# أداة التعريف (أل) واستخدامها

## من قبل الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز

## في لغتهم المكتوبة


إعداد الدكتور

**سعيد علي سعيد آل الاصلع**

قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية

# أداة التعريف (أل) واستخدامها من قبل الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز في لغتهم المكتوبة

سعيد علي سعيد آل الاصلع
قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: salaslaa@kau.edu.sa

**المخلص**

تهدف هذه الدراسة إلى توصيف لغة الطلاب ضعاف السمع بجامعة الملك عبد العزيز، حيث ركزت هذه الدراسة على استخدام هذه الفئة من الطلاب لأداة التعريف (أل). جُمعت بيانات الدراسة من ١٤ طالبا من الطلاب المنتظمين في الجامعة، باتباع طريقتين: الأولى عن طريق اختبار كتابي، والثانية عن طريق إنشاء مجموعة تواصل على تطبيق WhatsApp. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين في الدراسة يميلون بشكل كبير إلى التخلص من أداة التعريف (أل) وذلك بحذفها، ويمكن عزو هذا الحذف إلى اعتمادهم على قواعد لغتهم الأولى التي هي لغة الإشارة الخالية من أداة التعريف -كما ذكر ذلك أحد الخبراء بلغة الإشارة. ولذلك توصي الدراسة بأهمية مراجعة المناهج التعليمية للغة العربية وتطويرها لتناسب هذه الفئة من الطلاب، بحيث يتعلمونها لغة ثانية. إضافة إلى أهمية استحداث سنة تحضيرية في الجامعات تهدف لتقوية كفاءتهم اللغوية في اللغة العربية.

**الكلمات المفتاحية:** أداة التعريف، لغة الطلاب ضعاف السمع، النقل اللغوي، المدخلات اللغوية.

# The Definite Article "al" and its Use by Hearing- Impaired Students of King Abdul- Aziz University, in their written Language

By: Said Ali Said Al- Assla'
Department of Arabic Language
Faculty of Arts and Humanities
King Abdul- Aziz University
K.S.A.

## Abstract

The present research aims at describing the written language of hearing- impaired students through examining their use of the Arabic definite article "*al*". The content of this research has been collected from 14 regular male students at King Abdul- Aziz University. The researcher followed two methods while collecting the material of this research: first, through a written test. Second, through creating a WhatsApp group for communication with the members of this group. One of the findings of this research is that the participants in this study do not intend to use the definite article "al", they drop it. Such dropping could be attributed to their first language which is mainly their sign language- as stated by an expert of that sign language. Accordingly, the research recommends revising and developing the Arabic Language curriculum in order to be compatible with such group of students who learn it as a second language. In addition, there is should be a preparatory year along which the hearing-impaired students can improve their language skills.

**Keywords**: The definite article "*al*", the language of the hearing- impaired students, language transfer, language input.

بسم الله الرحمن الرحيم

## مقدمة

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

فإن المملكة العربية السعودية تولي اهتماما كبيرا لذوي الاحتياجات الخاصة عموما وذوي الإعاقة السمعية خصوصا، ولا سيما في مجال التعليم، فقد أتاحت لهم فرصة مواصلة دراساتهم الجامعية، حيث إنه في عام ١٤٢٢هـ صدرت الموافقة الكريمة بالسماح للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية بمواصلة تعليمهم الجامعي، وكانت البداية بالكليات التقنية. ثم أُتيحت لهم المزيد من الفرص بعد ذلك إذ إن البداية الفعلية للتعليم العالي للصم في المملكة العربية السعودية كان في عام ١٤٢٥هـ حيث أصبح بإمكان الطالبات ذوات الإعاقة السمعية الالتحاق بأقسام السكن، وإدارة المنزل، والتربية الفنية بكلية الاقتصاد والتربية الفنية بالرياض (الريس والمنيعي، ٢٠١٤). إضافة إلى ذلك، افتُتحت فصول خاصة بالطلاب الصم في كليات الاتصالات والمعلومات حيث يمكنهم دراسة التطبيقات المكتبية والحصول على دبلوم في ذلك التخصص. وكذلك أتاحت الجامعة العربية المفتوحة (فرع الرياض) فرصة الدراسة لذوي الإعاقة السمعية من طلاب وطالبات في تخصص التعليم الابتدائي (الريس والمنيعي، ٢٠١٤). لكن هذه التجارب لم تنجح النجاح المأمول؛ بسبب ضعف الكفاءة اللغوية لدى هذه الفئة من الطلاب والطالبات (الريس والمنيعي، ٢٠١٤).

أما سبب ضعف الكفاءة اللغوية فهو انعدام المدخلات اللغوية عن طريق السمع؛ فكما هو معلوم في مجال اكتساب اللغة أن العامل الأساس والأهم يكمن في المدخلات اللغوية من خلال التعرض للغة المُراد تعلمها من خلال مهارتي الاستماع والقراءة (مهارات الاستقبال). فالمدخلات اللغوية يستقبلها الدماغ ويحللها ويتعرف عليها ويفك رموزها ويعالجها، ثم تبدأ الخطوة التالية، وهي خطوة الإنتاج اللغوي من خلال مهارتي التحدث والكتابة (المهارات الإنتاجية). أما فئة الصم وضعاف السمع، فإن القناة السمعية التي هي

سـبيل المدخلات اللغوية ووسـيلة التعرض اللغوي لديهم معطلة تماما في حال الصـمم، وجزئيا في حال ضـعف السـمع؛ مما يؤثر تأثيرا سـلبيا على جودة المدخلات كمًّا وكيفًا؛ والنتيجة هي ضعف لغوي:

(Dostal and Wolbers, 2014).

من خلال اسـتعراض الدراسـات التي اهتمت بهذه الفئة من المجتمع، يظهر أن غالب الدراسات تناولت فئة الصم وضعاف السمع من منظور تربوي Pedagogy ومنها دراسـة (الريس والمنيعي، ٢٠١٤، الريس والخرجي، ٢٠١٠)، وغيرها من الدراسـات، أما من المنظور اللسـاني، فإن الباحث لم يسـتطع الحصـول على دراسـات لغوية لسـانية تقدم توصـيفا للغة هذه الفئة من المجتمع، باسـتثناء دراسـة آل الاصـلع (٢٠٢١) التي قاس فيها مستوى الكفاءة اللغوية لديهم في لغتهم المكتوبة كم سيأتي لاحقا.

ولذلك جاءت هذه الدراسـة لتسـهم في سـد فجوة الدراسـات اللسـانية التي تتناول اكتسـاب هذه الفئة من المجتمع للغة العربية بالجمع والتحليل والتوصـيف. وسـتركز هذه الدراسـة على اسـتخدام الطلاب ضـعاف السـمع لأداة التعريف (أل)، حيث إن المعارف في اللغة العربية مختلفة ومتنوعة، ومنها: الضـمائر، والأعلام، وأسـماء الإشـارة، والأسـماء الموصولة، والمعرف بـ(أل)، والمعرف بالإضافة.

في هـذه الورقـة سـيكون التركيز على المعرف بـالأداة أو المعرَّف بـــ(أل)، وكيفيـة اسـتخدامه من قبل الطلاب ضـعاف السـمع في جامعة الملك عبد العزيز. فالطلاب الصـم وضـعاف السـمع تُعد لغة الإشـارة لغتهم الأولى التي بها يتخاطبون ويتواصـلون، أما اللغة العربية فهي تُعد بالنسـبة لهم لغة ثانية. ولذلك فإن هذه الدراسـة تسـعى إلى اسـتكشـاف اسـتخدام الطلاب ضـعاف السـمع لأداة التعريف (أل)، هل يسـتخدمونها بالشـكل الصـحيح لقواعد اللغة العربية، أم أنهم لم يكتسـبوا أداة التعريف (أل) اكتسـابا حقيقيا، مما يؤدي إلى استخدامهم لها في اللغة المكتوبة بشكل خاطئ. وبناء عليه فإن هـذه الدراسة تسعى إلى توصـيف اسـتخدام الطلاب ضـعاف السـمع لأداة التعريف (أل) في اللغة المكتوبة من خلال توظيف المنهج الوصفي من خلال تحليل الأخطاء.

ومادام أن اللغة العربية تُعد لغة ثانية يتعلمها الطلاب الصم وضعاف السمع ويسعون لاكتسابها، فإن هناك عوامل مهمة في مجال اكتساب اللغة الثانية تُسهم في تطور الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية ينبغي التوقف عندها، ومنها:

أولا: تكرار المُدخلات اللغوية (Input Frequency):

تشير الدراسات إلى أهمية المدخلات اللغوية في عملية اكتساب اللغة الثانية وتعلمها. فكمية المدخلات وكيفيتها مهمة جدا في تعلم اللغة الثانية واكتسابها؛ فهي تسهم سلبا أو إيجابا في عملية التعلم والاكتساب

(Albirini, 2018; Alhawary 2005, 2009a, 2009b; 2019; Gass & Selinker, 2008; Krashen, 1985).

وقد ذكر (Ellis, 1994) أن الدراسات أجمعت على أهمية المدخلات اللغوية في عملية اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، ولكنها اختلفت حول دورها في عملية الاكتساب، فالسلوكيون ينظرون إلى أن اللغة تُكتسب عن طريق المحاكاة، فما يسمعه مُتعلم اللغة من خلال المدخلات اللغوية يُعيد إنتاجه من خلال المخرجات اللغوية. وهكذا يتعلم الإنسان اللغة عن طريق المحاكاة والتجاوب والتصحيح من الوالدين أو من المعلمين. وهذه النظرة من السلوكيين تُعطِّل الآلة اللغوية وتُلغي دورها في المعالجة اللغوية التي تحدث في الدماغ؛ إذ إن متعلم اللغة يعيد إنتاج ما سمعه أو تعرض له فقط.

ولذلك فإن أصحاب المذهب الإدراكي والتوليدي في المقابل يرون بأهمية المدخلات اللغوية، ولكنهم في الوقت ذاته يرون أن تأثيرها يكمن في تحفيز وتفعيل آلة اللغة في الدماغ. أما الفريق الثالث كما ذكر (Ellis, 1994) فهم أصحاب المنهج التفاعلي، ويرون بأهمية المُدخلات اللغوية وفي الوقت ذاته يرون بأهمية الآلة اللغوية في الدماغ على حدٍّ سواء، فتفاعل البيئة اللغوية وكثرة التعرض الإيجابي للغة الثانية مهم بالقدر نفسه مع أهمية آلة اللغة ومعالجتها داخليا في دماغ المتعلم.

ومما ينبغي التنبيه عليه هو أنه ليس كل المُدخلات اللغوية التي يتعرض لها متعلم اللغة يستطيع معالجتها وبالتالي اكتسابها؛ فقد أشارت بعض الدراسات إلى الفرق بين المُدخلات اللغوية التي يمكن وصفها بالعابرة (Input) ويُقصد بها المُدخلات اللغوية التي

تعرَّض لها متعلم اللغة، ولكنها لم تثبت في دماغه ولم يعالجها الدماغ، وبالتالي لم يكتسبها، والنوع الآخر يمكن تسميته بالمُدخلات اللغوية المُستَوعَبة (Intake)، ويُقصد بها المُدخلات اللغوية التي استوعبها العقل ورسخت فيه وحلَّلها وبالتالي اكتسبها ( Gass & Selinker, 2008, p. 305).

وأما عن كيفية تحويل المُدخلات اللغوية إلى مُدخلات لغوية مُسْتَوعَبة، فيرى إليس ( Ellis 2012) أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر على العمليات الإدراكية لاكتساب اللغة، وهي: تكرار التعرض، حداثة التعرض، والسياقات. فكثرة التعرض للمُدخلات اللغوية من خلال إعادة تدوير هذه المُدخلات في سياقات مختلفة تُسهم بشكل رئيس في عملية تعلم اللغة واكتسابها.

ثانيا: النقل من اللغة الأولى (First Language Transfer):

إن اللغة الأولى لمتعلم اللغة الثانية لها دور مهم في اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، فقد يقوم متعلم اللغة الثانية بنقل بعض القواعد والتراكيب والمعاني من لغته الأولى إلى لغته الثانية (Fries 1945, Lado 1957)، وكذلك أكد (Selinker 1983) على أهمية دور اللغة الأولى في عملية تعلم اللغة الثانية واكتسابها، وفرَّق بين نوعين من النقل اللغوي؛ النوع الأول هو النقل الإيجابي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية وهذا يحدث عندما تُسهم اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية إسهاما إيجابيا؛ فينقل من لغته الأولى وينتج من خلال هذا النقل تركيبا سليما في اللغة الثانية، والنوع الآخر هو النقل السلبي من اللغة الأولى إلى الثانية؛ وهذا يحدث عندما ينقل المتعلم من لغته الأولى قاعدة أو تركيبا؛ فينتج عنه استعمال خاطئ أو تركيب خاطئ في اللغة الثانية.

وتشير الدراسات التي أُجريت على عملية اكتساب اللغة العربية لغة ثانية إلى أن تكرار المُدخلات بحد ذاته ليس كافيا في عملية الاكتساب، بل لابد من مراعاة العوامل اللغوية وبالذات عملية تأثير اللغة الأولى والنقل منها .

(Albirini, 2019; Alhawary, 2019; Lin & Alhawary 2019) .

ومن الفرضيات في هذا الباب فرضية النقل الكامل والدخول الكامل إلى النحو الفطري (Full Transfer/Full Universal Grammar Access)، حيث تشير هذه الفرضية إلى أن متعلم اللغة الثانية في بدايات تعلمه لها يلجأ إلى استخدام قواعد لغته الأم وينقلها إلى لغته الجديدة وهذا هو النقل التام (Full Transfer)، وفي حالة أن قواعد لغته الأولى لا تساعده، أو أن التركيب المستهدف أو القاعد المستهدفة في اللغة الثانية غير موجودة في لغته الأولى؛ فإنه يلجأ إلى النحو الفطري (Universal Grammar - UG)، ولكن مع تطور الكفاءة اللغوية لمتعلم اللغة الثانية فإن النقل يقل ويتلاشى، ويبدأ باكتساب اللغة الثانية بل إنه قد يمكنه الوصول إلى مرحلة متطورة من الكفاءة اللغوية تقارب المتحدثين الأصليين للغة (Native-like)، ولكن هذا مشروط بالمُدخلات اللغوية وجودتها وكميتها ومرات التعرض وتكرارها، فإن لم يتحقق هذا الشرط؛ فإن احتمالية دخول متعلم اللغة الثانية في مرحلة التحجر اللغوي (Fossilization) تزداد كثيرا.

(Gass & Selinker, 2008; Schwatz & Sprouse, 1996).

ثالثا: التعليم الضمني والتعليم الصريح (Implicit and Explicit Learning):

من القضـايا المهمة في عملية تعلم اللغة الثانية واكتسـابها هو التعليم الضـمني والتعليم الصـريح، فهي لا تقل أهمية عن تكرار المُـدخلات اللغوية والنقل من اللغة الأولى. التعليم الضـمني أو غير المباشـر كما ذكر (Ellis, 2009, p.7) هو التعلّم الذي يحدث من دون قصـد أو تعمّد، وإنما يحدث بطريقة غير واعية، في المقابل التعلّم الصـريح أو التعليم المباشر، وهو الذي يكون فيه التعلم عملية إدراكية واعية مقصودة ومتعمّدة.

في التعليم الضمني أو غير المباشر يُتوقّع من المتعلم أن يعرف التراكيب ويستنبط القواعد ضـمنيا من خلال الاسـتنتاج والاسـتنباط، أما في التعليم الصـريح أو المباشـر فإن المتعلم يتعلَّم التراكيب والقواعد بطريقة مباشرة ومقصودة.

ولكن اختلف الباحثون في أي الطريقتين أنفع وأفضـل لتعلم اللغة الثانية واكتسـابها؟ ولذلك اقترح (Schmidt, 1990) فرضـيته المعروفة بفرضـية الملاحظة ( Noticing Hypothesis) حيث يرى أن متعلم اللغة الثانية عليه أن يلاحظ المُـدخلات اللغوية وقواعد اللغة الثانية وأن يُدركها حتى يستطيع تحويل تلك المُدخلات إلى مُدخلات مُستوعبة

(Intake)، فعملية التعلم لابد أن تكون عملية إدراكية واعية ومباشـــرة. وجاءت دراســـتا (Al-Midhwah & Alhawary 2020; Lin & Alhawary, 2018) لتؤكـد على أهمية التعليم الصريح أو المباشر في عملية تعلم اللغة الثانية واكتسابها.

أما فيما يخص الطلاب الصم وضعاف السمع، فتشير الدراسات التي أجريت على هذه الفئـة من الطلاب في المجتمع الأمريكي إلى أن لغـة الإشـــارة " American Sign Language" (ASL) هي اللغة الأولى للصـم وضـعاف السـمع بينما الإنجليزية هي اللغة الثانية لهم

(Charrow and Fletcher, 1974; Swisher, 1989; Evans and Seifert, 2000; Dostal and Wolbers, 2014).

ولكن ماذا عن تأثير لغة الإشـــارة عليهم ودورها في اكتســـاب مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية حيث إن هـذه الفئة من الطلاب لا يمكن للباحثين قياس كفاءتهم اللغوية إلا من خلال مهارة الكتابة؟ يرى (Mayer & Wells, 1996) بعدم وجود نقل لغوي ( Language Transfer) من لغة الإشـــارة الأمريكية ASL إلى مهارات الإنتاج اللغوي من تحدث وكتابة ونتيجة لذلك فلغة الإشـارة ASL ليس لها تأثير على تعلم اللغة الإنجليزية واكتســابها. من ناحية أخرى، أشـــارت بعض الدراســـات إلى وجود علاقة إيجابية بين إتقان لغة الإشـــارة الأمريكية ASL واكتساب مهارات اللغة الإنجليزية بما فيها مهارة الكتابة.

(Goldin-Meadow and Mayberry, 2001; Cummins, 2006; Menendez, 2010; Wolbers, 2010).

فقد وجدت ويليامز (Williams, 1999) تأثيرا إيجابيا للغة الإشـارة على الأطفال الصـم الذين لاحظتهم في غرفة الصـف في المرحلة الابتدائية، حيث لاحظتهم يسـتخدمون لغة الإشارة بالطريقة ذاتها التي يستخدم بها الأطفال الآخرين ممن ليس لديهم مشاكل في السمع اللغة المنطوقة للمســاعدة في كتابتهم؛ مما أثَّر إيجابيا على تطور مهارة الكتابة لديهم. أو بعبارة أخرى، أظهرت الدراســات أن للتفاعل الاجتماعي من خلال الحديث بين الطلاب العاديين واستخدام لغة الإشارة للطلاب الصم وضعاف السمع تأثير إيجابي لتطوير مهارة الكتابة لديهم، ولذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الطالب الأصـم أو ضـعيف السـمع مع

أقرانه من الطلاب العاديين يؤثر إيجابا على التطور اللغوي لديهم، وهذا ما أكدته الدراسات (Troyer, 1991; Labbo, 1996; Dostal and Wolbers, 2014).

وبالنظر في الدراسات التي أجريت على الطلاب الصم وضعاف السمع المملكة العربية السعودية، فإن دراسة (المنيعي والريس، ٢٠١٤) من أبرز الدراسات في هذا المجال، حيث وجدا أن الطلاب الذين لا يُعانون من مشاكل سمعية في الصف الثالث الابتدائي فاقوا في مهارتي الفهم القرائي والكتابة الطلاب الصم في كلية الاتصالات والمعلومات في الرياض وكلية المعلمين في حائل. وقبل ذلك أوصى (الريس والخرجي، ٢٠١٠) في دراستهما بضرورة إدراج سنة تحضيرية تهدف لتقوية الكفاءة اللغوية وتعزيزها لهذه الفئة من الطلاب بسبب تدني مستوى الكفايات اللغوية لديهم، إضافة إلى أهمية تأهيل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس الطلاب الصم وضعاف السمع.

وفي دراسة أخرى عن تقييم الكفاءة اللغوية للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز، أظهرت دراسة (آل الاصلع، ٢٠٢١) التي أُجريت على مجموعة من الطلاب ضعاف السمع بجامعة الملك عبد العزيز بأن مستوى الكفاءة اللغوية عندهم في مهارة الكتابة يتراوح ما بين مبتدئ أوسط إلى مبتدئ أعلى وفق مقاييس المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية أكتفل ACTFL. وعَزَت الدراسة مثل هذا الضعف اللغوي إلى بعض الأسباب منها ما يتعلق بجوانب طرائق التدريس وتصميم المناهج الخاصة بهم وتأهيل معلمي مهارات اللغة العربية لتدريس اللغة العربية لغة ثانية، إضافة إلى السبب الرئيس وهو الإعاقة السمعية.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي قدَّمت توصيفا للغة هذه الفئة من المجتمع، فإن الباحث لم يستطع العثور على دراسات تركز على توصيف لغة هذه الفئة من الطلاب في المجتمع السعودي؛ فقد وجد الباحث أن جُلّ الدراسات في هذا المجال قام بها المختصون في مجال التربية الخاصة، ولهم اهتماماتهم ومناهجهم البحثية، أما اللغويون فإن الباحث لم يجد دراسات لغوية تقدم توصيفا لاستخدام هذه الفئة من المجتمع للغة العربية، وكيف ينتجونها؟ لذلك جاءت هذه الدراسة لتُسهم في سدِّ هذه الفجوة وتُقدِّم للباحثين والمهتمين

توصيفا لاستخدام الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز لأداة التعريف (أل) من خلال تحليل لغتهم المكتوبة تحليلا وصفيا.

**جمع البيانات:**

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي للغة المكتوبة للطلاب ضعاف السمع من خلال تحليل الأخطاء الكتابية للمشاركين في هذه الدراسة، حيث إن بيانات هذه الدراسة جُمعت من أربعة عشر طالبا (١٤ طالبا)، من شطر الطلاب بجامعة الملك عبد العزيز في جدة، وأعمارهم تتراوح بين (١٩-٢٣). جميع المشاركين من الطلاب ضعاف السمع المنتظمين في الجامعة. سبعة منهم -وقت جمع البيانات- مازالوا في السنة التحضيرية (المسار الإداري والإنساني)، وستة من المشاركين كانوا في السنة الثانية في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، والمشارك الأخير كان في السنة الثالثة في كلية الاقتصاد والإدارة. بيانات الدراسة جُمعت خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ جميع المشاركين في الدراسة يستخدمون سماعات طبية باستثناء مشارك واحد قام بزراعة قوقعة. وجميع المشاركين في الدراسة وافقوا تطوعا على المشاركة في الدراسة.

ولجمع بيانات هذه الدراسة فقد اتبع الباحث طريقتين:

الطريقة الأولى: عن طريق مهمة كتابية حيث طُلب من المشاركين كتابة قطع تعبيرية يجيبون فيها عن أربعة أسئلة تطرقت لمواضيع مألوفة بالنسبة لهم.

(١) السؤال الأول: طُلب منهم فيه الكتابة عن جدولهم اليومي المعتاد.

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

(٣) السؤال الثالث: وفيه طُلب منهم الكتابة عن خطتهم وبرنامجهم لإجازة ما بين الفصلين.

(٤) السؤال الرابع: وفيه طُلب منهم الكتابة عن تجربتهم في التعليم الجامعي ومقارنتها بتجربتهم في التعليم العام.

الاختبار لم يكن مقيدا بزمن محدد لإنهائه، وإنما تُرك الزمن مفتوحا لهم للإجابة عن جميع الأسئلة.

الطريقة الثانية التي اتبعها الباحث: كانت عن طريق إنشاء مجموعة على تطبيق التواصل الاجتماعي WhatsApp تضم المشاركين في الدراسة والباحث، وذلك بهدف محاولة الحصول على بيانات بشكل أكبر وتكون أقرب للعفوية منها للرسمية، حيث إن هذه الفئة من الطلاب يستخدمون الكتابة عن طريق أجهزة الهاتف الذكي كثيرا، لذلك تندرج تحت ما يُسمى بالمحادثات الفورية Instant Messaging.

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف البيانات المستخرجة، ومن ثم تحليلها وِفق معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية[١] ACTFL، حيث قام الباحث بتحليل اللغة المكتوبة للطلاب المشاركين من خلال اتباع منهج تحليل الأخطاء، وقد استهدف الباحث الأخطاء المتعلقة باستخدام أداة التعريف (أل)، حيث حصر جميع المواضع التي استخدم المشاركون فيها الأداة سواء بشكل صحيح أم بشكل خاطئ، وكذلك المواضع التي حذفوا منها الأداة سواء بشكل صحيح أو بشكل خاطئ، ثم قُسِّمت النتائج وصُنِّفت عدة أقسام، منها على سبيل المثال:

١- كلمات مجردة من أداة التعريف (أل) بشكل سليم، كما في المثال الآتي:

مثال ١- "يمكن أسبوع بس[٢]".

٢- كلمات مجردة من أداة التعريف بشكل خاطئ، حيث إن الصواب هو إضافة أداة التعريف، كما في المثال الآتي:

مثال ٢- "متى اختبار؟"، في حين أن الصواب أن يقول: "متى الاختبار؟".

---

(١) يُنظر: الموقع الرسمي لـ آكتفل 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.

(٢) أود التنبيه إلى أن الأخطاء الإملائية هي من المشاركين أنفسهم، فالباحث نسخ هذه الأمثلة وغيرها من الأمثلة الواردة في هذه الدراسة من سجل المحادثات مع المشاركين في مجموعة ال WhatsApp.

٣- كلمات استُخدمت فيها أداة التعريف بشكل سليم، كما في المثال الآتي:

مثال ٣- "لأني من ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة".

٤- كلمات أُضيفت لها أداة التعريف بشكل خاطئ حيث إن الصواب هو حذفها، كما في المثال الآتي:

مثال ٤- "لا ع الحسب."، حيث إن الصواب: "لا على حسب".

ونظرا لأن الباحث لم يجد مراجع أو دراسات تقدم توصيفا وتبين قواعد استخدام أداة التعريف في لغة الإشارة؛ فقد لجأ إلى صياغة بعض الجمل مرة باستخدام أداة التعريف (أل) ومرة من دونها، ثم عرض هذه الجمل على أربعة ممن يجيدون لغة الإشارة، وسألهم هل هناك فرق بين هذه الجمل في لغة الإشارة، فكانت إجابتهم بأنه لا يوجد فرق بينها سواء مع أداة التعريف أو بدونها. بل إن أحدهم ذكر أن أداة التعريف (أل) لا تُستخدم عند التحدث بلغة الإشارة.

أما الجمل، فكانت:

١- هذا الكتاب لي – هذا كتاب لي.

٢- كتاب الطالب جديد – كتاب طالب جديد.

٣- أحضر لي خالد كتابا – أحضر لي خالد الكتاب.

**النتائج:**

بعد جمع البيانات وتحليلها، قُسِّمت النتائج وصُنِّفت إلى خمسة أقسام:

١- كلمات مجردة من أداة التعريف (أل) بشكل سليم، كما في الأمثلة الآتية:

مثال ٥- "يمكن أسبوع بس".

مثال ٦- "بس متعب شوي ١٠ أيام تدريب ومحاضرة".

مثال ٧- " لا الحين نظام جديد

- لالا في نظام جديد
- ٥ يوم محاضرات و ٥ يوم سياقة"

مثال ٨- "لا اليوم اختبار رياضيات".

٢- كلمات مجردة من أداة التعريف بشكل خاطئ، حيث إن السياق يقتضي إضافة أداة التعريف، كما في الأمثلة الآتية:

مثال ٩- "متى اختبار ؟"، في حين أن الصواب أن يقول: "متى الاختبار؟".

مثال ١٠- "الحكومه تعطي سماعة ل مشرف تربية خاصة في مدرسة"، في حين أن الصواب أن يقول: "الحكومة تعطي السماعات لمشرف التربية الخاصة في المدرسة".

مثال ١١- "اسوي غادر من قروب تاني؟"، في حين أن الصواب أن يقول: "[أغادر] القروب الثاني".

مثال ١٢- "متى اختبار دور الثاني ؟؟؟"، في حين أن الصواب أن يقول: "متى اختبار الدور الثاني".

مثال ١٣- "اكتب رقم جامعي واسمك"، في حين أن الصواب ان يقول: "اكتب رقمك الجامعي واسمك".

مثال ١٤- "هذا هو قوقع"، في حين أن الصواب أن يقول: "هذا هي القوقعة".

مثال ١٥- " امي ناديه انا مااسمع بعدين رحنا مستفشى"، في حين أن الصواب أن يقول: "أمي [كانت تناديني] [لكني] أنا ما [أقدر] أسمع بعدين رحنا المستشفى".

٣- كلمات استُخدمت فيها أداة التعريف بشكل سليم، كما في الأمثلة الآتية:

مثال ١٦- "لاني من ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة".

مثال ١٧- "مانقدر لازم نراجع القسم العلمي".

مثال ١٨- "الحين كيف نروح القسم العلمي".

مثال ١٩- "لاني من ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة".

٤- كلمات أُضيفت لها أداة التعريف بشكل خاطئ حيث إنه كان الصواب حذفها، كما في الأمثلة الآتية:

مثال ٢٠- "لا ع الحسب."، حيث إن الصواب: "لا على حسب".

مثال ٢١- "قبل دخلت المحاضرة ساعة ٩ شغال كويس"، حيث إن الصواب: ".. دخلت محاضرة الساعة ٩ [وكان] شغال كويس".

مثال ٢٢- "تواصلو معي جامعة قالولي قول دكتور الي ل احتياجات الخاصة اللائحه"، حيث إن المقصود: "تواصلوا معنا الجامعة وقالوا لنا قولوا للدكتور [ينظر إلى] لائحة الاحتياجات الخاصة".

٥- وجدت الدراسة أيضا أن المشاركين في بعض الحالات لا يتبعون نمطا معينا في استخدام أداة التعريف، وخاصة فيما يتعلق بمطابقة الصفة للموصوف في التعريف والتنكير، وفي المضاف والمضاف إليه، كما في الأمثلة الآتية:

مثال ٢٣- "ايضا القوالب تغير كل سنة. القوالب في محل مدينه سمعيات".

مثال ٢٤- "تواصلو معي جامعة قالولي قول دكتور الي ل احتياجات الخاصة اللائحه".

مثال ٢٥- "قبل دخلت المحاضرة ساعة ٩ شغال كويس"، في حين أنه يقصد: "محاضرة الساعة ٩ ...".

مثال ٢٦- "هو على حسب شركات"، في حين أن الصواب: "على حسب الشركات".

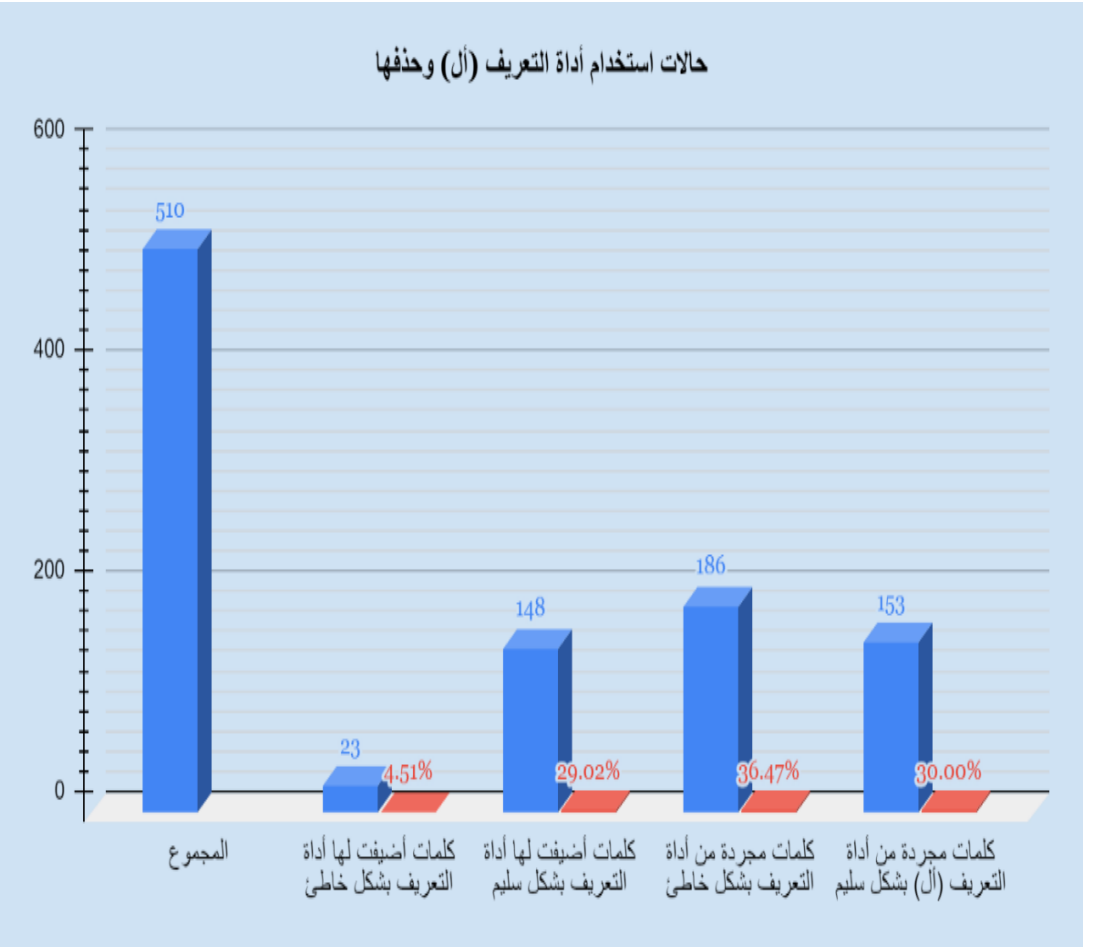
مثال ٢٧- "الاختبار بديل باسورد ايش"، في حين أنه كان يريد ان يقول: "ايش الباسوورد للاختبار البديل".

مثال ٢٨- "دور الاول بديل صح ؟" في حين أن الصواب: "بديل الدوري الأول، صح؟".

مثال ٢٩- "مادري ممكن اختبارات نهائي كل مواد نزلت درجه"، في حين أن الصواب: "ما أدري ممكن درجات الاختبارات النهائية لكل المواد نزلت"، أو غيرها من العبارات التي تؤدي المعنى المراد.

جدول ١حالات استخدام أداة التعريف وحذفها

| حذف أداة التعريف بشكل صحيح | حذف أداة التعريف حيث كان يجب استخدامها | استخدام أداة التعريف بشكل سليم | استخدام أداة التعريف حيث كان يجب حذفها | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١٥٣ (٣٠٪) | ١٨٦ (٣٦,٥٪) | ١٤٨ (٢٩٪) | ٢٣ (٤,٥٪) | ٥١٠ |




رسم توضيحي ١يوضح حالات استخدام أداة التعريف

**المناقشة والخاتمة:**

تُظهر نتائج الدراسة أن المشاركين من الطلاب ضعاف السمع يميلون بشكل كبير إلى حذف أداة التعريف، حيث أظهرت الدراسة أنهم حذفوا الأداة في (٣٣٩) موضعا من أصل (٥١٠)، أي بنسبة (٦٦,٥٪) من الحالات، حيث كان الحذف صحيحا وسليما في (١٥٣) كلمة أي ما يعادل (٣٠٪)، ولكنه كان خاطئا في (١٨٦) أي ما يعادل (٣٦,٥٪) من الكلمات التي كان ينبغي فيها إضافة أداة التعريف (ال) ولكن المشاركين حذفوها.

في المقابل، تُظهر نتائج الدراسة أن المشاركين استخدموا أداة التعريف بشكل سليم في (١٤٨) كلمة أي ما يعادل (٢٩٪) من الكلمات، ولكنهم في المقابل أضافوا أداة التعريف بشكل خاطئ في (٢٣) كلمة أي ما يعادل (٤,٥٪) من الكلمات حيث كان يجب عليهم حذف أداة التعريف.

وبناء على ما سبق فإن نتائج الدراسة تدل أن المشاركين من الطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز يميلون إلى حذف أداة التعريف والتخلص منها، وذلك بسبب النقل اللغوي من لغتهم الأولى وهي لغة الإشارة في حالتهم. فالذي يظهر من نتائج هذه الدراسة هو أن ميلهم إلى حذف أداة التعريف والتخلص منها هو بسبب النقل اللغوي من لغتهم الأولى التي هي لغة الإشارة؛ وهذا يدل على وجود تأثير للغة الإشارة على اكتسابهم للغة الثانية وهي اللغة العربية، وهذا يتوافق مع الدراسات التي ترى بتأثير لغة الإشارة على اللغة الثانية.

(Goldin-Meadow and Mayberry, 2001; Cummins, 2006; Menendez, 2010; Wolbers, 2010).

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن الطلاب الصم وضعاف السمع في لغة الإشارة يحذفون أداة التعريف بشكل كبير، أنه عند سؤال المتخصصين في لغة الإشارة عن الجمل:

٤- ..... هذا الكتاب لي – هذا كتاب لي.

٥- ..... كتاب الطالب جديد – كتاب طالب جديد.

٦- ..... أحضر لي خالد كتابا – أحضر لي خالد الكتاب.

ذكروا بأنه لا يوجد فرق في لغة الإشارة بين الجمل سواء مع إضافة أداة التعريف أو حذفها، بل إنهم ذكروا بأنهم يحذفون أداة التعريف عند ترجمتهم إلى لغة الإشارة، وهذا يؤيد القول بأن أخطاء المشاركين في استخدام أداة التعريف هو بسبب النقل اللغوي من لغة الإشارة. وهنا يجب التنويه إلى أن متعلم اللغة الثانية في بدايات تعلمه لها يميل إلى النقل من لغته الأولى كثيرا، فإذا كان التركيب غير موجود في لغته الأولى فإنه يكون لديه إمكانية الدخول التام إلى النحو الفطري -كما ذُكر أعلاه- وهذا ما قام به المشاركون في الدراسة حيث إنهم اعتمدوا على النقل كثيرا من لغتهم الأولى التي هي لغة الإشارة؛ وذلك بسبب أن كفاءتهم اللغوية في اللغة العربية ما زالت ضعيفة، وهذا ما أكدته دراسة (آل الاصلع، ٢٠٢١) التي بيَّنت أن مستوى الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء الطلاب في مهارة الكتابة ما بين مبتدئ أوسط إلى مبتدئ أعلى. فهذا يُفسِّر سبب وجود النقل اللغوي بشكل كبير في إنتاجهم اللغوي. ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو ما ذكره (آل الاصلع، ٢٠٢١) من أسباب أدَّت إلى مثل هذا الضعف اللغوي، ومنها طرائق تعليم اللغة العربية لهذه الفئة من الطلاب، حيث ذكر أنهم يُعلِّمون اللغة العربية كلغة أولى، ويُدرِّسون المناهج نفسها التي يدرسها الطلاب السامعين ممن ليس لديهم مشاكل سمعية. إضافة إلى أن معلمي اللغة العربية لهذه الفئة لم يُدرَّبوا على تعليم اللغة العربية لغة ثانية، فالطالب الذي لغته الأم هي اللغة العربية يعرف بسليقته اللغوية المواضع التي يجب فيها إضافة (أل) التعريف، والمواضع التي يجب فيها حذف أداة التعريف، أما في حالة الطلاب الصم وضعاف السمع فإنه ينبغي تفعيل التعليم الصريح المباشر، ولفت انتباههم إلى مواضع استخدام أداة التعريف ومواضع حذفها، اتباعا لمُقترح (Schmidt, 1990) المعروف بفرضية الملاحظة (Noticing Hypothesis) حيث إن متعلم اللغة الثانية عليه أن يلاحظ المُدخلات اللغوية وقواعد اللغة الثانية وأن يُدركها ليتمكن من تحويلها إلى مُدخلات مُستوعبة (Intake)، فعملية التعلم لهذه الفئة لابد أن تكون عملية إدراكية واعية ومباشرة. وهذا أيضا ما أكدته الدراسات التي أُجريت على متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية (Al-Midhwah & Alhawary 2020; Lin & Alhawary, 2018).

من القضـــايا المهمة التي يجب التنبه لها أيضـــا، هو دور تكرار المُـــدخلات اللغوية (Input Frequency) حيث إن كثيرا من الحالات التي اســـتخدم فيها المشـــاركون أداة التعريف (أل) استخداما صحيحا جاء نتيجة لتكرار المُدخلات اللغوية أو كثرة التعرض للتركيب نفســـه، وهذا يظهر في بعض الأمثلة، مثل: "الله يعطيك العافية"، "الســـلام عليكم"، "الحمد لله"، "الاحتياجات الخاصـة"، "الحكومة"، "القسـم العلمي"، مما يدل على أنهم حفظوها تراكيب جامدة وعبارات ثابتة بسبب كثرة تعرضهم لها.

تُشـير نتائج الدراســة أيضـا إلى ما يمكن وصـفه بالاعتباطية في اسـتخدامهم لأداة التعريف (أل) في الصـفة والموصـف والمضـاف والمضـاف إليه، كما في الأمثلة (٢٣-٢٩) أعلاه، وهذا يدل على أنهم لم يكتســبوا المطابقة بين الصــفة والموصــوف من حيث التعريف والتنكير، وكذلك لم يكتسبوا تركيب الإضافة بالشكل الصحيح، فقد أظهرت النتائج أنهم يضيفون أداة التعريف ويحذفونها في الصفة والموصوف من ناحية وكذلك في المضـــاف والمضـــاف إليه من ناحية أخرى بطريقة اعتباطية. ففي بعض الحالات يحذفون أداة التعريف من الصــفة والموصــوف وينكرونهما في حين أنه يجب تعريفهما بالأداة، كما في "اختبارات نهائي" في المثال (٢٩)، وأحيانا يُعرِّفون الصـفة بأداة التعريف (أل) ولكنهم يحذفونها من الموصــوف، كما في "احتياجات الخاصــة اللائحه" في المثال (٢٤). وأحيانا يقومون بالعكس كما في "الاختبار بديل" في المثال (٢٧)، وبهذا خالفوا قاعدة مطابقة الصـفة للموصـوف في التعريف والتنكير. وكذلك في المضـاف والمضـاف إليه، ففي بعض الحالات ينكرون المضاف والمضاف إليه معا كما في "مدينة سـمعيات" في المثال (٢٣)، و"كل مواد" في المثال (٢٩)، و"حســب شــركات" في المثال (٢٦)، وأحيانا يضيفون أداة التعريف للمضاف ويحذفونها من المضاف إليه، كما في "المحاضرة ساعة ٩" في المثال (٢٥) أعلاه.

وفي الختام، فإن هذه الدراسـة أكدت بأن الطلاب ضـعاف السـمع المشـاركين في هذه الدراســة ما زالوا يعتمدون على النقل من لغة الإشــارة بســبب ضــعف الكفاءة اللغوية لديهم وخاصــة في المعرَّف بالأداة. حيث أظهرت الدراســة أنهم يميلون إلى التخلص من أداة التعريف (أل) وحذفها كما هو شائع في لغتهم الأولى التي هي لغة الإشارة.

أظهرت الدراسة أيضا أن تكرار التعرض للمُدخلات اللغوية يُسهم إيجابيا في اكتساب اللغة وتعلمها، ويظهر ذلك من خلال استخدامهم الصحيح لبعض العبارات التي حفظوها على هيئة قوالب ثابتة. أما فيما يتعلق بطريقة تعليم اللغة إما بالطريقة غير المباشرة أو ما يُسمى بالتعليم الضمني، أو بالطريقة المباشرة أو ما يُسمى بالتعليم الصريح؛ فإن هذه الفئة من الطلاب يواجهون بعض المشاكل التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية وطرائق التدريس حيث إن اللغة العربية تُدرَّس لهم في التعليم العام بالطريقة ذاتها التي يدرس بها أقرانهم من الطلاب ممن ليس لديهم إعاقة سمعية، ويدرسون كذلك المناهج نفسها التي صُمِّمت أساسا للطلاب الذين ليس لديهم إعاقة سمعية وبالتالي فإن اللغة العربية هي لغتهم الأولى. فهذه مشاكل تعليمية حدَّت من اكتساب هذه الفئة من الطلاب للغة العربية وتعلمها (آل الاصلع، ٢٠٢١).

وبناء على ما سبق ذكره، فإن ميل هذه الفئة من الطلاب إلى النقل كثيرا من لغتهم الأولى التي هي لغة الإشارة، يدل على أن لديهم مشاكل في اكتساب اللغة العربية وتعلمها بشكل جيد؛ لأن الاعتماد على قواعد اللغة الأولى لاستخدامها في اللغة الثانية يكون شائعا لدى المبتدئين في تعلم اللغة الثانية، ولكن مع تطور كفاءتهم اللغوية في اللغة الثانية فإن النقل من اللغة الأولى يقل ويتلاشى حسب التطور اللغوي والتقدم في مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الثانية، ولذلك فإن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن المشاركين في هذه الدراسة دخلوا مرحلة التحجر اللغوي (Fossilization) (Gass & Selinker, 2008). وبناء عليه فإنه ينبغي توظيف التعليم الصريح لهذه الفئة، وتفعيل فرضية الملاحظة (Noticing Hypothesis) لشميدت (Schmidt, 1990) حيث إنه ينبغي على هذه الفئة من الطلاب أن يلاحظوا الفرق بين لغتهم الأولى واللغة الثانية التي يتعلمونها وأن يُدركوا مثل هذه الفروق بين اللغتين حتى يستطيعوا تحويل المُدخلات اللغوية (Input) إلى مُدخلات مُستوعبة (Intake)، كذلك فإن تكثيف المُدخلات اللغوية وإعادة تدويرها مهم جدا لهم حتى تتم معالجة المُدخلات في آلة اللغة في الدماغ؛ وبالتالي اكتسابها. ومما تنبه إليه الدراسة أيضا، هو ضرورة إعادة النظر في المناهج التعليمية لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة من الطلاب حيث ينبغي تصميم مناهج

تعليمية لتعليمهم اللغة العربية لغة ثانية إضافة إلى الاستعانة بالمعينات البصرية من صور ورسوم وأشكال وغيرها. كذلك ينبغي تأهيل معلمي اللغة العربية لهذه الفئة من الطلاب سواء في التعليم العام أو التعليم العالي ليكونوا واعين ومدركين للفروق بين تعليم اللغة العربية لغة أولى وتعليمها لغة ثانية. إضافة إلى ذلك، ينبغي الأخذ بتوصية (الريس والخرجي، ٢٠١٠) بضرورة استحداث سنة منهجية أو تحضيرية تركز على تعزيز الكفاءة اللغوية في اللغة العربية وتقويتها.

## المراجـــع


- آل الاصلع، سعيد. (٢٠٢١). تقييم الكفاءة اللغوية الكتابية للطلاب ضعاف السمع في جامعة الملك عبد العزيز في ضـــوء مقاييس آكتفل ACTFL للطلاقة اللغوية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٢٩، ٢١-٣٧.
- المنيعي، عثمان& الريس، طارق. (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصـــم الملتحقين بكليات المؤســـسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية - دراسة ميدانية -. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج ١، ع ٣، ٨٢-١١٢.
- الريس، طارق & الخرجي، منال. (٢٠١٠). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، ع ٣٤، ج ٤، ٦١٩-٦٨٣.

Al Alaslaa, S. (2021). Assessment of the Written Language of Hard-of-hearing College Students in King Abdulaziz University in Light of the ACTFL Proficiency Guideline. *Journal of Arts and Humanities, 29*(2), 21-37.

Albirini, A. (2018). Proficiency in standard Arabic and its predictors. In M. T. Alhawary (Ed.), The Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition. London and New York: Routledge, 331–361.

Albirini, A. (2019). Why Standard Arabic is not a second language for native speakers of Arabic. Al-‘Arabiyya, 52, 49-71.

Alhawary, M. (2019). *Arabic second language learning and effects of input, transfer, and typology*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Alhawary, M. (2009a). *Arabic Second Language Acquisition of Morphosyntax*. New Haven and London: Yale University Press.

Alhawary, M. (2009b). Speech processing prerequisites or L1 transfer: Evidence from English and French L2 learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 42, 367-390.

Alhawary, M. (2005). L2 acquisition of Arabic morphosyntactic features: Temporary or permanent impairment? In M. T. Alhawary and E. Benmamoun (Eds.),

*Perspectives on Arabic Linguistics* XVII-XVIII. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins, 273-311.

Al-Midhwah, A., & Alhawary, M. (2020). Arabic diacritics and their role in facilitating reading speed, accuracy, and comprehension by English L2 learners of Arabic. *The Modern Language Journal*, 104 (2), 418-438.

Alrayes, T. & Almeniei, O. (2014). Reading comprehension and writing composition for deaf students matriculated at technical colleges at the Technical and Vocational Training Corporation in Saudi Arabia"Field Study". *Journal of Special Education and Rehabilitation, 3*, 83-112.

Charrow, V. R., & Fletcher, J. D. (1974). English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology, 10*(4), 463–470.

Cummins, J. (2006). *The Relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. University of Toronto.

Dostal, H. M., & Wolbers, K. A. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction*, *53*(3), 245–268.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In. R. Ellis, S. Loewen, C, Elder, H. Reinders, R. Erlam, & J. Philip, J. (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 3-25.

Ellis, N. (2012). Frequency-based accounts of second language acquisition. In by S. Gass and A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 193-210.

Ellis, N. C. (2012). What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use. *Frequency effects in language learning and processing*, *1*, 7-34.

Evans, C. J., & Seifert, K. L. (2000). Fostering the Development of ESL/ASL Bilinguals. *TESL Canada Journal, 18*(1), 1-16.

Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.

Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge.

Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 222–229.

Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Labbo, L. D. (1996). A semiotic analysis of young children's symbol making in a classroom computer center. *Reading Research Quarterly, 31*, 356–385.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan press.

Lin, C-W. and Alhawary, M. (2018). Frequency and L1 transfer effects for the perception and production of Arabic lexical stress by L1 English and L1 Chinese learners of Arabic as an L2. In M. T. Alhawary (Ed.), *The Routledge Handbook of Arabic Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge, 9-37.

Mayer, C., & Wells, G. (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.

Menendez, B. (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.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158.

Selinker, L. (1983). Language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 33-68). Rowley, MA: Newbury House.

Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model. Second Language Research, 12, 40-72.

Swisher, M. V. (1989). The Language-Learning Situation of Deaf Students. *TESOL Quarterly, 23*(2), 239-257.

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.

Williams, C. L. (1999). Preschool deaf children's use of signed language during writing events. *Journal of Literacy Research, 31*(2), 183-212.

Wolbers, K. (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.