمي اللغة الذين أُجريت معهم المقابلات ذكروا أنهم لم يُدرَّبوا أو لم يُؤهلوا لتعليم اللغة العربية كلغة ثانية. ففي المقابلات غير الرسمية مع معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الطلاب الصم وضعاف السمع، أشاروا إلى أنه لا يوجد تفريق واضح لديهم بين تدريس مهارات اللغة للطلاب الذين يعانون من مشاكل في السمع وبين أقرانهم الذين لا يعانون من مشاكل في السمع. علاوة على ذلك، كشفت المقابلات غير الرسمية أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة السمعية) ليسوا على دراية تامة

أما فيما يتعلق بالأسباب الكامنة وراء هذا التأخر والضعف في مهارة الكتابة، فبالإمكان عزوها إلى عدة أسباب كشفتها المقابلات غير الرسمية مع الطلاب المشاركين أنفسهم، وكذلك مع المعلمين. فقد أظهرت المقابلات أنه على الرغم من تعرضهم الطويل للغة العربية في التعليم الرسمي إلا أن هناك بعض العوامل ساهمت في ضعف مهارة الكتابة لدى الطلاب المشاركين في الدراسة، بالإضافة إلى المشكلة الرئيسية لديهم وهي ضعف السمع. ويمكن تلخيص هذه العوامل فيما يأتي:

- محدودية منهج المهارات اللغوية، حيث إنه في الماضي كان الطالب يدرس مهارات اللغة موزعة على مقررات مختلفة للقواعد والقراءة والكتابة والإملاء ... إلخ. ولكن بعد أن جُمعت المهارات في مادة واحدة هي "لغتي" وفي كتاب دراسي واحد قُلِّل عدد ساعات اللغة العربية، وبالتالي ضعف تعرضهم للغة العربية. وكان له تأثيره السلبي على المعلم والمتعلم.
- أحد الأسباب المهمة هو ما ذكره الطلاب المشاركون أنفسهم من بعض الأخطاء في العملية التعليمية التي مروا بها خلال تعليمهم العام حيث ذكروا أنهم لم يتعلموا الكتابة بشكل ملائم وكاف، وكذلك لم يتدربوا على كتابة قطع تعبيرية أو مقالات أو غيرها من أساليب الكتابة الإنشائية. وعندما طُلب منهم التوضيح أكثر، ذكروا بأنهم لم يكونوا مضطرين للكتابة حيث إن التكاليف والاختبارات التي كانوا يؤدونها كانت موضوعية والأسئلة ما بين اختيار من متعدد

ما يكون بالدمج الصوري. فالطلاب من ذوي الإعاقة السمعية لهم فصولهم الدراسية الخاصة بهم، وفي وقت الفراغ والفسحة ينطوون حول أنفسهم، ولا يتفاعلون اجتماعيا مع أقرانهم الذين ليس لديهم إعاقة سمعية؛ ولذلك فعدم التفاعل الاجتماعي يؤثر سلبا على تطور الكفاءة اللغوية لديهم، وهذا يتعارض مع دراسة (Labbo, 1996; Troyer, 1991) الذين وجدوا علاقة إيجابية بين تطور مهارة الكتابة والتفاعل الاجتماعي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.

وبناء على ما سبق، فإنه ينبغي إعادة النظر في منهج المهارات اللغوية للطلاب من ذوي الإعاقة السمعية في مراحل التعليم العام، حيث إنه ينبغي تصميم منهج يعلمهم اللغة العربية كلغة ثانية، ولذلك يجب عند تصميم منهج لغتي التفريق بين تعليم اللغة العربية للطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية وتعليم اللغة للطلاب الذين لديهم مشاكل في السمع. ومن ناحية أخرى، فإنه ينبغي كذلك تأهيل معلمي المهارات اللغوية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وتدريبهم على تدريس اللغة العربية لهؤلاء الطلاب كلغة ثانية لهم وليس لغتهم الأم، لأن لغة الإشارة هي لغتهم الأم، لا سيما وأنه من المعروف أن اللغة الثانية يتم تعلمها واكتسابها من خلال عملية طويلة من التدريس والإرشاد في الفصل الدراسي تحت إشراف معلم في بيئة رسمية.

بالاختلافات والفروقات بين تعليم اللغة العربية كلغة أم وتعليمها كلغة ثانية، حيث إن اللغة العربية يمكن عدها كلغة أجنبية للصم وضعاف السمع، وذلك لأن لغة الإشارة هي لغتهم الأولى، وهذا هو المعمول به في الولايات المتحدة الأمريكية. فعلى حسب الجمعية الأمريكية للسانيات فإن اللغة الإنجليزية تُدرّس للطلاب الصم وضعاف السمع كلغة ثانية على اعتبار أن لغة الإشارة هي اللغة الأم والأولى لهم (Charrow and Fletcher, 1974; Dostal and Wolbers, 2014).

- خلال المقابلات غير الرسمية مع المعلمين، ذكروا أنهم يعانون من مشكلة الوقت لإنهاء المنهج الدراسي، وفي الوقت نفسه التأكد من إتقان الطلاب للمهارات اللغوية المطلوبة. ونظرا لأنهم يتعاملون مع طلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فالوقت لا يساعدهم، ولذلك يركزون على قضية الانتهاء من المنهج وذلك للأسف يكون على حساب التأكد من إتقان الطالب للمهارة. بالإضافة إلى ذلك دمج جميع المهارات اللغوية في مادة واحدة بدلاً من المواد الست التي كانت تُدرّس في الماضي. فهذا التقليل لمواد اللغة العربية وكذلك تقليص عدد الساعات الدراسية أثر سلبا على اكتساب هؤلاء الطلاب للمهارات اللغوية بما فيها مهارة الكتابة.

- بالنسبة لدمج الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية مع نظرائهم وأقرانهم من الطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية، فقد ذكر أحد المعلمين أن الدمج أشبه

الخاتمة

سعت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى اللغة المكتوبة للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز. تكونت عينة هذه الدراسة من ١٤ طالبا وجميعهم يعانون من ضعف السمع. المشاركون في هذه الدراسة خضعوا لاختبار تحريري يتكون من أربعة أسئلة وطلب منهم الإجابة عنها على شكل قطع إنشائية لاستكشاف قدرتهم على السرد في الأزمنة المختلفة من ماضي وحاضر ومستقبل، بالإضافة إلى استكشاف قدرتهم على المقارنة. ووجدت الدراسة أن الطلاب المشاركين في هذه الدراسة لديهم تأخر كبير في مهارة الكتابة، وبمقارنة مستواهم اللغوي من خلال اللغة المكتوبة فإن مستوى الكتابة لديهم يتراوح ما بين المستوى المبتدئ إلى المستوى المتوسط حسب معايير آكتفل ACTFL لتقييم الطلاقة اللغوية.

ولذلك فإن الدراسة الحالية توصي بضرورة إضافة سنة تمهيدية أو تحضيرية للطلاب الذين يعانون من مشاكل سمعية، قبل أن يبدأوا المرحلة الجامعية، وتكون هذه السنة عبارة عن برنامج مكثف لتعليم اللغة، وتركز بشكل رئيس على مهارتي القراءة والكتابة. ومن الضروري متابعة تطورهم اللغوي من خلال اختبار تحديد المستوى قبل دراسة السنة التمهيدية، ومن ثم إجراء الاختبارات العرضية Cross Sectional studies وكذلك الاختبارات الطولية Longitudinal Studies وذلك للتأكد من أن هناك عملية اكتساب وتطور لغوي لهذه الفئة من طلاب الجامعة. وذلك لأن التحاق الطلاب الصم وضعاف السمع بسنة تمهيدية، أو تحضيرية سيسهم في تطوير

الكفاية اللغوية التي تؤهلهم لأن يندمجوا في الحياة الأكاديمية، وكذلك ستكسبهم مهارات التواصل وخاصة التواصل الكتابي مع أساتذتهم ومع زملائهم، مما يزيد في ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، وبالتالي تيسير المرحلة الجامعية لهم ومن ثم النجاح والتفوق الذي يأمله الجميع.

المراجع

- أبو حيمد، إبراهيم، *الاختبارات اللغوية*، الطبعة الأولى، الرياض، ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.
- الحجوري، صالح & الجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات. الأثر، ٢٥، ٨٣-١٠٥.
- المنيعي، عثمان & الرئيس، طارق. (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية - دراسة ميدانية - مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١، ع ٣، ٨٢-١١٢.
- الرئيس، طارق & الخرجي، منال. (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، ع ٣٤، ج ٤، ٦١٩-٦٨٣.
- محمد، هدى. (٢٠١٧). متطلبات دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بالتعليم العالي من وجهة نظر الخبراء والعاملين بمنطقة تبوك. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ٥، ع ١٨، ٣١-٦١.

المراجع الانجليزي

- Antia, Shirin, Reed, Susanne, & Kreimeyer, Kathryn. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244–255.
- Charrow, Veda, & Fletcher, John. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*, 10(4), 463–470.
- Cummins, Jim. (2006). *The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. University of Toronto.
- Dostal, Hannah, & Wolbers, Kimberly. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 245–268.
- Dorn, Linda, & Soffos, Carla. (2001). *Scaffolding young writers: A Writers' Workshop approach*. Stenhouse Publishers.
- Goldin-Meadow, Susan, & Mayberry, Rachel. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222–229.
- Labbo, Linda. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly*, 31, 356–385.
- Marschark, Marc, Lang, Harry, & Albertini, John. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford University Press.
- Marschark, Marc, Mouradian, Vera, & Halas, Margaret. (1994). Discourse rules in the language productions of deaf and hearing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 89–107.
- Mayer, Connie, & Wells, Gordon. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93–107.
- Mayer, Connie. (2010). The demands of writing and the deaf writer. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 2* (pp. 144–155). Oxford University Press.
- Menendez, Bruno. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 201–223.
- Ryding, Karin. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.
- Singleton, Jenny, Morgan, Dianne, DiGello, Elizabeth, Wiles, Jill, & Rivers, Rachel. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 86–103.
- Spencer, Linda, Barker, Brittan, & Tomblin, Bruce. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear & Hearing*, 24(3), 236–247.
- Spencer, Patricia, & Marschark, Marc. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.
- Troyer, C. R. (1991). From emergent literacy to emergent pedagogy: Learning from children learning together. In J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 119–126). National Reading Conference.
- Wilbur, Ronnie. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(1), 81–104.
- Williams, Cheri. (2004). Emergent literacy of deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.
- Wolbers, Kimberly. (2010). Using ASL and print-based sign to build fluency and greater independence with written English among deaf

students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 99–125.

Yoshinaga-Itano, Christine. & Downey, Doris. (1996). Development of school-aged deaf, hard-of hearing, and normally hearing students' written language. *Volta Review*, 98(1), 3–7.

<https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%D8%A9>

Assessment of the Written Language of Hard-of-hearing College Students in King Abdulaziz University in Light of the ACTFL Proficiency Guideline

Saeed Ali Al Alaslaa

*Assistant Professor of Arabic Linguistics
King Abdulaziz University
Department of General Courses*

Abstract. the current study aims at providing a descriptive analysis of the written language of deaf and hard-of-hearing students at King Abdulaziz University. Data were collected over the fall semester 2019 in different classes from (N=14) hard-of-hearing students. The data consist of written tasks in which the participants were asked to 1) describe their daily routine, 2) describe their routine over a past weekend, 3) describe their plans for the next weekend and upcoming vacation, which was the midterm break, and 4) compare their experiences in high school and university in terms of similarities and differences. Topics were chosen that would be familiar to students. By applying the ACTFL Proficiency Guidelines, the study found that the writing proficiency of hard-of-hearing students ranges from Novice Mid to Novice High, although they have been taught the Arabic curriculum from KG to grade 12. In other words, despite a prolonged exposure to Arabic, the results show that the participants were not able to compare, narrate, and describe using past, present, and future timeframes. The study suggests that deaf and hard-of-hearing students need to be taught Arabic as a second language instead of being taught Arabic as a mother tongue, and a different curriculum has to be designed specifically for them to develop their writing skills. Finally, the study also suggests that Arabic teachers should be trained to distinguish between teaching Arabic as a mother tongue and teaching Arabic as a second language.

Key Words

Language assessment, Hard of hearing students writing proficiency, Arabic as a second language, ACTFL.