

أهمية تعليم الأصم اللغة العربية جنبا إلى جنب مع لغة الإشارة بالجزائر *Importance of Teaching Arabic alongside Sign Language for the Deaf in Algeria*

هشام عبد الوافي*

Universitat Internacional de Catalunya
Spain
hicham@uic.es

تاريخ القبول: ٢٠٢٤/٠٥/٠٣

تاريخ الاستلام: ٢٠٢٤/٠٢/١٠

النشر: ٢٠٢٤/٠٧/١٨

ملخص:

ما تزال فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مهمشة بالجزائر، لاسيما ذوي الإعاقة السمعية منهم، فالصم وضعاف السمع يتلقون تعليمًا رديًا سواء بالمدارس العادية أو المدارس الخاصة المتخصصة للتكفل بهم وتعليمهم. ولعل من أهم أسباب تدني مستوى تعليم هذه الفئة بالجزائر ضعف اكتسابهم اللغة العربية و/أو لغة الإشارة من جهة، وعدم ملائمة وتكييف المناهج الدراسية وفق ما يتماشى وقدراتهم العقلية واللغوية من جهة أخرى. لذا تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية تدريس ذوي الإعاقة السمعية باللغة العربية جنبا إلى جنب مع لغة الإشارة، مع ضرورة إعادة النظر في المناهج المعتمدة لتدريس الصم والعمل على تكييفها للنهوض بمستواهم اللغوي والعلمي، والمساهمة في دمجهم في المجتمع شأنهم شأن أي فرد يتمتع بحاسة سمع سليمة. الكلمات المفتاحية: لغة عربية؛ تعليم متخصص؛ صم؛ لغة إشارة جزائرية؛ إعاقة سمعية.

Abstract:

People with disabilities, especially those with hearing impairments, continues to be marginalized in Algeria. Deaf and hard of hearing individuals receive poor education, whether in regular schools or schools for deaf education. One of the main reasons for the low-quality education for this group in Algeria is their inadequate acquisition of the Arabic language and/or sign language on one hand, and the lack of suitability and adaptation of the curriculum that meets their needs as well as mental and linguistic capabilities on the other hand. Therefore, this paper aims to shed light on the importance of teaching individuals with hearing impairments in Arabic alongside sign language, emphasizing the need to reconsider improving the curricula designed for teaching the deaf and hard of hearing, and working on adapting suitable teaching-learning strategies to improve their linguistic and academic levels, thus contributing to their integration into society, just like any hearing individual.

Keywords: Arabic language; special education; deaf; Algerian sign language; hearing impairment

*المؤلف المرسل

مقدمة:

إن ما يؤرق الصم وضعاف السمع بسائر بلاد العرب، والجزائر على وجه التحديد، هو مسألة التواصل واكتسابهم للغة الإشارات الجزائرية وتعلمهم لغة الضاد، والتمكن من فهمها فهما صحيحا يعينهم على الاندماج في المجتمع والتواصل مع أفرادهم رغم إعاقاتهم السمعية، التي تعتبر من أكثر الإعاقات الحسية انتشارا. ولها أسباب عدة، منها ما هو خلقي ومنها ما هو مكتسب (يتعلق بالبيئة، كالضوضاء مثلا). قدم الأطباء وعلماء النفس والمهتمون وما زالوا يقدمون ما بوسعهم لإيجاد الحلول المناسبة لذوي الإعاقة السمعية من صم، بكم، وضعاف سمع، إلا أنّ هذه الفئة ما تزال مهمشة في مجتمعاتنا العربية والإفريقية وتعاني مشاكل حمة في التواصل والاندماج مع غيرهم، بسبب طبيعة هذه الإعاقة الحسية وآثارها، فنجد على سبيل المثال لا الحصر أنّ:

أ. للإعاقة السمعية أبعاد مختلفة، وتباين أنواعها بتباين شدة فقدان السمع لدى الفرد المصاب؛

ب. للإعاقة السمعية تأثير على النمو اللغوي؛

ت. للمعاقين سمعيا طرق مختلفة للتواصل.

هذا وتحذر الإشارة إلى أن تعليم الأصم العربي على وجه العموم والأصم الجزائري على وجه الخصوص جد رديء. لأن أنظمة التعليم لم تكيف بعد بما يتوافق واحتياجاتهم، ولا تراعي خصائصهم (كضرورة تدريسهم بلغة الإشارات، اللغة العربية، أو هما معا). لذا ليس غريبا أن نجد معظم الصم في الجزائر يتوقفون عن الدراسة في سن مبكرة (في مرحلة الابتدائي مثلا)، ونادرا ما تجدهم يجتازون امتحان البكالوريا ليرتادوا الجامعات ويتقلدوا مناصب ووظائف أكاديمية، فالكثير منهم يزاول مهنا حرة أو أعمالا حرفية وأشغالا يدوية لكسب لقمة تعينهم على العيش في صمت على هامش الحياة.

وعلى ضوء ما سبق، فإن أهمية الموضوع تكمن في تسليط الضوء على فئة الصم وضعاف السمع، قصد التعريف بمفهوم الإعاقة السمعية وتأثيرها على اكتساب اللغة المنطوقة (أو المحكية) مثلا؛ بالإضافة إلى التعرف على فلسفات التواصل معهم، والوقوف على أهمية اللغة المنطوقة ولغة الإشارات في حياتهم وكذا طرق تعليمهم. لأجل ذلك فإنّ تمكّن ضعاف السمع أو الصم الذين فقدوا حاسة سمعهم بعد مرحلة اكتسابهم للغتهم الأم من فهم وتوظيف اللغة العربية، بحسب درجة وشدة فقدان السمع لديهم، جنبا إلى جنب مع لغة الإشارة، مسألة غاية في الأهمية. فضعاف السمع الذين تتراوح شدة فقدان السمع لديهم من الدرجة البسيطة والمتوسطة يسهل عليهم التمكن من اللغتين المنطوقة والمؤشرة والاندماج في مجتمع الصم والسامعين (ثنائي اللغة ثنائي الثقافة)، على عكس من ولدوا بصمم خلقي أو فقدوا حاسة السمع قبل مرحلة اكتساب اللغة، وشخصوا بدرجة فقدان سمع شديدة جداً، والتي ينتج عنها صعوبة في تعلم اللغة المنطوقة، لاسيما إتقان صفات ومخارج بعض الحروف. لذا نجد أن هذه الفئة تميل إلى استخدام لغة الإشارات، وتعتبر لغتهم الأم على الأغلب، مع استخدام محدود للغة المنطوقة.

وسبب اختياري للموضوع هو الإشادة والتوعية بالإعاقة السمعية وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة الذين ينتمون إلى هذه الفئة، والتنويه بضرورة إعادة النظر في البرامج التعليمية الخاصة بالصمم وضعاف السمع بالجزائر، وكذا تسليط الضوء على المشاكل اللغوية لديهم، سواء أتعلم باللغة العربية أو حتى لغة الإشارات، وكيف تؤثر سلباً على حياتهم وعلى نوع التعليم الذي يتلقونه. أما منهج الدراسة فلقد اعتمدت المنهج الوصفي (الاستقصائي والتحليلي). ولذا ومن خلال هذه الورقة سلطت الضوء على عدة نقاط من بينها:

١. طبيعة الإعاقة السمعية ومدى تأثيرها على المعاقين سمعياً ولغوياً؛
٢. طرق التواصل الأنسب مع هذه الفئة؛
٣. مدى أهمية تعلم ذوي الإعاقة السمعية للغة العربية و/أو لغة الإشارة؛
٤. الفلسفات والتوجهات التي ينصح بها في التعامل معهم وتعليمهم؛
٥. واقع الصم بالجزائر والمشاكل التي تواجههم في التعليم.

I. الإعاقة السمعية (Hearing disability):

تعرف الإعاقة السمعية بأنها: "أحد فئات التربية الخاصة التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمع عند الفرد بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة. وتتراوح في شدتها من الدرجة البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي، إلى الدرجة الشديدة جداً والتي ينتج عنها الصمم" (المرشدي، ٢٠١٥).

والصمم هو فقدان القدرة على سماع الأصوات أو عدم الاستجابة إلى المثيرات السمعية بسبب خلل في الأذن أو في نمو أحد أجهزتها الداخلية. وقد عرفه أهل الاختصاص: "بأنه الغياب الجزئي أو الكلي أو الفقدان الكامل لحاسة السمع، وقد تعزي هذه الحالة إلى الوراثة المتسببة عن عيب جيني، وقد تكون مكتسبة متسببة عن إصابة أو مرض حدث للفرد في أي مرحلة من مراحل عمره بما فيها الحالة الجينية أو الرحمية" (مرسي، ٢٠١٥، صفحات ٢٥-٢٦) وهناك منظوران أساسيان - باختلافهما تختلف تعريفات الإعاقة السمعية - هما: المنظور الطبي والمنظور التربوي.

١. الإعاقة السمعية وفق المنظور الطبي (The medical model of deafness):

أما أصحاب المنظور الطبي، فيرون أن الإعاقة السمعية مرض يجب معالجته ومحاولة التخلص منه (وهو ما لا يتأتى تحقيقه مطلقاً في جميع الحالات بسبب تعدد أنماط الإعاقة وتفاوت درجات شدة فقدان حاسة السمع)، من خلال اكتشاف مواطن الخلل التي تصيب الجهاز السمع أو أحد أعضائه. ويفضلون الاعتماد على أحدث ما توصل إليه الطب من حلول بديلة كزرع السماعات القوقعية مثلاً. هذا ويعتبرون أن الطريقة الشفهية هي الأنسب للتواصل مع فئة الصم وضعاف السمع؛ في حين يبنذون التواصل عن طريق لغة الإشارة، إلا أن هؤلاء يمثلون الفكر السائد فيما مضى من العصور الغابرة (Knight, ١٩٩٩, p. ٢٢).

٢. الإعاقة السمعية وفق المنظور التربوي (The linguistic model of deafness):

على عكس أصحاب المنظور الطبي، يركز أصحاب المنظور التربوي (أو المنظور اللغوي أو الاجتماعي) على الإعاقة السمعية لا على الشخص المصاب بعاهة فقدان حاسة السمع. فالصمم هو الخاصية أو ما يميز من يعانون

من إعاقة سمعية، ويجعلهم يختلفون عن سواهم من الأفراد الذين يتمتعون بحاسة سمع سليمة (عبد الوافي، ٢٠٢٢، صفحة ٣١٤)، وأصحاب هذا المنظور يمثلون التوجه السائد في وقتنا الحالي. وهؤلاء يعترفون بأن مجتمع الصم أقلية له لغته وثقافته الخاصة، وتعتبر لغة الإشارات لغتهم الأم. (الريس، ٢٠٠٦). ولغة الإشارات قواعدها وتراكيبها الخاصة بها شأنها شأن أي لغة منطوقة، وهي وسيلة اتصال مرئي، تعتمد نظاما لغويا معينا يتم فيه توظيف حركة وشكل اليدين وتعبير الوجه والإيماءات والحركات الجسدية، ويستخدمها مجتمع الصم في أي بلد ما للتعبير عن أفكارهم وثقافتهم وللتواصل فيما بينهم والآخرين. وبحسب إحصائيات الاتحاد العالمي للصم فإنه يوجد أكثر من ٣٠٠ لغة إشارات يستخدمها نحو ٧٠ مليون أصم في العالم، وكلها تعكس خصوصية وثقافة مستخدميها من مجتمعات الصم المتعددة والمتنوعة في العالم.

II. الصمم وعلاقته باكتساب اللغة المنطوقة:

تختلف أنواع الإعاقة السمعية بتفاوت درجاتها وشدتها. فقد تكون درجة فقدان السمع حادة أو كلية (حدوث صمم تام)، أو تكون جزئية عندما يفقد جزء من حاسة السمع: ضَعْف أو ثقل سمع فحسب (زهرا، ١٩٩٧، ٢٥). ومن الضروري جدا الأخذ بعين الاعتبار العمر الذي فقدت فيه أو خلاله حاسة السمع. ويمكن تصنيف ذلك إلى:

١. صمم ما قبل اكتساب اللغة المنطوقة (Prelingual deafness):

وهي مرحلة ما قبل تطور اللغة والكلام عند الطفل. وقد يكون إما صمم قبل الولادة، أي صمما خلقيا (congenitally deaf)، وأصحاب هذه الإعاقة يولدون صما، أو صمم بعد الولادة، أي الصمم الولادي أو الذي يحدث بعد الولادة وما دون سن الثانية. والاثنان يندرجان تحت مسمى الصمم المبكر، لأنهما يُجرمان من فرصة التعرض لخبرة لغوية، أو لخبرة الأصوات المختلفة في البيئة، ويستحيل أن يكون بمقدورهما استخدام الكلام في هذه الحالة (Jallu et al., ٢٠١٩)، لأنهم في الغالب لا يملكون بقايا سمعية يعتمدون عليها، والمعينات السمعية والزرع القوقعي حل غير مجد في مثل هذه الحالات.

يعتمد الأطفال الصم الذين فقدوا حاسة السمع قبل ولادتهم أو أصيبوا بالصمم بعد الولادة وعمرهم دون سن الثانية، على التأشير والتواصل البصري؛ فتجدهم وأهلهم يستخدمون إشارات معينة للتواصل فيما بينهم (وهي ما يعرف بالإشارات المنزلية)، وإذا ما اندمجوا في مجتمع الصم (وقد تكون أندية يرتادها الصم، ثقافية أو رياضية أو مؤسسات تربوية كمدارس الأطفال المعاقين سمعيا مثلا وغيرها) تتطور الإشارات المنزلية إلى إشارات مشتركة، وبحسب طبيعة العلاقة بين هؤلاء الصم وتفاعلهم في حياتهم اليومية تنمو لغتهم الإشارية وتتطور بشكل تدريجي (أو إن صح التعبير قلنا: تولد لغة إشارات خاصة بهم)، وتكون أكثر تعقيدا وسرعة وأقل أيقونية ووضوحا بحيث يصعب على غير الأصم أو من لا ينتمي لمجتمعهم فهمها واستخدامها، على عكس الإشارات المنزلية والتي قد تكون بسيطة ومحدودة تفهمها أسرة الأصم أو أفراد العائلة والجيران والمعارف في الغالب.

أما إذا ولد أصم لأبوين أصمين يعتمدان لغة الإشارات للتواصل في حياتهم اليومية، تكون بذلك فرصة سانحة للطفل الأصم لاكتساب لغة الإشارات، وتتطور لديه على مراحل تماما كما يكتسب الطفل العادي اللغة المنطوقة، على قدر تعرضه لها خلال مراحل اكتساب اللغة المعروفة علميا. فكلما كانت بيئة الأصم تعتمد لغة الإشارات وتستخدمها بشكل مكثف، زادت فرصة اكتسابه للغة الإشارات وسرعتها لديه بشكل طبيعي. ويمكن للأصم تحسين قدراته اللغوية وملكات التواصل، فاللغة بنت الاستعمال، نفورة، تتطلب التعرض والممارسة، والعكس صحيح. وبالعادة، فإن من يولد أصما أو يصاب بالصمم قبل اكتساب اللغة، يصبح الصمم ولغة الإشارات جزأين من هويته وثقافته، وقد يكون أكثر اندماجا في مجتمع الصم وينمو لديه شعور الانتماء إلى أفرادهم وثقافتهم، الخ.

٢. صمم ما بعد اكتساب اللغة المنطوقة (Post-lingual deafness):

وهي المرحلة التي يكون الطفل قد تعرض لخبرة لغوية أو اكتسب مهارة الكلام واللغة المنطوقة في أسرته والمجتمع الذي ينتمي إليه. ويطلق على هذه الفئة من ذوي الإعاقة السمعية أصحاب الصمم العارض (adventitiously deaf) (Peyman, ٢٠٢١). وهم من ولدوا بحاسة سمع سليمة ثم أصيبوا بالصمم، جراء حادث أو مرض بعد تعرضهم واكتسابهم للغة المنطوقة بشكل طبيعي. لذا يطلق عليهم مصطلح الصمم فقط، إذ بمقدورهم استخدام الكلام للتواصل مع غيرهم في المجتمع على عكس من فقدوا السمع قبل الولادة.

لذا فإن بإمكان أصحاب الصمم العارض الاندماج في مجتمع السامعين ومجتمع الصمم. بوسع هذه الفئة التمكن من اللغتين: اكتساب اللغة المنطوقة (العربية مثلا) وتعلم اللغة الإشارية (لغة الإشارات الجزائرية مثلا)، وتطوير مهاراتهم اللغوية فيهما معا واستخدامهما في التواصل، وفق حاجة الفرد الأصم وبحسب درجة فقدان السمع لديه أيضا. فقد يصاب، أحيانا، أحدهم بفقدان سمع بليغ بعد مرحلة اكتسابه للغة المنطوقة وتعرضها لها. فيجد صعوبة في سماع الأصوات بعدها، مما قد يؤثر على قدرته في التحكم بنبرة الصوت لديه في حال أراد النطق والكلام ويختل لديه التوازن. لذا قد يميل للكتابة أو استخدام لغة الإشارات في التواصل، ويعتمد على قراءة الشفاه والقراءة والكتابة كذلك. أما إذا كان ممن عندهم بقايا سمعية ويستفيد من المعينات السمعية، أو من بإمكانه فهم من يخاطبه إذا رفع صوته بحيث يسمعه، فقد يستغني عن لغة الإشارات ولا يحتاجها للتواصل، خاصة إذا لم يكن يعيش في وسط اجتماعي يضم أفرادا صما أو ينتشر فيه تداول واستخدام لغة الإشارات في الحياة اليومية كوسيلة للتواصل جنبا إلى جنب مع اللغة المحكية.

III. الخصائص اللغوية للمعاقين سمعياً (Linguistic ability):

للإعاقة السمعية تأثير ملحوظ وسلبي على جميع جوانب النمو اللغوي. بدون تدريب منظم ومكثف لن تطور لدى هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة مظاهر النمو اللغوي الطبيعية. ويعود سبب ذلك إلى غياب التغذية الراجعة السمعية عند صدور الأصوات وعدم الحصول على تعزيز لغوي كافٍ من الآخرين. وحتى في حالة اكتسابهم للمهارات اللغوية فإن لغتهم تتصف بكونها فقيرة مقارنة بلغات غيرهم سواء المكتسبة أو المتعلمة، ويعدون ذوو خبره محدودة، حيث تتصف ألفاظهم بالتمركز حول الملموس، كما أن جملهم المكونة أقصر وأقل تعقيدا، أما كلامهم فيبدو

بطيئا ونبرته غير عادية (الخطيب، ٢٠٠٨، صفحة ٨٥). لذا نجد معدل تطور الكلمات لديهم أبطأ وتركيبهم للجمل بسيط جدا مقارنة بمن يتمتعون بسمع عادي، ومن أمثلة ذلك:

● مستوى المفردات:

تعلم المفردات المادية، أو الحسية التي لها مدلول، بالنسبة لهم أسهل: ككتاب، باب، سيارة، شجرة، قطعة، أسود؛ في حين يجدون صعوبة بالغة في تعلم المفردات المجردة كظروف المكان: أمام، خلف، وراء، وسط، بين، فوق، تحت، يمين، يسار، جنوب، شمال، شرق، غرب؛ وظروف الزمان: قبل، بعد، أثناء، حين، الآن، منذ. بل قد يتعذر عليهم فهم المفردات التي تحمل أكثر من معنى واحد ويصعب على الأصم تمييز الفرق بينها. أيضا يشكل عليهم فهم وظائف بعض الأدوات: كأدوات التعريف الشمسية والقمرية والتفريق بينهما، وكذا قد يجدون صعوبة في تصنيف الأفعال والإعراب، الخ (عبد الوافي، ٢٠٢٢، صفحة ٣١٨).

● مستوى تركيب الجمل:

في العادة يفهم ويركب الصم وضعاف السمع (أصحاب الإعاقة السمعية شديدة) جملا قصيرة سهلة البناء، في حين يصعب عليهم فهم الجمل المركبة والطويلة، كالتي تكون مبنية للمجهول، والجمل التي بها تقديم وتأخير وبدل، الخ. ويصعب عليهم كذلك ربط الجمل وتوظيف النواصب والجوازم. وعادة ما يقيس ذوو الإعاقة السمعية قواعد لغتهم الإشارية على قواعد اللغة المنطوقة التي يتعلمونها، فتجدهم، على سبيل المثال، يطبقون قواعد وخصائص لغة الإشارات الجزائية على اللغة العربية أثناء مرحلة تعلمهم لها أو عند استخدامها، وهو ما يسمى بأثر التداخل اللغوي والنقل السلبي (negative transfer or linguistic interference) من اللغة الأولى (أو اللغة المصدر) إلى اللغة الثانية (أو اللغة الهدف). فاللغتان، المؤشرة والمنطوقة، تختلفان كلياً في المعنى والمبنى، ولكل قواعد ومميزات خاصة (Abdelouafi, ٢٠٢١a). أيضا قد لا ينطقون أواخر الكلمات بشكل سليم، وهذا ما ينتج عنه سوء فهم كلامهم بسبب عدم وضوحه فالحروف الشفوية مثلا أو التي تصدر من اللسان واللثة تكون أسهل لديهم من تلك التي مخرجها أقصى الحلق (عبد الوافي، ٢٠٢٢، صفحة ٣١٨). لذا، وإن كان في تعلم الأصم للغة العربية صعوبة ويتطلب تدريباً، فإنه لا يحمل على أنه يستحيل على الأصم تعلمها وتحسين ملكاته اللغوية وضبط قواعدها، بشرط تلقيه تعليماً ممنهجاً، وبشكل بسيط ومكثف، يتوافق وقدراته اللغوية وبقاياه السمعية، فلأخيرة تأثير ودور مهم فيما يخص تعلم الأصم للغة العربية، خاصة ما يتعلق بمخارج الحروف ومستوى النطق لديه.

● مستوى النطق:

يغيب استعمال بعض الحروف الساكنة عند ذوي الإعاقة السمعية، وقد يتعذر عليهم سماعها كحرف السين (س)، فمثل هذا الحرف وغيره من الحروف الساكنة قد لا يظهر في كلامهم، والتمييز بين مخارج الحروف اللهوية كحرفي الكاف والقاف (ك، ق). لأجل ذلك قد يكون من الصعب فهم ألفاظهم كما يصعب عليهم أيضا فهم

كلام الآخرين. ولأنهم لا يسمعون بوضوح، قد لا يمكنهم التحكم بنبرة صوتهم لدى نطقهم والتلفظ بالحروف أو الكلمات أو العبارات. لذا من الممكن أن يتكلموا بصوت خافت و/أو مرتفع ودرجة صوت سريعة أحيانا. فيتطلب مستوى النطق لديهم تدخل مختص أرطفوني، لتقديم جلسات تصحيح نطق للأصم والتدريب على مخارج الحروف وصفاتها، والمساعدة على التحكم في ضبط نبرة الصوت لدى الكلام، الخ (عبد الوافي، ٢٠٢٢، صفحة ٣١٨).

IV. طرق التواصل مع ذوي الإعاقة السمعية:

١. قراءة الشفاه (Lip-reading):

تقتضي قراءة الشفاه التدريب على فهم اللغة المنطوقة من خلال قراءة حركة شفهي المتكلم بالاعتماد على حاسة البصر، وهي من الطرق التي يستخدمها الصم وثقال السمع للتواصل مع الآخرين. والأمر يتطلب دراية بحركة الشفاه التي تقابل نطق كل حرف في اللغة، هذا إلى جانب فهم مدلول الكلمات بالإضافة التي القدرة على التمييز بين اللهجات المختلفة. فطريقة قراءة الشفاه تعتمد على الانتباه وفهم ما يقوله شخص بمراقبة حركة الشفاه ومخارج الحروف من الفم واللسان والحلق أو أثناء نطق الكلام (عبد السلام محمد سليمان، ٢٠٠٥، صفحة ٥٣). ولابد أن نشير هنا إلى أن التدريب على قراءة الشفاه يستدعي الالتزام بالنواحي التالية (الببلاوي، ٢٠٠٣، ٣١٧-٣٢٠):

- الربط بين المنطوق للكلمة ومدلولها؛
- يجب مراعاة مستوى الطفل ومرحلة نموه؛
- البدء بالأشياء المتعلقة بحياته وحاجاته الخاصة؛
- يفضل أن تكون المسافة بين المدرب المختص والمعاق سمعياً لا تزيد عن خمسة أقدام، ولا تقل عن قدمين (لأنه في حالة الاقتراب أو الابتعاد يتعذر عليه تركيز الانتباه على حركات الشفاه)؛
- يجب أن يكون نطق المدرب واضحاً، وليس من الضروري أن يعيد الطفل الكلمات التي يتفوه بها المدرب. بل يكفي أن يقلد الحركات التي يقوم بها المدرب دون إخراج الصوت في بداية التدريب؛
- يجب الانتباه إلى أن هناك بعض الحروف الساكنة ذات صورة حركية متشابهة على الشفاه مثل: حرفي الميم والباء (م، ب) وحرفي التاء والذال (ت، د) وكذا حروف الحاء والهاء والهمزة (ح، ه، ء)، الخ. ويمكن مساعدة المعاق سمعياً على التفرقة بين الحروف المتشابهة في طريقة إخراجها، فمثلاً: يساعد استعمال المرأة على ملاحظة حركات الشفاه، ويساعد وضع اليد على الصدر أو الفم أو الحلق على استشعار الاهتزازات والاحساس بمخرج الأصوات أثناء نطق الحروف.

هناك من يطلق على قراءة الشفاه (lip-reading) مصطلح قراءة الكلام (speech reading)، إلا أن هذا لا يعني قراءة الشفاه حقيقة وتوظيف هذا المصطلح غير صحيح. فقراءة الكلام تستوجب تعليم الطفل المعاق سمعياً استخدام المعلومات البصرية لفهم ما يقال له. ولعل المصطلح الأقرب إلى الدقة هنا هو قراءة الشفاه (Hallahan & Kauffman, ١٩٩٤ p. ٣٢٦)، بحيث يتدرب الأطفال المعاقون سمعياً على الانتباه للعديد من المؤثرات إضافة إلى حركات شفاه المتكلم. ومن أهمية قراءة الشفاه تعزيز قدرة الطفل الأصم على التواصل مع أفراد

أسرته، خاصة الأم والأب. وهذا يسهم في التعرف عليهم وتشجيعهم على الاستجابة البصرية والانفعالية، ومما يجعل الطفل الأصم متدرجا على القراءة الشفوية للكلمات والأسماء المرتبطة بأفراد الأسرة والمأكّل والملبس.

٢. لغة الإشارات (Sign Language):

ويمكن تعريفها بأنها: "مجموعة من الرموز المرئية اليدوية تستعمل بشكل منظم للكلمات، أو المفاهيم، أو الأفكار الخاصة باللغة، ويتم التعبير عنها أو تشكيلها بلغة الإشارات، عن طريق الربط بين الإشارات ومدلولها في اللغة المنطوقة" (حنفي، ٢٠٠٣، صفحة ٩٥)؛ وهي اللغة التي يفضلها مجتمع الصم ويستعملها كثيرا وتشتمل على:

- إشارات وصفية: وهي التي تصف الشكل والمدلول مثل: صلاة، وضوء، أكل، وتمشي، الخ.
- وإشارات غير وصفية: وهي على عكس الأولى. إذ لا تصف الشكل ولا المدلول مثل: المسجد، المدرسة، الهاتف، الخ. ومثل هذه الإشارات يتطلب شرحها للأطفال الصم من طرف معلمهم ومربيهم أو مترجمي لغة الإشارات داخل القسم (العمرى، ٢٠٠٩، صفحة ٣٤).

هذا وتشتمل لغة الإشارات على أبجدية الأصابع، وهي "وسيلة لتمثيل (تشكيل) الحروف الأبجدية، والأرقام العربية من خلال اليد والأصابع وحركاتها التي تشكل الحروف والأرقام (حنفي والسعدون، ٢٠٠٧، صفحة ١٣٤).

٣. التواصل الكلي (Total communication):

وهو أسلوب يجمع ما سبق، أي يجمع بين استخدام لغة الإشارات، التي تتوفر فيها كافة العناصر الموجودة في اللغات الأخرى من قواعد، وتركيب جمل، ومرادفات، لأنها تختلف عن اللغة المنطوقة وتشهد تطورا مستمرا (Smith, ٢٠٠١, page ٤٣٢)، جنبا إلى جنب مع لغة الشفاه والكتابة للتواصل مع الأصم.

بالرغم من أن لغات الإشارة وضعية وحديثة عهد وأصولها ليست معروفة بشكل دقيق، إلا أنّ البداية الفعلية للاهتمام بتعليم الصم وتاريخ نشأة لغة الإشارات وتطورها في العالم كانت نهاية الستينات وبداية السبعينات. ففي أواخر القرن السادس عشر، بدأ بعض المتخصصين في رعاية الأشخاص الصم بتوظيف إشارات بسيطة، للتواصل معهم، ولمساعدتهم على التواصل مع الآخرين، حيث كانت هذه اللغة التعليمية تعطى للأطفال الذين يعانون من الصمم وينتمون إلى عائلات ثرية. وأول من بدأ بتعليم الأطفال الصم الأثرياء لغة الإشارات هو القسيس الكاثولوكي الإسباني بيدرو دي بونسي (Pedro Ponce de León)، وذلك عام ١٥٥٥م. ثم في عام ١٦٢٠م قام الراهب الإسباني خوان بابلو بونيه (Juan de Pablo Bonet) بإعداد أول كتاب لتعليم لغة الإشارة. أما تاريخ تدريس الصم بلغة الإشارات فيعود إلى الراهب الفرنسي شارل ميشيل دي لبييه (De Le' pee)، حيث أنشأ طريقة أكثر شمولاً لتعليم الصم. فكان لدي لبييه سبق في إنشاء أول مدرسة عامة للأطفال الصم في عاصمة فرنسا في عام ١٧٥٥م، والتي كانت تسمى المعهد الوطني للصم والبكم في باريس. التحق بالمعهد طلاب من جميع أنحاء فرنسا،

حاملين لافتات عليها إشارات منزلية كانوا قد استخدموها للتواصل فيما بينهم، ثم تم تكييف هذه الإشارات وإضافة أبجدية يدوية وقاموس خاص بهذه الفئة (عبد الوافي، ٢٠٢٣، صفحات ٢٠-٢٢).

لكن سرعان ما بدأ صراع مستمر بين دعاة التعليم الشفهي وتعليم لغة الإشارات، حيث ظهر جدل بين المعلمين والمربين حول أي الطريقتين أنسب لتعليم الصم. وبحلول عام ١٨٦٧م، بدأت المدارس الكبرى في أمريكا باستخدام طرق التدريس الشفوية بدون اعتماد لغة الإشارات على الإطلاق. وكان المدافعون عن هذه الطريقة، مثل ألكسندر جراهام بيل (Alexander Graham Bell)، على قناعة تام بأن التعليم الشفهي هو أفضل وسيلة لتعليم الأطفال الصم. وبالفعل بدأت المدارس بتعليمهم شفويا والتأكيد بشكل أساسي على قراءة الشفاه وتعلم الكلام (التنطيق). وقد بلغ هذا الصراع المستمر بين التعليم الشفهي واليدوي ذروته أثناء انعقاد مؤتمر ميلانو لعام ١٨٨٠م، حيث اجتمع معلمو الصم من سبع دول مختلفة بإيطاليا، لاتخاذ قرارات بشأن مستقبل تعليم الصم. اسفرت نتائج وتوصيات هذا المؤتمر على ترسيخ الأساليب الشفوية باعتبارها أفضل من اللغة اليدوية للإشارة، وهو الأمر الذي أدى إلى تراجع تعليم لغة الإشارات بشكل كبير، فتحولت توجهات وفلسفات تعليم الصم (أي نحو ٨٠٪ من جميع البرامج التربوية الموجهة لهذه الفئة) تستخدم الأساليب الشفوية، والجزائر أحد هذه الدول التي ما تزال تولي أهمية كبيرة لاعتماد الطريقة الشفوية لتعليم الصم (Abdelouafi, ٢٠٢٣).

وبالرغم من محاولات الحد من استخدام لغات الإشارة عبر العالم، استمرت هذه اللغة في النمو والتطور. وتم إنشاء الرابطة الوطنية الأمريكية، فعملت كوصي على لغة الإشارة، وبذلت الجهود للتأكد من حماية ثقافة مجتمعات الصم ولغاقتهم الإشارية الأم والحفاظ عليها لتنتقل من جيل إلى آخر. وسرعان ما استُعيد تفعيل نظام التعليم والتعلم بلغة الإشارات بفضل ويليام ستوكو (William Stokoe)، الذي كان أستاذا ولغويا بجامعة جالوديت الأمريكية. قام ستوكو بتطوير أول قاموس للغة الإشارات عام ١٩٦٠م، فأصبح بمثابة نقطة انطلاق للتغيير الإيجابي على نطاق واسع في مدارس الصم، حتى ظهرت في الوجود مدارس متخصصة لكل نوع من تعليم الصم وثنائلي السمع. فنجد مثلا أن الطريقة الشفوية منتشرة في أوروبا، وخاصة في سويسرا، أما مدارس الولايات المتحدة الأمريكية فتركز على استخدام لغة الإشارات (Ron & Colleen, ١٩٩٩, page ١٦٦)؛ وقد برز منذ بداية العقد الثامن من القرن العشرين تعبير فلسفة الاتصال الشامل أو التواصل الكلي، كفلسفة تدمج ما يتناسب من طرق الاتصال السمعية واليدوية والشفوية. وهذا يشمل الإيماء، والإشارات، والقراءة والكتابة، وأي صيغة من شأنها إيضاح الاتصال وتيسيره.

V. واقع تعليم الصم ومستواهم اللغوي بالجزائر:

أما إذا ما تكلمنا عن أنظمة التعليم لذوي الإعاقات السمعية في الجزائر، فنجد أن اللغة المستخدمة تقتصر على العربية، وأحيانا الاعتماد على التواصل الكلي (الكتابة في الهواء، على التراب، أو الكف)، أو قراءة الشفاه، أو الإشارات البسيطة دون توظيف قواعد لغة الإشارات، من أجل إيصال فكرة أو معلومة ما للصم، لاسيما في مجال التربية الخاصة والتعليم لهذه الفئة. وحقيقة الأمر أن هناك مشاكل عدة تعترض تعليم الصم بالجزائر، وجلها تتعلق

بمعيقات اكتساب الأصم للغة العربية ولغة الإشارات على حد سواء (Abdelouafi, ٢٠٢١a, ٢٠٢١b, ٢٠٢١c).

١. مشكلة تعلم اللغة العربية:

تشير نتائج بعض الدراسات، كالتى قامت بها بوطالب (Boutaleb, ١٩٨٧)، إلى أن ذوي الإعاقة السمعية بالجزائر يواجهون صعوبات في تعلم اللغة العربية والفرنسية (بالنسبة للغة الشفاهة، الكتابة، والقراءة)، مما يجعلهم غير قادرين على استخدامها بمستوى جيد. فتجدهم يقتصرون على بناء الجملة القصيرة والبسيطة، بتراكيب لغوية مفككة وغير مترابطة، والكثير منهم يقع في أخطاء إملائية جمة عند الكتابة.

ومعلوم أن اللغة العربية تستخدم في تدريس المناهج التربوية على مستوى مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة بالجزائر (الابتدائي، المتوسط، والثانوي)، سواء تعلق الأمر بالمدارس العادية أو المدارس المتخصصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، بما فيها مدارس ذوي الإعاقة السمعية. إلا أن الصم يواجهون مشكلة في اكتساب اللغة العربية الفصحى وفهمها، وهذا ما ينعكس سلبا على جودة التعليم ونجاعة البرامج الموجهة لفئة الصم، وهو ما أثر على مستوى تعليمهم وقدرتهم على استيعاب المواد التي تدرس لهم. علاوة على ذلك، كثير من المربين والمعلمين المتخصصين لم يتلقوا تدريباً كافياً يؤهلهم لتدريس المعاقين سمعياً بطريقة ناجعة كما هو مرجو. ومشكلة تعليم الصم مشكلة لغة في المقام الأول. فليس بمقدور الأصم تعلم اللغة العربية وإتقان علوم الآلة، هذا من جهة، كما ليس بوسع معلم الصم إتقان لغة الإشارات واستخدامها بشكل صحيح داخل القسم من جهة أخرى، وهو ما انعكس سلباً على جودة تعليم الصم ونجاحه في الجزائر (Abdelouafi, ٢٠٢١e, ٢٠٢١d, ٢٠١٩).

٢. عدم استخدام لغة الإشارات في المدارس التربوية المتخصصة للأطفال المعاقين سمعياً:

اتضح أن لغة الإشارات الجزائرية تستعمل فقط لتسهيل عملية التدريس داخل أقسام المدارس التربوية المتخصصة، وليست ضمن البرنامج الدراسي. إذ لا تخصص لها حصة لتدريسها شأنها شأن مادة اللغة العربية والتربية الإسلامية والرياضيات مثلاً. ويعود سبب ذلك كله إلى افتقار معلمي الصم المتخصصين إلى دورات تدريبية تعينهم على اكتساب لغة الإشارات وإتقانها بمستوى يمكنهم من التواصل بشكل فعال مع التلاميذ الصم وفهمهم. فمعظم المعلمين والمربين المتخصصين يتعلمونها من الأطفال الصم أنفسهم، كل على حسب اجتهاده في ممارسة لغة الإشارات واحتكاكه بأهلها واندماجه داخل مجتمع الصم وانفتاحه على ثقافتهم. أما البرامج المعتمدة داخل المدارس المتخصصة لتعليم ذوي الإعاقة السمعية فهي نفس البرامج التربوية المعتمدة داخل المدارس العادية. ومثل هذه البرامج لا تحدم حاجة الصم أبداً ولا ترقى بمستوى تعليمهم. لذلك نجد أن معظم من يعانون من إعاقة سمعية يتخلفون عن الدراسة، والقليل منهم من يستطيع مواصلة دراسته والالتحاق بالجامعة للحصول على شهادات جامعية تؤهله لمناصب مرموقة شأن التدريس، والوظائف الإدارية والأكاديمية الأخرى مثلاً. لذا في غالب الأحيان نجد الصم يتوجهون إلى الحرف والأعمال اليدوية للأسف (Abdelouafi, ٢٠١٨, pp. ٣٩-٤٩).

تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الصم الجزائري يستخدم لغة الإشارات الجزائرية (Algerian Sign Language) أو (Langue des Signes Algérienne)، كلغته الأم. ولقد بدأت هذه اللغة في الظهور بشكل ملحوظ والتداول على مواقع التواصل الاجتماعي والتلفزة الجزائرية في زمن انتشار فيروس كورونا، للتواصل بين الصم ونقل مستجدات الوباء وطرق الوقاية منه (Abdelouafi, ٢٠٢١f). وتحظى لغة الإشارات الجزائرية باهتمام واسع اليوم داخل التراب الوطني، حيث أنشأت أول مدرسة عليا لتكوين أساتذة التعليم الثانوي لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقات السمعية بالجزائر، ببني مسوس، باسم المجاهد الشيخ الطاهر أيت علجت رحمه الله. فتحت المدرسة أبوابها رسميا لاستقبال أول دفعة سنة ٢٠٢٢، استجابة لنقص أساتذة التعليم المتخصص لتدريس هذه الفئة في الطور الثانوي. وضمانا لتلقي الصم تعليما يتناسب وقدراتهم اللغوية، تسعى المدرسة إلى تقديم تعليم نوعي ومكيف من أجل إدماج الصم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتعمل في سبيل ذلك على توفير جميع الإمكانيات والوسائل والتجهيزات التي تساعد على تقديم تكوين مجودة عالية لمصلحة طلبة المدرسة. وبالرغم من هذا كله إلا أن لغة الإشارات الجزائرية ما تزال لغة غير موثقة بعد وبجاجة إلى دراسات لغوية معمقة لفهم وتحديد قواعدها ومميزاتها، فهي غير موحدة في الجزائر ولها عدة لهجات مختلفة، فعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر:

- لغة الإشارات الجزائرية اليهودية (Algerian Jewish Sign Language, AJSL): وتعرف أيضا بلغة إشارة غرداية. تشير الدراسات إلى أنها ظهرت وتطورت في مجتمع الصم الجزائري اليهودي بغرداية، ببني مزاب. آنذاك كان اليهود يعانون من تهميش وعزلة، بحيث لا يسمح لهم بمخالطة المجتمع الجزائري المسلم، وكانوا لا يتزوجون إليهم ولا منهم. ونتيجة لزواج اليهود من بعضهم البعض انتشرت فيهم عاهة الصمم. فعمدوا إلى تطوير لغة إشارات خاصة بهم؛ أتقنها الصم والسامعين، وتناقلتها الأجيال. اندثرت هذه اللغة وباتت مهددة بالخطر. فبعد استقلال الجزائر سنة ١٩٦٢م، هجر هؤلاء اليهود إلى أراضي القدس الشريف المحتلة، وبذلك لم تعد تستعمل بالجزائر مذاك الحين وليس لها أثر يذكر (Lanesman, ٢٠١٦)؛
- لغة إشارة الأغواط (Algerian Sign Language of Laghouat) (Djama, ٢٠١٦)؛
- ولغة إشارة وهران (Algerian Sign Language of Oran) (Mansour, ٢٠٠٧)؛
- ولغة إشارة أدرار (Algerian Sign Language of Adrar) (Abdelouafi, ٢٠١٩).

ولعل هناك أنواع مختلفة للغة الإشارات الجزائرية تختلف باختلاف الأقاليم (الجنوب والشمال مثلا) أو تتعدد بتعدد الولايات أو المدارس المتخصصة لتدريس الصم الموجودة على ربوع التراب الوطني بدولة الجزائر، أو حتى على مستوى كل ولاية. وبالرغم من تعدد لغة الإشارات وثقافة الصم بالجزائر، إلا أن استخدامها يقتصر على مجتمع الصم، ولم تستعمل أي لغة إشارات لتعليم الصم على مستوى المدارس المتخصصة لهم بعد لأنها ليست لغة أكاديمية مقارنة ببعض لغات الإشارة المتطورة والمدرسة كلغة الإشارات الفرنسية والأمريكية والبريطانية والإسبانية والأردنية والتونسية وغيرها.

خاتمة:

لا شك أن ذوي الإعاقة السمعية يواجهون صعوبات جمة في اكتساب اللغة العربية و/أو لغة الإشارات. ونتيجة لذلك، فإنهم لا يتلقون تعليماً جيداً يتوافق مع قدراتهم العقلية واللغوية، بدليل أن مدارس الصم تعتمد نفس المناهج والمقررات الدراسية التي صممت خصيصاً لتدريس الأطفال المعاقين داخل المدارس العادية. فمشكلة الأصم الجزائري على وجه الخصوص والأصم العربي عموماً تتعلق بصعوبات تعلمهم للغة العربية ولغة الإشارات بشكل صحيح ومنهج في المقام الأول. ولن نرقى بمستوى تعليم الصم بالجزائر -أو بالوطن العربي- إلا إذا أعدنا النظر في المناهج التربوية التي تُدرس بالمدارس المتخصصة لهم أو بالأقسام الخاصة بهم على مستوى المدارس العادية. لذا وانطلاقاً مما سبق، فلنأوي أوصي بضرورة:

- أ. العمل على توثيق لغة الإشارات الجزائرية وتطوير طرائق تعليم وأساليب تدريس اللغة العربية للصم وضعاف السمع؛
- ب. إعادة النظر في البرامج التربوية بما يتماشى وقدرات هذه الفئة اللغوية؛
- ت. تعزيز استعمال اللغة العربية جنباً إلى جنب مع لغة الإشارات لتدريس الصم؛
- ث. تدريب معلمي الصم ومربيهم على طرق وأساليب ممنهجة لتدريس اللغة العربية للمعاقين سمعياً مع ضرورة تشجيعهم على تعلم لغة الإشارات بدورهم لتسهيل عملية التواصل وإيصال المعلومة لهذه الفئة؛
- ج. برمجة ساعات مكثفة في الجدول الزمني لتدريس اللغة العربية ولغة الإشارات الجزائرية؛
- ح. الاستعانة بمترجمي لغة الإشارات متخصصين لشرح الدروس وتبسيط المواد للصم؛
- خ. استعمال اللغة العربية ولغة الإشارات في التدريس معاً (ثنائي اللغة)، أو الفصل بينهما كأن تدرس مادة بلغة الإشارات ثم تُشرح باللغة العربية أو العكس؛
- د. عمل دورات تدريبية وورشات عمل بالتنسيق مع مختلف المدارس التربوية المتخصصة على تراب الوطن لتبادل الخبرات بين الأساتذة والمربين المتخصصين ومن لهم خبرة وصلة بتدريس الصم؛
- ذ. إشراك الجامعات ومراكز البحث وكذا المخابر العلمية للبحث في المجالات المتعلقة بتربية ذوي الإعاقة السمعية، والتشجيع على إجراء دراسات ميدانية ذات صلة بالموضوع على الصعيدين الوطني والدولي؛
- ر. إشراك مجتمع الصم والجمعيات الناشطة في الميدان في عملية توثيق لغة الإشارات ودراساتها لغوية وأكاديمية، والمساهمة في العملية التعليمية للصم من خلال تقديم اقتراحات وأساليب مبتكرة لتدريس هذه الفئة؛
- ز. الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة وتجاربهم الناجعة في تدريس والتكفل بهذه الفئة؛
- س. تأسيس وتوعية المجتمع وأسر ذوي الإعاقة السمعية حول مفهوم الإعاقة وماهيتها وطرق التعامل مع ذويها وثقافة الصم ولغات الإشارة.

قائمة المراجع:

- الببلاوي، إيهاب. (٢٠٠٣). اضطرابات النطق، دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين: مكتبة الرشد. الرياض، المملكة العربية السعودية.

- حنفي، علي والسعدون عبد الوهاب. (٢٠٠٧). طرق التواصل للمعوقين سمعيا دليل المعلمين والوالدين والمهتمين، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.
- حنفي، علي. (٢٠٠٣). مدخل إلى الإعاقة السمعية، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- الخطيب، جمال. (٢٠٠٨). مقدمة في الإعاقة السمعية، ط٣، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الرئيس، طارق (٢٠٠٦). ثنائي اللغة/ثنائي الثقافة: الفلسفة والإستراتيجيات ومعوقات تطبيقها في معاهد الأمل وبرامج الدمج، المؤتمر العربي السابع للاتحاد، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط١، عالم الكتب. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- عبد السلام محمد سليمان، ماني. (٢٠٠٥). فعالية برنامج التنطيق المقترح في تحقيق عملية التواصل اللفظي لذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة العمرية (٤-٦) أعوام، رسالة ماجستير. قسم العلم الأسرية، كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.
- عبد الوافي، هشام. (٢٠٢٢). الإعاقة السمعية وخصائص المعاقين سمعيا Hearing Disability and Characteristics of Hearing-Impaired، تحرير لبنى زعرور وسليمن صليحة، ذوي الإعاقة بين التشريع وعلم النفس، ألفا للوثائق للنشر والتوزيع، الجزائر.
- عبد الوافي، هشام. (٢٠٢٣). الصم والبكم تعلموا وتعاملوا: دراسة ميدانية بولاية أدرار ومقالات أخرى (ترجمة وسيلة بوزيت، ليندة بن بسي، صباح قدوري، شنة هناء، مريم قاسمي، لبنى غربي. مراجعة وتنقيح سمراء خبشاش. المراجعة اللغوية عبد السلام عزيزي). ترجمة ونشر المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر. (العمل الأصلي باللغة الإنجليزية نشر سنة ٢٠١٩).
- العمري، عبد الهادي بن عبد الله. (٢٠٠٩) الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملكة سعود، كلية التربية، السعودية.
- مرسى، عبد السلام. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط١، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- Abdelouafi, H. (٢٠١٨). Teaching sign language to the deaf children in Adrar, Algeria. MA dissertation. University of Adrar: Algeria.
- Abdelouafi, H. (٢٠١٩). Teaching sign language to the deaf children in Adrar, Algeria. LAP LAMBERT: Academic Publishing.
- Abdelouafi, H. (٢٠٢١a). Issues in Deaf Education and Sign Language in Algeria. [Paper presentation]. Les Journées Doctorales Digitales (JDD), Centre Etudes Doctorales-Université Ibn Tofail. Kénitra, Morocco .
- Abdelouafi, H. (٢٠٢١b). Education of the Deaf in Algeria: Learning for All? [Paper presentation]. ٢nd Online International Doctoral Research in Education Conference, the Centre for Educational Research (CERES), School of Education at Liverpool John Moores University, United Kingdom.

- Abdelouafi, H., (٢٠٢١c). Deaf Education in Algeria: Is it a Sustainable approach? Journal of Sociology, ٥(٢), pp. ٤١٧-٤٢٩
- Abdelouafi, H. (٢٠٢١d). Quality Education for Deaf Arab Learners: Supporting the Sustainable Development Goals [Paper presentation]. International Conference on High-Quality Education for Decent Work: Celebrating the ٤٦th Arab Deaf Week, Arab Organization of Sign language Interpreters "SELAA," Egypt.
- Abdelouafi, H. (٢٠٢١e). Algerian Sign Language key to Algerian Deaf Community' rights [Key speech]. Triple Action Project: International Literacy Day, International Day of Sign Languages and International Week of the Deaf, Save the Deaf and Endangered Languages Initiative (S-DELI), Nigeria.
- Abdelouafi, H. (٢٠٢١f). Remote Sign Language Interpretation in Crisis Situation: Reaching Deaf People through their Mother Tongue [Paper presentation]. International Conference on Insights and Challenges in Linguistics, Translation and Literature, Applied Science Private University, Jordan.
- Abdelouafi, H. (٢٠٢٣). On the Status of Sign Languages in Africa and the Arab World [Paper presentation]. International Conference on Reality of Education and Scientific Research in the African Countries, Scientific Events Gate, Malaysia.
- Boutaleb, D. Les enfants sourds en Algérie: Problèmes d'acquisition de la langue écrite. (PhD), Université Sorbonne Paris. ٤٠٨pp.
- Djama, A. (٢٠١٦). Les points communs entre la Langue des Signes Algérienne (LSA) - dialecte de Laghouat, Sud de l'Algérie - et la Langue des Signes Française (LSF). Dossier, licence SCL «Acquisition et dysfonctionnement» (SCL F١٤), Licence ٣, AMU, Faculté ALLSHS d'Aix-en Provence.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (١٩٩٤). Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dunn. Journal of Special Education, ٢٧, ٤٩٦-٥٠٨,
- Jallu, A.S., Hussain, T., Hamid, W.U. et al. (٢٠١٩). Prelingual Deafness: An Overview of Treatment Outcome. Indian J Otolaryngol Head Neck Surg ٧١, ١٠٧٨-١٠٨٩. <https://doi.org/10.1007/s12070-019-1181-7>
- Knight, P., & Swanwick, R. (١٩٩٩). The Care and Education of a Deaf Child: A Book for Parents. Multilingual Matters.
- Lanesman, S. (٢٠١٦). *Algerian Jewish Sign language: its emergence and survival*. Ishara Press. https://doi.org/10.26030/OAPEN_588714
- Mansour M. S. (٢٠٠٧). Langage et surdit , descriptive de la langue des signes des sourds Oranais (Magist re), Universit  d'Oran Es-S nia.
- Peyman Zamani, Arash Bayat, Nader Saki, Elahe Ataee, Hossein Bagheripour. (٢٠٢١). Post-lingual deaf adult cochlear implant users' speech and voice characteristics: cochlear implant turned-on versus turned-off. Acta Oto-Laryngologica.

- Ron, C. & Colleen, O. (١٩٩٩). Special education for all teachers. Second Education, Kendall/ hunt publishing company.
- Smith, D. (٢٠٠١). Introduction to special education, Teaching in an age opportunity. Fouth education. Boston. London.