مجلة العلوم التربوية، المجلد 25، العدد (1)، ص ص 111 - 150، الرياض (2013م/ 1434هـ)

# طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

**طارق بن صالح الريس[1]؛ سعد بن علي آل ناجي[2]**

*جامعة الملك سعود*

(قدم للنشر في 17/ 01/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 14/ 03/ 1433هـ)

**المستخلص:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة، والتعرف على طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً، والتي يستخدمها معلمو التلاميذ الصم وذلك في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (65) معلماً بمعاهد الأمل وبرامج دمج الصم بمدينة الرياض، واستخدم الباحثان استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي: إن معلمي الصم متفقون جميعاً على أهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة لتلاميذهم الصم، ومن أهم هذه الإجراءات: التواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأصم، والنقاش الذي يجريه المعلم مع تلاميذه الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وأهمية هذا النقاش في تنمية مهارات التفكير لديهم، والإرشادات التي يتلقاها التلميذ الأصم من معلمه أثناء عملية القراءة، وكذلك النقاش الذي يجريه المعلم مع تلاميذه الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة وأهميته في زيادة الحصيلة اللغوية لدى التلميذ الأصم، والوسائل التعليمية والتقنية الحديثة وأهميتها في تدريس القراءة للتلاميذ الصم، وأخيراً استثارة المعلم لتلميذه الأصم وأهميته في تدريس القراءة. وإن أكثر طرق التدريس شيوعاً والتي يستخدمها معلمو القراءة بشكل دائم هي طرق التدريس التقليدية. وإن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي القراءة للتلاميذ الصم من حيث استخدام طرق تدريس القراءة التقليدية وطرق تدريس القراءة الحديثة والتي تعزي إلى مكان التدريس، والمؤهل، والمشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، وفي مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وفي مدى توفر الدعم من قبل الجهات الإشرافية، وفي طبيعة منهج القراءة المعتمد، وفي مساحة القاعات والفصول الدراسية. في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم حسب متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وكذلك لمتغير المهارة في استخدام لغة الإشارة بين ذوي المستوى الجيد في استخدام لغة الإشارة وذوي المستوى الضعيف لصالح ذوي المستوى الضعيف، أي أن ذوي المستوى الضعيف يستخدمون الطرق التقليدية أكثر من ذوي المستوى الجيد.

**الكلمات المفتاحية:** طرق التدريس، الصم، القراءة، المعلمين، الإجراءات التعليمية.

---

# Teaching Methods of Reading prevailing among Teachers of the Deaf Students in schools in Riyadh primary stage

**Tariq Saleh Al-Rayes[1]; Saad Ali Al Naji[2]**

*King Saud University*

(Received 12/12/2011; accepted for publication 06/02/2012)

**Abstract:** The present study aimed at examining the knowledge of deaf students' teachers of the importance of certain educational procedures in teaching reading, identifying the most popular teaching methods used by teachers of the deaf in teaching reading and in light of some of the variables. The sample of the study consisted of 65 teachers in Al-Amal institutes and deaf students integration programs in Riyadh. The researchers developed a questionnaire for identifying teaching methods of reading common among teachers of the deaf in the primary stage schools. Among the most important results of the study were: All teachers of the deaf agree on the importance of certain instructional procedures in teaching reading to their deaf students، including visual communication between the teacher and deaf students، discussion between the teacher and students before، during and after reading process، the instructions the teacher gives to the student during the reading process، instructional technologies، and consulting the deaf student. Traditional teaching methods are the most popular among teachers of the deaf. There are no statistically significant differences teachers of the deaf in making use of traditional and modern methods of teaching reading due to educational setting، educational qualification، participation in specialized activities، the availability of requisite instructional technologies، the availability of support from supervisory bodies، the nature of the reading curriculum and the size of the classrooms. Whereas، there are statistically significant differences in favor of most experienced teachers (more than 10 years) and those more skilled in using sign language. Teachers who are not sufficiently experienced tend to use traditional teaching methods more than skilled teachers.

**Key Word:** teaching methods, the deaf, reading, teachers, educational procedures.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص. ب (2458)، الرمز (11451)
البريد الإلكتروني: alrayes11@hotmail.com

(2) محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

*(1) Associate Professor of Special Education, College of Education, King Saud University*
*Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: 2458 Postal Code: 11451*
*e-mail: alrayes11@hotmail.com*

*(2) Lecturer, Department of Special Education, College of Education – King Saud University*

**المقدمة:**

تعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور العلمي والتقني وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة حيث لا بد من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمه هذه الوسائل، ومن ثم فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات بما تتضمنه من قدرات ومهارات إذا أُحسِن توصيلها للمتعلم كان نصيبه من ذلك التفوق، وإن أُخفِق في توصيلها له فلم يستطع إتقانها كان نصيبه من ذلك الفشل.

لذلك تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، لما للقراءة من أهمية بالغة في تيسير سبل التعليم المختلفة، وفي تطوير هذه المهارة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، إذ إن تنمية عادة القراءة تفتح أمام القارئ باباً للمعرفة والثقافة والسعادة (الكندري وعطا، 1996).

وتدريس القراءة – بمفهومه العام – لا يقتصر على تعليم التلاميذ القراءة الصحيحة فحسب، بل يتعداه إلى تربية الأذواق وغرس الاتجاهات والقيم التي تعمل على تنمية عادة القراءة، وتشكيل شخصية القارئ الفاعل والواعي بأهمية القراءة للفرد والمجتمع (النصار، 2002).

وإذا كان للقراءة هذه الأهمية في حياتنا جميعاً، فهي أكثر أهمية للصم من غيرهم؛ لأن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر على مدى قدرته على القراءة لاسيما وأن الصم يفتقدون القدرة على الاستماع، فالأصم غالباً ما تكون القناة البصرية هي مصدر الاستقبال لديه سواء للغة الإشارة أو للقراءة. وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة لهذه الفئة يركز بشكل أساسي على مهارتي القراءة والكتابة فهم يعتمدون على أنفسهم في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة (فياض، 2004).

ويعد تدني مستوى القدرات القرائية من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ الصم، وكذلك عدم التمكن من القراءة بشكل جيد، وهذا من شأنه أن يؤثر سلباً على العملية التربوية والتعليمية. لذلك ذكر الزريقات (2009) أن فيرنون وأندروز (Vernon & Andrews, 1990) أكدا على أن معظم التلاميذ الصم يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة، بسبب محدودية المفردات المنطوقة التي يمتلكونها فضلاً عن معرفتهم المحدودة بقواعد النحو، وهذا بكل تأكيد جعل القراءة لديهم ضعيفة وبطيئة في ذات الوقت.

وبالتالي تعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة في حاسة السمع، حيث قام كارشمر وتشيلدروث (Karchmer &Schildroth,1986) بإجراء

دراسة استمرت تسعة أعوام، توصل الباحثان من خلالها إلى وجود ارتباط وثيق بين الصمم والضعف السمعي وبين القدرات القرائية وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الصمم من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط كذلك بمستوى القدرات القرائية، ومن أهمها: درجة اهتمام الوالدين بطفلهما الأصم، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من التلاميذ، ومهاراتهم التواصلية، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب المهمة والتي يستطيع الأصم من خلالها القراءة بشكل أفضل (ثابت، 2002).

وفي ضوء تدني مستوى القدرات القرائية للصم فإن عملية التدريس للتلاميذ الصم تعد عملية متشابكة وعلى درجة كبيرة من التعقيد، وتحتاج إلى معلم يمتلك المهارات النوعية اللازمة التي تساعده على تحقيق الاتصال الفعال مع التلاميذ الصم وطرق التواصل معهم، وملماً بأساليب واستراتيجيات التدريس وقادراً في الوقت نفسه على أن يوفر بيئة تعليمية مناسبة، وهذا بدوره سينعكس بصورة إيجابية على اكتساب الصم للمعلومات، والمهارات، والمفاهيم، والاتجاهات، والقيم (القرشي، 2000).

ونظراً لطبيعة الصم الخاصة فقد أكد العديد من الباحثين على أهمية إتباع استراتيجيات، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية وتقنية حديثة، بل وفنيات تربوية خاصة تتناسب معهم، فهم لا يتعلمون بالضرورة على نفس المنهاج الخاص بالسامعين، ولا يستطيعون اكتساب القراءة بالطرق التقليدية (فياض، 2004). الأمر الذي يتطلب التعرف على واقع طرق تدريس القراءة الشائعة لمعلمي الصم في المرحلة الابتدائية، ووضع التوصيات التي تسهم في تبصير القائمين على رعاية وتعليم الصم، بأهم الاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي تتلاءم مع قدرات وإمكانات الصم، وتسهم في التغلب على ما يعانونه من مشاكل في القراءة، وما يرتبط بها من مهارات.

وبعد، وفي ضوء أدبيات التربية الخاصة والدراسات ذات العلاقة في مجال تعليم الصم، فإن الباحثَين يستعرضان المفاهيم ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وبيان ذلك كما يلي:

**المحور الأول: طرق تدريس القراءة**

إن العملية التعليمية لا يمكن أن تتم بصورة عشوائية ارتجالية، حيث أجمع خبراء التربية على أن الطريقة ركن مهم من أركان التدريس، ونجاح التعليم يرتبط - إلى حد كبير - بنجاح الطريقة، والطرق الناجحة تعالج كثيراً من مشكلات المنهج، كصعوبة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من المشكلات. وإذا كان

المعلمون يتفاوتون فيما بينهم من حيث التمكن العلمي في المادة والصفات الشخصية، فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة التدريسية أبعد أثراً (إبراهيم، 1968، القحطاني، 2006).

ويشير كل من الخليفة، وهاشم (2005)، والخليفة (2007) إلى أنه يمكن تصنيف طرق التدريس على النحو التالي:

أ - تصنف طرق التدريس وفقاً لنشاط المتعلم إلى ثلاثة أنماط هي:

1 – طرق لا تركز على نشاط المتعلم، مثل طريقة الإلقاء (المحاضرة).

2 – طرق تركز بصوره جزئية على نشاط المتعلم، كطريقة المناقشة والحوار.

3 – طرق تركز بصورة كليه على نشاط المتعلم، كطريقة التعليم الذاتي.

ب - تصنف طرق التدريس وفقاً لنوع التعلم وأعداد المتعلمين إلى نمطين هما:

1 – طرق التدريس الجمعي: وهي الطرق التي تخاطب مجموعة من المتعلمين في آن واحد مثل: الإلقاء، والمناقشة، والحوار.

2 – طرق التدريس الفردي: وهي التي تتعامل مع المتعلمين كأفراد، بحيث يتقدم المتعلم في تعلمه وفقاً لقدراته، واستعداداته، وإمكاناته، مثل: طريقة التعليم المبرمج، أو التعلم بالحاسوب.

ج- تصنف طرق التدريس وفقاً لحاجة المعلم إليها، إلى نمطين اثنين هما:

1 – طرق تدريس خاصة: وهي طرق يستخدمها معلمو كل تخصص على حدة لارتباطها بمادة التخصص، ولا يحتاج إليها معلمو المواد الأخرى.

2 – طرق تدريس عامة: وهي التي يحتاج إليها جميع المعلمين، بصرف النظر عن تخصصاتهم.

وقد تعددت أهداف تعليم القراءة والتي يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة وأهداف خاصة. أما الأهداف العامة في تعليم القراءة فقد أشار إليها كل من الكندري وعطا (1996)، والتي تتلخص في زيادة خبرات التلاميذ بالأشياء الموجودة في بيئاتهم،وتعميق الاهتمام بالواقع، وغرس الاتجاهات والمثل والقيم الإيجابية، وفهم خبرات الآخرين والتعرف عل تجاربهم في شتي المجالات، ومساعدة التلاميذ علي إيجاد حلول للمشكلات الشخصية والجماعية التي تتناسب مع خصائصهم وحاجاتهم ومستوياتهم العمرية، وتنمية مهارات التفكير والتعبير عن الذات، وإثراء الثقافة وحب الاستطلاع، ومساعدة التلاميذ على التعايش مع اهتمامات ونشاطات ومشكلات الجماعة.

أما الأهداف الخاصة لتعليم القراءة فقد حددها كل من مجاور (1983)، وأبو مغلي وآخرون (1999)،

والتي تتلخص في نمو المهارات الأساسية للقراءة والتي لا بد منها في تكوين القدرة القرائية، وتنمية الميل للقراءة، وكسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة، والاستقلال بالقراءة، والاستغراق فيها،والقدرة على تحصيل المعاني، وتنمية قدرة القارئ على اختيار المادة الهادفة، وتنمية الثروة اللغوية عند القارئ، والاستمتاع بالقراءة، وتدريب القارئ على الاستفادة من المادة المقروءة في حياته، وفهم المادة المقروءة والتفاعل معها.

وهذه الأهداف تختلف في نوعيتها واتساعها وعمقها باختلاف المرحلة التعليمية بل باختلاف الصفوف في المرحلة الواحدة.

ويقسم العلماء القراءة إلى ثلاثة أنواع:

أ – من حيث الشكل وطريقة الأداء، وتقسم إلى نوعين هما: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، وبيانهما كما يلي:

1 – القراءة الصامتة: والتي تهدف إلى إكساب التلميذ المعرفة اللغوية، وتعوده على السرعة في القراءة والفهم، وتنشيط وتغذية خياله، وتقوية ملاحظته، وتنمية حواسه، وتركيز انتباهه مدة طويلة. وتنمية روح النقد والحكم لديه (جابر، 2002).

2 – القراءة الجهرية: والتي تهدف إلى تدرب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف، وتعوديهم على صحة الأداء وذلك بمراعاة علامات الترقيم، وتصوير الموقف الانفعالي من تعجب واستفهام أو سرور.....ألخ وتدرج الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً حسب المعني، وتعوديهم كذلك على السرعة في القراءة. وإكسابهم الجرأة الأدبية، وتنمية المهارة، والقدرة على مواجهة الجمهور (جابر، 2002).

ب – من حيث الهدف العام للقارئ: وتقسم إلى قراءة للدرس، وقراءة للاستماع.

جـ – من حيث الهدف الخاص للقارئ: حيث تختلف القراءة من شخص إلى آخر وفقاً لدافع وميول كل شخص، وعلى هذا فإن أنواع القراءة تعددت فمنها:القراءة السريعة، والقراءة التحصيلية، والقراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع، والقراءة لجمع المعلومات، والقراءة النقدية التحليلية، والقراءة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية (لافي، 2006).

**المحور الثاني: الصم والقراءة**

يترتب على فقد السمع آثار حادة على بعض جوانب سلوك الفرد في حين قد تكون هناك آثار ضئيلة على بعض خصائص السلوك الأخرى، فيما لا توجد أي آثار تذكر على غيرها من الخصائص الأخرى، ومن أكثر الجوانب تأثراً التحصيل الأكاديمي، حيث إن معظم الصم يعانون من أوجه قصور حادة في تحصيلهم الأكاديمي، وتعتبر القدرة على القراءة هي الأكثر تأثراً

بفقد السمع من جانبهم؛ نظراً لأنها تعتمد بشدة على المهارات اللغوية والتي تعد بمثابة أهم جانب من جوانب التحصيل الأكاديمي. وقد أشارت معظم الدراسات التي أجريت في هذا الجانب كما يرى كونفز (kufnze, 1998) إلى وجود صورة قاتمة تتعلق بتحصيل الصم في القراءة، وتشير تلك النتائج إلى أن تطور التحصيل في القراءة لا يتجاوز في معدله ثلث معدل ذلك التطور الذي يحدث بالنسبة إلى الأطفال السامعين حيث إننا غالباً ما نجد أن معدل القراءة الخاص بالطالب الأصم عندما ينهي المدرسة العليا أو الثانوية لا يتجاوز في الغالب مستوى الصف الرابع. وحتى في الحساب الذي يعتبر بالنسبة لهم مادة تفوق فإنهم يتأخرون عن أقرانهم السامعين (Moores,2008). هذا وقد أكدت نتائج معظم الدراسات كما يرى بورنشتاين وآخرون (Bornesteine et al,1999) أن الأطفال الصم الذين يولدون لآباء صم يرتفع مستوى تحصيلهم من القراءة، وتكون مهاراتهم اللغوية أفضل قياساً بأقرانهم الصم الذين يولدون لآباء يسمعون. ويرى المختصون أن ذلك يرجع إلى التأثير الإيجابي للغة الإشارة، فمن الممكن بالنسبة للآباء الصم أن يتواصلوا بشكل أفضل مع أطفالهم باستخدام لغة الإشارة الأمريكية، وأن يقدموا لهم التأييد المطلوب أو الذين يحتاجون إليه. وفضلاً عن ذلك فإنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لأولئك الأطفال الصم الذين يولدون لآباء من الصم أن يكونوا أكثر طلاقة في لغة الإشارة، وأنه يمكن للغة الإشارة أيضاً أن تساعدهم في تعلم القراءة (الزريقات، 2009).

وقد ذكر (موريس ومارتن Moores& Martin 2006) إن الصمم ليس له تأثير على اكتساب مهارات القراءة والكتابة، فالتلميذ الأصم له نفس القدرة العقلية مثله في ذلك كالسامع، فهو يستطيع أن يتعامل مع اللغة من خلال الإشارة أو الكلام في حال إن كان هناك خدمات كشف وتدخل مبكر منذ الميلاد فالطفل الذي ينشأ في بيئة تشجع على التعلم كجزء من الحياة اليومية سيتمكن من تطوير مهارات تعلم القراءة والكتابة بشكل جيد، وهناك العديد من النماذج لتلاميذ صم يمكنهم العمل في المستويات الدراسية العادية في القراءة والكتابة مع أقرانهم السامعين أو في مستويات تفوقهم وهذا ما ثبت فعلاً من خلال الاختبارات المقننة.

ويشير كل من لوكنر وسبيلد وكوفي ويونيل وشيري وميور (Lucknor, Sebald, Coofey, Youngll, Sherry & Muir 2006) إلى أن من المهم التوضيح أنه يوجد بعض التلاميذ الصم الذين يقرأون بمستوى يتناسب مع العمر الزمني، أضف إلى ذلك أنه يوجد بعض التلاميذ الذين يصبحون كُتاباً ناجحين، ومع ذلك نجد أن تعلم القراءة والكتابة بالنسبة للتلاميذ الصم يسير ببطء شديد، وأن هذه العملية منهكة بالنسبة

لهم، والدراسات والأبحاث تقترح مجموعة من الأسباب التي تدفع إلى القول بأن التلاميذ الصم يواجهون صعوبات بالغة في تعلم القراءة والكتابة بالشكل المأمول، وهناك خمس مشاكل تعد الأكثر وضوحاً وهي: المعوقات التي تواجه الدخول على الشفرة الصوتية، والطلاقة المحدودة في بداية العمل المدرسي الرسمي، والخبرات غير الملائمة المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، وتأخر التحصيل، ومشكلات مهارات الحد الأدنى.

وفيما يتعلق بطرق تدريس القراءة للتلاميذ الصم، ذكر ستواريت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001) أنه منذ نهاية القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين كان أكبر تحد في نظام تعليم الصم هو تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الصم وكان هذا الهاجس من أهم ما يؤرق المعلمين المختصين، إذ إننا جميعاً نشعر بأن تعلم القراءة والكتابة جزء حيوي ومهم في تعليم الطفل الأصم، إذ إن عملية تنظيم الكلمات وصياغتها لتكون جملاً مفيدة يتطلب الإلمام بقواعد اللغة، وهذه العملية معقدة إلى حد ما.

أيضاً قسّم ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin 2001) طرق تدريس القراءة للصم إلى عدة طرق على النحو التالي:

1 – الطريقة الجزئية (من الجزء إلى الكل) القائمة على النص:

وهذا النوع من القراءة يبدأ من أصغر وحدة مميزة وواضحة في اللغة وهي الحرف، والطريقة القائمة على النص تقول: إن الكلمات توضع في جمل وهذه الجمل تأتي في سياق حوار أو نص كامل مترابط المعاني والأفكار، والفشل في معالجة أقل مستوى من اللغة ينتج عنه سوء فهم ما يُقرأ.

2 – الطريقة الجزئية (من الجزء إلى الكل) القائمة على النص وتدريس القراءة للتلاميذ الصم:

والعقبة الكبرى في استخدام هذه الطريقة القائمة على النص يكمن في تعلم القراءة، وبالأخص القراءة للتلاميذ الصم، والذي يتحدد في نقص معرفة هؤلاء التلاميذ لنظام الصوتيات، وبالتالي سيكون الدور الأساسي لمعلمي التلاميذ الصم هو التركيز على الكلام كطريقة لتعزيز عملية تعلم القراءة لهؤلاء التلاميذ. وهنا لا تعتبر عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم مشكلة كبيرة، لأن التحدي الكبير هنا هو ضرورة معرفة التلميذ – أياً كان – للغته الأولى قبل عملية التدريب على مهارات القراءة والكتابة.

3 – الطريقة الكلية (من الكل إلى الجزء) القائمة على المادة:

المؤيدون للطريقة الكلية (من الكل إلى الجزء) يرون أن الفرد يحتاج إلى عبارة أو نص أو موقف يمكنه

من تفسير كل صوت حتى ولو كان بسيطاً، وعلى سبيل المثال نجد أن الأجهزة الصوتية يمكن أن تدرك التنوع الموجود في نفس الأصوات التي يلهج بها. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يستطيع الفرد الأصم بعد ذلك أن يجمع شتات الأصوات، والكلمات المتفرقة في جمل، أو عبارات، أو نصوص أكبر إذا لم يدرك المعنى المقصود من كل كلمة؟

نقول: إنه يمكن أن يتم ذلك من خلال أن نطلب من التلميذ القيام بتكملة جملة معينة مثل: «لقد انتهيت من قراءة.....».

4- الطريقة التفاعلية: وهي طريقة توليفية تجمع بين الطريقتين السابقتين الجزئية والكلية (القائمة على النص، والقائمة على المادة)، وهذا توجه آخر في معالجة اللغة وهو «التوجه التفاعلي في التطور اللغوي»، ويتم الإشارة إلى هذا التوجه على أنه نموذج تفاعلي تعويضي، وفي هذا النموذج يمكن لكل طريقة أن تعوض مرحلة النقص الموجود في الأخرى، فعلى سبيل المثال سيستخدم الطفل الأصم مفاتيح النص لتفسير الكلمات التي لا يعرفها في الجملة، وهذا التوجه يتم الإشارة إليه غالباً على أنه اختياري، ومن الناحية العملية يظهر لنا أن كثيراً من معلمي التلاميذ الصم يفضلون التدريس بالاعتماد على نموذج التعلم التفاعلي؛ لأنهم لا يميلون إلى توجهات (النص أو المادة)، فبدلاً من ذلك نجدهم يختارون استراتجيات تدريسية يشعرون أنها ستنجح مع التلاميذ الصم.

ويشير الريس (2006) أن هناك أمثلة لبعض طرق التدريس باستخدام طريقة ثنائي اللغة، قد وردت في (Livingston, 1997, Andrews et al) من أهمها ما يلي:

أ- إستراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية.

إذ يعد الهدف الأساسي للفصل بين اللغتين هو المحافظة على لغة الإشارة.

والفصل بين اللغتين يمكن أن يكون من خلال:

- المادة أو الموضوع، مثلاً (المواد العلمية بلغة الإشارة، والمواد الأدبية باللغة العربية).
- الأشخاص، مثلاً (مدرس يستخدم لغة الإشارة، ومدرس آخر يستخدم اللغة العربية، أو الإداريون يستخدمون اللغة العربية، والفنيون يستخدمون لغة الإشارة.....إلخ).
- الوقت، فمثلاً (أول حصة دراسية تكون بلغة الإشارة، والثانية باللغة العربية، أو أول ثلاث حصص دراسية باللغة العربية، وآخر ثلاث حصص بلغة الإشارة).
- المكان، فمثلاً (في المكتبة يتم استخدام اللغة العربية، وفي مطعم المدرسة تستخدم لغة الإشارة).

• نوعية النشاط، فمثلاً (المنافسة بلغة الإشارة، والتلخيص باللغة العربية).

• أدوات المناهج، فمثلاً (الكتاب باللغة العربية، وال DVD أو CDS المصاحب للكتاب يكون بلغة الإشارة).

ب – إستراتيجية التمهيد والمناقشة والمراجعة بالاستخدام المنفصل (المتبادل) لأسلوب ثنائي اللغة.

في هذه الطريقة يقوم المعلم بالتمهيد للدرس باللغة العربية (قراءة قصة مثلاً)، ثم تتم المناقشة بلغة الإشارة، وأخيراً تكون المراجعة باللغة العربية (كتابة ملخص للقصة، أو أهم العبارات التي وردت في القصة)، كما يمكن العكس بحيث يتم البدء بالدرس باستخدام لغة الإشارة، ومن ثم اللغة العربية، وأخيراً لغة الإشارة، وهذا كله يتوقف على أهداف الدرس.

جـ- إستراتيجية الشرح (التفسير أو الترجمة) بلغة الإشارة.

لقد ذكرت (أندروز وآخرون Andrews et al 2005) بعض الأساليب التي يجب على معلمي الصم اتباعها لتطبيق هذه الإستراتيجية ومنها ما يلي:

1 – ضع صورة ذهنية (عقلية) للتلميذ بحيث يكون لديه تخيل واضح عن المكان والأشخاص.

2 – كن واضحاً (اعرض أسباباً خلفية للموضوع، التأثير، فسر، ووضح).

3 – استخدم أسئلة لجذب الانتباه.

4 – تعمق الشخصية.

5 – كرر الجملة بصيغ، وكلمات، وإشارات مختلفة.

6 – اربط الأحداث ببعضها (قبل قليل تحدثنا عن، تتذكرون عندما تحدثنا عن.... إلخ).

7 – اصنع تضاد(مغايرة) من خلال النفي (إذا مرضت اذهب للمدرسة لا أذهب للطبيب).

8 – اختر إيماءات، أو إرشادات توضح معنى الكاتب بشكل تصويري.

9 – لخص الأفكار المطروحة.

10 – وضح قبل التسمية (موز – تفاح – برتقال – تسمى فواكه).

11 – قبل طرح السؤال أعد المشهد الذي تسأل عنه (في القصة عندما احتاج الولد إلى بعض المال دخل على أبيه في المكتب..... ماذا حصل؟) بين ما هو المطلوب بالتحديد من السؤال (الريس، 2006).

وبالنظر إلى الاستراتيجيات السابقة نجد أنها تعكس فلسفة الطريقة الثنائية، وتأكيدها على أهمية لغة الإشارة، وضرورة استخدامها لتدريس اللغة المنطوقة، والمقروءة، والمكتوبة كلغة ثانية، وذلك من خلال عدم الخلط بينهما كما كان يحدث في كثير من الطرق السابقة.

ولأهمية هذا المحور أوضحت العديد من

الدراسات أن التلاميذ الصم يعانون العديد من المشاكل الأكاديمية التي يمكن التغلب عليها باستخدام الطرق والاستراتيجيات التي تتلائم مع قدرات وإمكانات الصم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من كيلي ورنج (Killy & Lang, 2003)، التي هدفت إلى استقصاء المشاكل التي تواجه معلمي الصم في التعامل مع المسائل اللفظية في مادة الرياضيات في الصفوف من السادس حتى الثاني عشر، وخلص البحث إلى نتيجة مفادها أن المعلمين يركزون أكثر على ممارسة المزيد من التدريبات من أجل حل المشكلة على حساب الطرق العملية التي من شأنها أن تقوم بحل هذه المشكلة من أصلها، ومرد ذلك كما يقول الباحثان إلى المخاوف التي أبداها المعلمون بشأن القصور اللغوي، وتدني مستوى القراءة لدى التلاميذ الصم.

وأوصت الدراسة بتأهيل المعلمين، والحرص على إكسابهم الاستراتيجيات والمهارات اللازمة التي تساعدهم في التعامل مع هذه المسائل اللفظية.

كما أكدت دراسة فياض (2004)، والتي هدفت إلي تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند التلاميذ الصم في المرحلة الثانوية على أن هناك تحسناً في مستوي التلاميذ الصم في مهارات الفهم في القراءة بعد تلقي البرنامج المقترح، وقد كان مستوى التحسن في فهم القطعة القصصية أفضل منه في القطعة المقالية لاسيما في مهارات تحديد مدلول الكلمة إشارياً، ومن ثم تحديد مرادفها ومضادها لفظياً وإشارياً مع إدراك الترتيب الزماني في ذات الوقت، وأيضاً تأكدت الباحثة من قدرة التلاميذ الصم على تحديد الفكرة العامة للموضوع، والفكرة الرئيسة للفقرة، وكذلك تحديد التفاصيل الجزئية للنص المقروء. وكذلك هدفت دراسة العتيبي (2005) إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بفصول ضعاف السمع المحلقة بمدراس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن مقرر القراءة لا يراعى طبيعة ودرجة الإعاقة، وكذلك قلة تدريبات النطق للتلاميذ ضعاف السمع مع قلة الوسائل التعليمية الخاصة بالتلاميذ ضعاف السمع، وخلصت كذلك هذه الدراسة إلى أن أساليب التقويم تضع التلاميذ ضعاف السمع في موضع مقارنة مع التلاميذ السامعين.

أما دراسة تريزيك ووانج (Trezek & Wang 2006) فهدفت إلى استقصاء منهج في القراءة قائم على الطريقة الصوتية هدفه تنمية مهارات القراءة الأولية للتلاميذ الصم وضعاف السمع برياض الأطفال والصف الأول الابتدائي، وتم تدريس هذا المنهج القائم على هذه الطريقة على مدى عام دراسي كامل، وتوصل الباحثان إلى نتيجة مفادها أن تدريس القراءة بالمنهج القائم على الطريقة الصوتية والدعم بالصوتيات البصرية

أدى إلى تحسن في مهارات القراءة الأولية، ونتائج هذه الدراسة قيست بالتقييم المعياري والتي شملت مهارات قراءة الكلمة ومهارات الفهم القرائي، حيث وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة قام بها كل من إستربروكس وهاستون (Easter brooks & Haston, 2007) هدفت إلى التعرف على مهارة الطلاقة في قراءة التلاميذ الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم، وخلصت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن التوجيهات التي يتلقاها التلاميذ الصم أثناء عملية القراءة من أجل الفهم في الموضوع القرائي يسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات القراءة لديهم، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة قادرون على أن يكونوا قراء لديهم الطلاقة المطلوبة، والدليل على ذلك أن الصم يستخدمون الكثير من الأدوات البصرية والإشارات التي توضح معنى النص بشكل دقيق.

**مشكلة الدراسة:**

يشير نصر (2003) إلى أن خبراء القراءة وأساليب تدريسها في العديد من دول العالم يواجهون تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى أساليب واستراتيجيات أكثر تطوراً في تعليم مهارات القراءة. وبالرغم من الجهود التي بذلت ولا تزال تبذل من أجل تطوير استراتيجيات فاعلة لتعليم نصوص القراءة تأخذ بالاتجاهات الحديثة والتقدم التقني في الميدان، إلا أن الشكوى من انخفاض كفاءة تدريس القراءة لازالت قائمة.

وإذا كانت هذه الشكوى للتلاميذ السامعين فقد أثبتت فياض (2004) أن المستوى القرائي للصم منخفض وبدرجة شديدة في مهارات القراءة عامة، والفهم القرائي بصفه خاصة، وأرجعت هذا القصور إلى عدة عوامل مجتمعة كالتواصل، والتدريس، واللغة، والتقويم، وأوصت بعلاج هذه المشكلة من خلال استخدام استراتيجيات، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية مناسبة لطبيعة وخصائص التلاميذ الصم من خلال مواد تعليمية معده لهم خصيصاً.

ونظراً لقلة وجود دراسة متخصصة تبحث في طرق تدريس القراءة الشائعة للتلاميذ الصم – حسب علم الباحثَين – فإن مشكلة البحث تبرز هنا، ويمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي: ما هي طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1 – ما مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة؟

2 – ما هي طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً

التي يستخدمها معلمو الصم؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طرق التدريس التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، المهارة في استخدام لغة الإشارة، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية؟)

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1 – قلة الدراسات في مجال طرق تدريس القراءة الخاصة بالصم، لذلك تعتبر هذه الدراسة إضافةً جديدةً، وإثراءً علميًا في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بواقع هذه الطرق التدريسية، والتوجهات الحديثة في تدريس هذه الفئة، والتي تمكن التلاميذ الصم ومعلميهم من الاستفادة من البرامج التربوية المقدمة لهم بشكل أكثر فاعلية.

2 – قد تسهم نتائج هذه الدراسة في الوقوف على طرق تدريس القراءة المقدمة للتلاميذ الصم في معاهد وفصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام، ومدى إلمام معلمي الصم بالتوجهات الحديثة المستخدمة في تدريس هذه المادة.

3 – توعية وتبصير صُنّاع القرار في مجال تربية وتعليم الصم بواقع تدريس القراءة لهذه الفئة، والتوجهات الحديثة في تدريسها.

4 – تقديم التوصيات والحلول التي من شأنها تطوير تدريس القراءة لتؤدي دورها بشكل أكثر فاعلية في دعم العملية التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم ومعلميهم.

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة، والتعرف على طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً، والتي يستخدمها معلمو التلاميذ الصم، وكذلك التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طرق التدريس التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، المهارة في استخدام لغة الإشارة، التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية).

**مصطلحات الدراسة:**

**1 – طرق التدريس**

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة، بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (زيتون، 1999).

وتُعرف إجرائياً بأنها «مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلم الصم في تدريس مادة القراءة في المرحلة الابتدائية في كل من معاهد الأمل وفصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام».

**2 – القراءة**

هي عبارة عن رموز مكتوبة ذات معنى، وتتضمن التعرف على الكلمات، والطلاقة، والفهم (أبو الضبعات، 2007).

وتُعرف إجرائياً «بالمادة المقررة على التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، وما تحتويه من أهداف وأنشطة ووسائل وتقييم».

**3 – الصم**

يعرف مورس (Moores, 2008) الأصم بأنه الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة (فقدان 70 dB فأكثر) تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

ويُعرف الصم إجرائياً «بأنهم التلاميذ الذين يتعلمون في معاهد الأمل الابتدائية، وفصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية».

**4 – معاهد الأمل الابتدائية**

هي مدارس داخلية أو نهارية تقدم خدماتها التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم.

**5 – فصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية**

وهي عبارة عن فصول ملحقة بمدراس التعليم العام تقدم من خلالها الخدمات التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم.

**الطريقة والإجراءات:**

يتناول الباحثان المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وكذلك وصفاً لعينة الدراسة، وخصائص أفراد العينة، وطريقة بناء أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات.

**1 – منهج الدراسة:**

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيرا

كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات، عبدالحق، عدس، 2007).

**2- مجتمع الدراسة:**

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمي الصم في معاهد وفصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية للبنين بمدينة الرياض والبالغ عددهم (76) معلماً (26) منهم في معهد الأمل شرق، و(27) معلماً يعملون في معهد الأمل غرب الرياض، فيما البقية يعملون في برنامجين لفصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام بواقع (13) معلماً في فصول الأمل الملحقة بمدرسة أبي عبيدة، و(10) معلمين يعملون في فصول الأمل الملحقة بمدرسة محمد إقبال والتي تشرف عليها الإدارة العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

**3- عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها؛ وذلك نظراً لصغر حجم العينة حيث أُرسلت أداة الدراسة إلى جميع المعلمين، والذي يبلغ مجموعهم (76) معلماً، وأجاب منهم (65) معلماً بنسبة (89٪) على أداة الدراسة.

**جدول رقم (1). يبين وصف متغيرات عينة الدراسة.**

| م | المتغير | الوصف | ت | ٪ | م | المتغير | الوصف | ت | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | مكان التدريس | معهد | 45 | 69.2 | 7 | فئات الخبرة | من سنة إلى عشر سنوات | 19 | 29.2 |
| | | فصول أمل ملحقة | 20 | 30.8 | | | 10 سنوات فأكثر | 46 | 70.8 |
| 2 | الحصول على دورات تدريبية | نعم | 56 | 86.2 | 8 | حضور مؤتمرات أو ندوات أو ورش عمل متخصصة | نعم | 42 | 64.6 |
| | | لا | 9 | 13.8 | | | لا | 23 | 35.4 |
| 3 | المؤهل العلمي | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8 | 12.3 | 9 | المهارة في استخدام لغة الإشارة | ممتازة | 9 | 13.8 |
| | | بكالوريوس | 56 | 86.2 | | | جيدة | 54 | 83.1 |
| | | لم يحدد | 1 | 1.5 | | | ضعيفة | 2 | 3.1 |
| 4 | توفير المعهد أو البرنامج للوسائل التعليمية والتقنية اللازمة | نعم | 37 | 56.9 | 10 | مناسبة مساحة القاعات والفصول الدراسية | نعم | 43 | 66.2 |
| | | لا | 28 | 43.1 | | | لا | 22 | 33.8 |

**تابع جدول رقم (1).**

| م | المتغير | الوصف | ت | ٪ | م | المتغير | الوصف | ت | ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | حرص الجهات الإشرافية على دعم المعلم في استخدام الاستراتيجيات والطرق الحديثة في التدريس | نعم | 35 | 53.8 | 11 | التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل | لا يوجد تواصل | 36 | 55.4 |
| | | لا | 30 | 46.2 | | | مرة في الشهر | 14 | 21.5 |
| 6 | رأيهم بطبيعة منهج القراءة الحالي والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم | نعم | 10 | 15.4 | | | مرتين فأكثر في الشهر | 15 | 23.1 |
| | | لا | 55 | 84.6 | | | | | |

**4 – أداة الدراسة (استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية):**

قام الباحثان بتصميم الاستبانة وفقاً لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، والمنهج المستخدم فيها، واستناداً على الإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع العلمية التي تناولت موضوع الدراسة. وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين يمثل الجزء الأول بيانات أولية للعينة، أما الجزء الثاني فيتكون من عبارات استبانة طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية، والتي تتكون من محورين، وقد تمت صياغتها في (68) عبارة وبيان ذلك فيما يلي:

البعد الأول: مدى إلمام معلمي القراءة للصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس القراءة ويتضمن (20) عبارة.

البعد الثاني: تحديد طرق تدريس القراءة المستخدمة في تدريس التلاميذ الصم، ويتضمن (48) عبارة موزعة على مجالين هما: طرق تدريس القراءة التقليدية، وطرق تدريس القراءة الحديثة.

ولتسهيل النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود البعد الأول من الأداة حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة=4، موافق=3، غير موافق=2، غير موافق بدرجة كبيرة=1)، وكذلك تم إعطاء وزن للبدائل البعد الثاني: (دائماً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1).

**الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**

**أ- صدق أداة الدراسة:**

1 – الصدق الظاهري للأداة: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحثان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على (8) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات، ومدى

ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لهدف الدراسة.

2 – وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (97.7)، كما تم التحقق من دقة الصياغة اللغوية بعرضها على متخصص في اللغة العربية. وقد أجرى الباحثان عدداً من التعديلات اللازمة على أداة الدراسة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وقد تضمنت تلك التعديلات إضافة بعض العبارات، وإعادة صياغتها، لتظهر بصورة صحيحة وواضحة إلى أن وصلت إلى الصورة النهائية للاستبانة (68) عبارة.

3 – صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة (البعد الأول – الثاني) تم استخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون؛ لقياس قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت النتائج تؤكد صدق العبارات حيث تراوح معامل الارتباط ما بين 0.2014– 0.775 وهى قيم دالة عند مستوى 0.01.

4 – معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مجالات البعد الثاني: طرق تدريس القراءة المستخدمة مع التلاميذ الصم بالدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين مجالي البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد مابين (0.66 – 0.98)، وهي تشير إلى صدق البعد الثاني للاستبانة بحيث يمكن الثقة في البيانات والمعلومات التي يمكن أن تجمع بواسطتها.

**ب – ثبات الأداة:**

أكدت ذلك قيم معاملات ألفا كرونباخ للبعد الأول (0.90)، وكذلك لمجالي البعد الثاني بالدرجة الكلية (0.63)، (0.94)، وهي معاملات ثبات عالية.

**5 – الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التي تناسب أهداف وعينة الدراسة، حيث تم تفريغ البيانات وتحليلها واستخراج النتائج وفق الآتي:

1 – اختبار (ت) (T، Test) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة.

2 – تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis of Variance) لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

3 – اختبار كروسال والاس (kruskal-wallis) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعة صغيرة.

4 – اختبار مان وتني (Man Whitnay U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين صغيرتين.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

إجابة السؤال الأول: «ما مدى إلمام معلمي الصم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة؟».

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، التالي:

**جدول رقم (2). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم بأهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة (ن=65).**

| رقم البند | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | للتواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأصم أهميته الواضحة في تدرس القراءة للصم. | ت | 33 | 31 | 1 | 0 | 3.49 | 0.53 | 1 |
| | | ٪ | 50.8 | 47.7 | 1.5 | 0 | | | |
| 6 | للنقاش الذي يجريه معلم الصم مع التلاميذ قبل وأثناء وبعد عملية القراءة أهميته في تنمية مهارات التفكير. | ت | 30 | 34 | 1 | 0 | 3.45 | 0.53 | 2 |
| | | ٪ | 46.2 | 52.3 | 1.5 | 0 | | | |
| 5 | الإرشادات التي يتلقاها الأصم من معلمه أثناء عملية القراءة خطوة مهمة تساعد التلميذ الأصم على القراءة. | ت | 27 | 37 | 1 | 0 | 3.40 | 0.52 | 3 |
| | | ٪ | 41.5 | 56.9 | 1.5 | 0 | | | |
| 7 | للنقاش الذي يجريه معلم الصم مع التلاميذ قبل وأثناء وبعد عملية القراءة أهميته في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم. | ت | 26 | 39 | 0 | 0 | 3.40 | 0.49 | 3 |
| | | ٪ | 40.0 | 60.0 | 0 | 0 | | | |
| 1 | للوسائل التعليمية والتقنية الحديثة أهمية بالغة في تعليم القراءة للصم. | ت | 26 | 38 | 1 | 0 | 3.38 | 0.52 | 5 |
| | | ٪ | 40.0 | 58.5 | 1.5 | 0 | | | |
| 3 | استثارة التلميذ الأصم لعملية التعلم ذا أهمية بالغة في تدريس القراءة. | ت | 23 | 41 | 1 | 0 | 3.34 | 0.51 | 6 |
| | | ٪ | 35.4 | 63.1 | 1.5 | 0 | | | |
| 4 | تعتبر تهيئة التلميذ الأصم لدرس القراءة من الخطوات المهمة في تدريس القراءة. | ت | 21 | 43 | 1 | 0 | 3.31 | 0.50 | 7 |
| | | ٪ | 32.3 | 66.2 | 1.5 | 0 | | | |
| 18 | للزيارات التي يقوم بها الصم الراشدون للمعاهد أو البرامج بهدف إلقاء قصص أو التواصل مع التلاميذ الصم أو نقل التجارب والخبرات المفيدة أهمية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | ت | 20 | 43 | 2 | 0 | 3.28 | 0.52 | 8 |
| | | ٪ | 30.8 | 66.2 | 3.1 | 0 | | | |
| 8 | تفاعل التلاميذ الصم مع بعضهم البعض أثناء درس القراءة مهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم. | ت | 18 | 44 | 3 | 0 | 3.23 | 0.52 | 9 |
| | | ٪ | 27.7 | 67.7 | 4.6 | 0 | | | |
| 9 | لقراءة القصص دورها البارز في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | ت | 16 | 47 | 1 | 0 | 3.23 | 0.46 | 9 |
| | | ٪ | 25.0 | 73.4 | 1.6 | 0 | | | |

**تابع جدول رقم (2).**

| رقم البند | العبارة | | موافق بدرجة كبيرة | موافق | غير موافق | غير موافق بدرجة كبيرة | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | كتابة النص أمر مهم في تعليم القراءة للصم. | ت | 18 | 42 | 4 | 0 | 3.22 | 0.55 | 11 |
| | | ٪ | 28.1 | 65.6 | 6.3 | 0 | | | |
| 14 | لعملية ربط المعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة دور في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | ت | 15 | 47 | 1 | 1 | 3.19 | 0.53 | 12 |
| | | ٪ | 23.4 | 73.4 | 1.6 | 1.6 | | | |
| 19 | تسلسل الأحداث في النص مطلب مهم من مطالب الفهم القرائي. | ت | 17 | 44 | 3 | 1 | 3.18 | 0.58 | 13 |
| | | ٪ | 26.2 | 67.7 | 4.6 | 1.5 | | | |
| 12 | للتمثيل تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم. | ت | 17 | 42 | 6 | 0 | 3.17 | 0.57 | 14 |
| | | ٪ | 26.2 | 64.6 | 9.2 | 0 | | | |
| 11 | للعب الأدوار تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم. | ت | 15 | 44 | 5 | 0 | 3.16 | 0.54 | 15 |
| | | ٪ | 23.4 | 68.8 | 7.8 | 0 | | | |
| 15 | التقييم المستمر مرحلة مهمة من مراحل تعليم القراءة للتلاميذ الصم. | ت | 16 | 44 | 4 | 1 | 3.15 | 0.59 | 16 |
| | | ٪ | 24.6 | 67.7 | 6.2 | 1.5 | | | |
| 17 | لتعريض التلاميذ الصم لخبرات لغوية مختلفة أهميته في تطوير مهارات القراءة | ت | 14 | 48 | 2 | 1 | 3.15 | 0.54 | 16 |
| | | ٪ | 21.5 | 73.8 | 3.1 | 1.5 | | | |
| 16 | للأنشطة والزيارات أهميتها في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم. | ت | 12 | 47 | 5 | 1 | 3.08 | 0.57 | 18 |
| | | ٪ | 18.5 | 72.3 | 7.7 | 1.5 | | | |
| 13 | للقراءة الحرة أهميتها البالغة في تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ الأصم | ت | 8 | 50 | 5 | 1 | 3.02 | 0.52 | 19 |
| | | ٪ | 12.5 | 78.1 | 7.8 | 1.6 | | | |
| 10 | للمسرح المدرسي تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم. | ت | 11 | 42 | 11 | 0 | 3.00 | 0.59 | 20 |
| | | ٪ | 17.2 | 65.6 | 17.2 | 0 | | | |
| المتوسط* العام للبعد | | | | | | | 3.24 | | |

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من جدول (2) أن معلمي القراءة للتلاميذ الصم يوافقون على أهمية بعض الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة بمتوسطات موافقة تراوحت ما بين (3.49 إلى 3.00)، وهي متوسطات تقع ضمن المدى (موافق) على أداة الدراسة وبمتوسط عام (3.24)، مما يوضح أن معلمي الصم موافقون على أهمية تلك الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر

الإجراءات التعليمية أهمية بدرجة كبيرة منها على سبيل المثال ما يلي:

1 – التواصل البصري بين المعلم والتلميذ الأصم، والنقاش الذي يجريه المعلم مع التلاميذ الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، وأثر ذلك على تنمية مهارات التفكير، ويتفق هذا مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفياض (2004)، ومورس ومارتن (Moores & Martin, 2006)، وأستروبروكس وهاستون (Easter brooks & Haston, 2007)، ويرى الباحثان أن هذا الإجراء مهم، إذ إن القناة البصرية هي القناة الرئيسة التي يتعلم من خلالها الأصم، وعلى هذا فإن عملية التعلم لا يمكن أن تسير بصورة صحيحة ما لم يكن هناك تواصل بصري جيد بين المعلم والتلميذ الأصم.

2 – الإرشادات التي يتلقاها الأصم من معلمه أثناء عملية القراءة، وكذلك النقاش الذي يجريه المعلم مع التلاميذ الصم قبل وأثناء وبعد عملية القراءة، وأثر ذلك في زيادة الثروة اللغوية لدى التلاميذ الصم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه والي (1998)، وشحاتة (2001)، وستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وجابر (2002)، والتركي (2005)، ومورس ومارتن (Moores &Martin, 2006)، وأستروبروكس وهاستون (Easter brooks & Haston, 2007)، ويرى الباحثان أن هذين الإجراءين مهمان في تدريس القراءة بشكل عام وفي تدريس القراءة للتلاميذ الصم بشكل خاص؛ إذ لا يمكن للتلميذ – أياً كان– أن يتعلم من غير نقاش وحوار هادف ينمي مهارات التلميذ المختلفة، كما أن التلميذ يحتاج إلى إرشادات مساعدة وأسئلة هادفة تمضي بعملية التعلم في طريق تحقيق الهدف الذي تصبو إليه.

3 – الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة، حيث يرى الباحثان أن هذا الإجراء مهم للغاية؛ إذ لا يمكن للصم أن يتعلموا من غير وسائل تعليمية وتقنيات مساعدة فهي ضرورة ملحة جداً لاسيما في هذا العصر ليس ذلك على نطاق مجال التعليم فحسب بل في كل مناحي الحياة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفياض (2004)، ومورس ومارتن (Moores & Martin, 2006).

4 – تهيئة التلميذ الأصم لعملية القراءة كخطوة مهمة في عملية تدريس القراءة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، ومورس ومارتن (Moores & Martin, 2006)، ويعود ذلك إلى أن هاتين الخطوتين مهمتان جداً في تدريس القراءة، بل إنهما من الإجراءات الأولية والتي لا يمكن لعملية القراءة أن تنجح إن لم يتم هذا الإجراء بشكل صحيح.

5 – قراءة القصص على التلاميذ وتفاعلهم مع بعضهم البعض أثناء الدرس القرائي،وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من ستيفن (Stephaine, 1995 ،A)، جلسبي وتتواردس (Gillespie & Twards, 1997)، والنصار (2002) والمجيدل (2005). وتعود أهمية ذلك في أن قراءة القصص على التلاميذ بشكل عام، والصم بشكل خاص تعد إستراتيجية مهمة أثبتت نجاحها في تعليم اللغة للتلاميذ الصم، وأن التلاميذ الصم يتعلمون القراءة بطريقة أفضل وبشكل أسرع من خلال الأساليب القصصية، ولذلك شرعت أغلب النظم التعليمية على مستوى العالم في تضمين هذه النتائج البحثية وتفعيلها في مناهج الصم.

في حين أن المتأمل في الجدول رقم (2) يجد أن الإجراءات التى تقل أهميتها من الأكثر أهمية إلى الأقل حيث احتلت الترتيب التاسع والعاشر على التوالي (كتابة النص، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة).

6 – تسلسل الأحداث في النص القرائي كمطلب مهم من مطالب الفهم القرائي، والتمثيل، ويليه لعب الأدوار، ثم تعريض التلاميذ الصم لخبرات لغوية مختلفة، وأيضاً التقييم المستمر كمرحلة مهمة من مراحل تعليم اللغة للتلاميذ الصم.

ويرى الباحثان هنا أن تسلسل الأحداث مهم حتى يدرك الطفل الأصم الترابط بين أجزاء الحدث، ويستطيع أن يتنبأ بما قد يحصل من أحداث، وهذا لن يأتي إلا بتسلسل متقن وتهيئة مسبقة وتدريب على إلقاء القصص، وجذب انتباه التلاميذ من خلال المهارة الجيدة في لغة الإشارة، والعيش مع الحدث بكل تداعياته من غير تصنع أو تكلف زائد.

وترجع أهمية لعب الدور إلى أن الطفل الأصم سيتقمص الدور ويعيشه بكل أحداثه، ثم يتم بعد ذلك عملية تبادل الأدوار بحيث يمر على كل دور ويعيشه بأحداثه المختلفة، وهذا – وبكل تأكيد – سيؤثر على نموه اللغوي وفهمه القرائي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه مورس ومارتن (Moores & Martin, 2006)، ويتفق مع ما أشار إليه كل من لوكنر وسبيلد وكوفي ويونيل وشيري وميور (Lucknor, Sebald, Coofey, Youngll, Sherry & Muir 2006).

ويرى الباحثان أن تعريض الصم لخبرات لغوية مختلفة من أهم ما نطمح إليه في تعليم اللغة للصم بشكل عام؛ لأن الأصم لن يتعلم إلا من خلال هذه الخبرات، وكلما كانت ثرية ومتنوعة وملبية لحاجات الصم ومتوائمة مع خصائصهم كان ذلك غاية ما نتمناه لاسيما إذا كان هناك ربط جيد للمعلومات الجديدة مع الخبرات السابقة.

وأخيراً، فقد حلت أهمية المسرح المدرسي، وتأثيره

الإيجابي في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ الصم قائمة الإجراءات التعليمية في تدريس القراءة للتلاميذ، والتي صنفت على أنها الأقل أهمية على الإطلاق من خلال نتائج الدراسة الحالية. ويرى الباحثان أن المسرح المدرسي نموذج مهم وذو تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة، وتنمية لغة الإشارة أيضاً، بل إنه قناة مهمة جداً لنشر ثقافة الصم من خلال العروض المسرحية التي يقدمها الصم، كذلك يعتبر الآن قناة مهمة من القنوات التي خدمت الصم في نواحي كثيرة حيث إنه من أهم الوسائل التي انتشرت من خلاله ثقافتهم.

إجابة على السؤال الثاني:

ما هي طرق تدريس القراءة الأكثر شيوعاً التي يستخدمها معلمو الصم؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول رقم (3). قيم المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لطرق التدريس المستخدمة.**

| الطريقة | قيم المتوسط* الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | 3.47 | 1 |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | 3.20 | 2 |
| الدرجة الكلية للاستخدام | 3.25 | |

*** المتوسط من 4 درجات**

يتضح من جدول (3) أن أكثر الطرق شيوعاً والتي يستخدمها معلمو الصم دائماً في تدريس القراءة هي طرق التدريس التقليدية بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وهذا المتوسط يقع ضمن المدى (دائماً) على أداة الدراسة بينما بلغ المتوسط الحسابي لطرق تدريس القراءة الحديثة للصم (3.20)، وهذا المتوسط يقع ضمن المدى (أحياناً) على أداة الدراسة مما يوضح هنا أن الأكثر شيوعاً، والذي دائماً ما يستخدمه المعلمون هو طرق التدريس التقليدية. وبيان ذلك فيما يلي:

### أ- استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة التقليدية

**جدول رقم (4). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى استخدامهم طرق التدريس التقليدية (ن=64).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | أتأكد من فهم التلميذ للنص من خلال ترجمته لهذا النص. | ت | 49 | 14 | 1 | 0 | 3.75 | 0.47 | 1 |
| | | ٪ | 76.6 | 21.9 | 1.6 | 0 | | | |

**تابع جدول رقم (4).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | أحرص على تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف. | ت | 43 | 19 | 2 | 0 | 3.64 | 0.55 | 2 |
| | | ٪ | 67.2 | 29.7 | 3.1 | 0 | | | |
| 2 | أكرر ترجمة النص عدة مرات. | ت | 42 | 20 | 2 | 0 | 3.62 | 0.55 | 3 |
| | | ٪ | 65.6 | 31.3 | 3.1 | 0 | | | |
| 9 | أحدد وقتاً مناسباً كي يتمكن التلاميذ من كتابة الموضوع القرائي في كراسة الفصل | ت | 42 | 18 | 4 | 0 | 3.59 | 0.61 | 4 |
| | | ٪ | 65.6 | 28.1 | 6.3 | 0 | | | |
| 1 | عند تدريسي للقراءة أقوم بترجمة النص المكتوب كلمة تلو الأخرى من العنوان إلى آخر النص. | ت | 37 | 23 | 3 | 1 | 3.50 | 0.67 | 5 |
| | | ٪ | 57.8 | 35.9 | 4.7 | 1.6 | | | |
| 5 | أركز في تعليم القراءة للتلاميذ الصم على تحليل الجمل والكلمات. | ت | 36 | 21 | 5 | 0 | 3.50 | 0.65 | 5 |
| | | ٪ | 58.1 | 33.9 | 8.1 | 0 | | | |
| 4 | أركز في تعليم القراءة للتلاميذ الصم على صوت الحرف والكلمة والنطق بهما. | ت | 32 | 26 | 4 | 2 | 3.37 | 0.75 | 7 |
| | | ٪ | 50.0 | 40.6 | 6.3 | 3.1 | | | |
| 7 | أقيس نجاح التلاميذ الصم في عملية القراءة من خلال تجاوزهم للمهارات المحددة في استمارة التقييم المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم فقط. | ت | 28 | 24 | 10 | 2 | 3.22 | 0.83 | 8 |
| | | ٪ | 43.8 | 37.5 | 15.6 | 3.1 | | | |
| 8 | أخصص وقتاً للقراءة في مادة القراءة فقط. | ت | 25 | 22 | 11 | 6 | 3.03 | 0.98 | 9 |
| | | ٪ | 39.1 | 34.4 | 17.2 | 9.4 | | | |
| | المتوسط* العام للبعد | | | | | | 3.47 | | |

*** المتوسط الحسابي من (4) درجات**

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط العام للمحور بلغ (3.47)، أي أنه يقع ضمن مدى دائماً، والذي يشير إلى أن معلمي الصم دائماً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة التقليدية في تعليم القراءة للتلاميذ الصم.

كما يتضح أن الممارسات التدريسية رقم (3، 6، 2، 9، 1، 5، 4) جميعها تقع ضمن مدى (دائماً) على أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات موافقتهم حول تلك الممارسات التدريسية ما بين (3.037 إلى 3.75).

فيما يتضح من نفس الجدول رقم (4) أن الممارسات التدريسية (7، 8) تقع ضمن مدى (أحياناً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذا ما بين (3.03 إلى 3.22)، فيما لم يكن هناك أي ممارسة تدريسية تدل على الطرق التدريسية التقليدية تقع ضمن مدى (نادراً) أو مدى (أبداً)، وهذا يدل بكل

وضوح على أن الغالب هنا هو تطبيق طرق التدريس التقليدية في تدريس القراءة للتلاميذ الصم.

ويمكن تفسير نتائج جدول (4) كما يلي:

1 – الممارسة رقم (3) من أكثر الممارسات التدريسية الدالة على طرق التدريس التقليدية في تدريس القراءة للتلاميذ الصم، حيث يتأكد المعلم من فهم التلاميذ للنص من خلال ترجمته لهذا النص. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كل من ويلكر وموندوروا وريكارد (Walker, Munro & Rickkard, 1998)، وشحاتة (2001) ولن يتأتى ذلك إلا بوجود أساليب تدريس تتناسب مع طبيعة المشاكل التي يعاني منها التلاميذ الصم تشتمل على اختبارات تقويمية موضوعية وأدلة إرشادية للمعلمين.

2 – الممارسة رقم (2)، والتي تقع ضمن المدى (دائماً) أي أن معلمي الصم دائماً ما يستخدمون هذه الممارسة.وهذا يتفق مع ما ذهب إليه شحاتة (2001).

ويمكن القول: إن هذه الممارسة لا تخدم عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم، فالمعلم يكرر ترجمة النص القرائي عدة مرات بقصد الإجادة، وما يعلم أن مثل هذا العمل يساهم في انبعاث الملل إلى التلاميذ جراء هذا التكرار، مما يساهم بطريقة أو بأخرى في انقطاع صلة التلاميذ بفكرة الموضوع.

3 – الممارسة رقم (1، 5)، والتي تهتم بقيام المعلم بترجمة النص المكتوب. ويتفق هذا مع ما ذهب إليه ستيوارت وماكلين (Stewart & Kluwi)، ومورس ومارتن (Moores & Martin 2006)، ولافي (2006).

ويرى الباحثان أن هذه الممارسة خاطئة، إذ إنها لا تخدم عملية تعليم القراءة للتلاميذ الصم، فكيف يبدأ المعلم بترجمة النص كلمة تلو الأخرى فقط قبل القراءة الصامتة، وتحديد المفهوم العام للنص عن طريق القراءة الجهرية من الكل إلى الجزء مستخدماً في ذلك لغة الإشارة، ودون التقديم لهذا الموضوع بأسئلة تهدف إلى التمهيد لموضوع الدرس، والتقريب لبعض المفاهيم من خلال المفاتيح التي تجعل الصورة واضحة أمام التلاميذ؟

4 – الممارسة رقم (7)، والتي تتعلق بقياس مهارات عملية القراءة، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه العتيبي (2005).

ويرى الباحثان أن هذه الممارسة لا تخدم تعليم القراءة للتلاميذ الصم، إذ إن هذه الاستمارة صممت لغيرهم وهم التلاميذ السامعين، فهي لا تقيس المهارات التي تحتاج إلى قياس فعلي، إذ إن المناهج برمتها لم يراع فيها خصائص واحتياجات التلاميذ الصم ولا ثقافتهم، إضافة إلى أنها تضعهم في موضع مقارنة مع التلاميذ السامعين، وهذا خطأ كبير إذ إن هناك فروقاً واضحة بين كل من الفئتين.

5 – الممارسة رقم (8)، والتي تنص على أن المعلم

يحدد وقتاً للقراءة في مادة القراءة فقط.

وهذا يتفق مع ما ذكره بـادي (1990)، والـذي أشار إلى أن غالبية المعلمـين يغيـب عـن أدائهـم تكامـل القراءة مع مواد المناهج الأخـرى، وهـذا مـا أكـد عليـه النصار (2002) أيضاً، حيث أشار إلى أهميـة القـراءة في تدريس الرياضيات لاسيما المسائل ذات الطابع اللفظي.

ويرى الباحثان أن هـذا يعتـبر خلـلاً في مفهـوم تعليم القراءة لدى المعلمين، إذ إن القراءة أحد أهم طرق التواصل، بل هي مهارة أساسية من مهارات التعلم إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فهـي لا تكـاد تنفـك عـن أي مقرر من المقررات الدراسية، بل إنها تعتبر مـؤشراً مهـماً يدل على انتقال أثر التعلم، وهذا مطلب ننشده في تعليمنا على وجه العموم، وفي تعليم الصم على وجه الخصوص.

**ب- استخدام المعلمين لطرق تدريس القراءة الحديثة:**

**جدول رقم (5). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى استخدامهم طرق التدريس الحديثة (ن=64).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أشرح معنى الكلمات الجديدة. | ت | 54 | 9 | | 1 | 3.81 | 0.50 | 1 |
| | | ٪ | 84.4 | 14.1 | | 1.6 | | | |
| 12 | قبل البدء بالدرس أحرص دائماً على تهيئة التلاميذ الصم لموضوع درس القراءة. | ت | 51 | 13 | | | 3.80 | 0.41 | 2 |
| | | ٪ | 79.7 | 20.3 | | | | | |
| 27 | أبتعد عن التصنع في إشارتي أثناء عملية القراءة. | ت | 50 | 13 | 1 | | 3.77 | 0.46 | 3 |
| | | ٪ | 78.1 | 20.3 | 1.6 | | | | |
| 13 | أتأكد دوماً قبل البدء في الدرس من التواصل البصري مع التلاميذ الصم. | ت | 50 | 12 | 2 | | 3.75 | 0.50 | 4 |
| | | ٪ | 78.1 | 18.8 | 3.1 | | | | |
| 22 | أتقبل جميع الأجوبة التي أتلقاها من التلاميذ سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. | ت | 48 | 15 | | 1 | 3.72 | 0.55 | 5 |
| | | ٪ | 75.0 | 23.4 | | 1.6 | | | |
| 26 | أركز على المرونة والسلاسة أثناء حركة اليدين وتعبيرات الوجه كي أشد انتباه التلاميذ. | ت | 48 | 14 | 1 | 1 | 3.70 | 0.58 | 6 |
| | | ٪ | 75.0 | 21.9 | 1.6 | 1.6 | | | |
| 28 | أستخدم الأبجدية الأصبعية مع الكلمات الجديدة. | ت | 44 | 18 | 2 | | 3.66 | 0.54 | 7 |
| | | ٪ | 68.8 | 28.1 | 3.1 | | | | |
| 15 | أربط المعلومات الجديدة للدرس القرائي بالمعلومات التي يعرفها التلاميذ من قبل. | ت | 44 | 16 | 2 | 1 | 3.63 | 0.63 | 8 |
| | | ٪ | 69.8 | 25.4 | 3.2 | 1.6 | | | |

**تابع جدول رقم (5).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | أقرأ موضوع الدرس قراءة جهرية مستخدماً(لغة الإشارة) من الكل إلى الجزء. | ت | 43 | 18 | 2 | 1 | 3.61 | 0.63 | 9 |
| | | ٪ | 67.2 | 28.1 | 3.1 | 1.6 | | | |
| 11 | أحضر جيداً لموضوع القراءة قبل أن أقوم بتقديمه للتلاميذ. | ت | 44 | 12 | 7 | 1 | 3.55 | 0.75 | 10 |
| | | ٪ | 68.8 | 18.8 | 10.9 | 1.6 | | | |
| 21 | أقوم بمناقشة التلاميذ حول النص من خلال عرض بعض الأسئلة الهادفة. | ت | 35 | 26 | 2 | 1 | 3.48 | 0.64 | 11 |
| | | ٪ | 54.7 | 40.6 | 3.1 | 1.6 | | | |
| 32 | ألخص أبرز الأفكار في النص القرائي. | ت | 37 | 21 | 6 | | 3.48 | 0.67 | 11 |
| | | ٪ | 57.8 | 32.8 | 9.4 | | | | |
| 42 | أستخدم الوسائل التعليمية كالقواميس والصور والبطاقات وأجهزة الكمبيوتر وأجهزة العرض. | ت | 36 | 20 | 8 | | 3.44 | 0.71 | 13 |
| | | ٪ | 56.3 | 31.3 | 12.5 | | | | |
| 17 | أقوم بعرض موضوع الدرس على لوحة العرض بشكل واضح وشيق مع وضع الكلمات الجديدة بلون مغاير أو أضع تحتها خط كي تشد انتباه التلاميذ. | ت | 33 | 27 | 2 | 2 | 3.42 | 0.71 | 14 |
| | | ٪ | 51.6 | 42.2 | 3.1 | 3.1 | | | |
| 16 | أخصص ما يقرب من عشر دقائق للتمهيد ومناقشة الموضوع مع التلاميذ. | ت | 33 | 24 | 4 | 2 | 3.40 | 0.75 | 15 |
| | | ٪ | 52.4 | 38.1 | 6.3 | 3.2 | | | |
| 33 | أحرص على خلق بيئة قرائية مناسبة داخل الصف. | ت | 33 | 25 | 4 | 2 | 3.39 | 0.75 | 16 |
| | | ٪ | 51.6 | 39.1 | 6.3 | 3.1 | | | |
| 24 | أطرح بعض الأسئلة الجوهرية عن الموضوع بهدف تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ. | ت | 30 | 26 | 7 | | 3.37 | 0.68 | 17 |
| | | ٪ | 47.6 | 41.3 | 11.1 | | | | |
| 10 | أناقش مع التلاميذ الصم الخطوات الصحيحة لعملية القراءة. | ت | 28 | 25 | 10 | | 3.29 | 0.73 | 18 |
| | | ٪ | 44.4 | 39.7 | 15.9 | | | | |
| 31 | أقوم بتوظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة. | ت | 29 | 25 | 9 | 1 | 3.28 | 0.77 | 19 |
| | | ٪ | 45.3 | 39.1 | 14.1 | 1.6 | | | |
| 30 | آتي بما يضاد الكلمات الجديدة. | ت | 25 | 31 | 7 | 1 | 3.25 | 0.71 | 20 |
| | | ٪ | 39.1 | 48.4 | 10.9 | 1.6 | | | |
| 14 | أشجع التلاميذ الصم على التنبؤ بموضوع النص القرائي من خلال خبراتهم السابقة كالزيارات أو مشاهدة عرض مرئي ذي علاقة بالموضوع أو من خلال عرض قصة ذات صلة بالموضوع القرائي. | ت | 26 | 27 | 6 | 4 | 3.19 | 0.86 | 21 |
| | | ٪ | 41.3 | 42.9 | 9.5 | 6.3 | | | |
| 36 | أحرص في تدريس القراءة للصم على تفعيل أنشطة لعب الأدوار والتمثيل. | ت | 24 | 29 | 10 | 1 | 3.19 | 0.75 | 21 |
| | | ٪ | 37.5 | 45.3 | 15.6 | 1.6 | | | |

**تابع جدول رقم (5).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | أسأل التلاميذ عن الكيفية التي توصلوا من خلالها إلى الإجابة الصحيحة أو الخاطئة من النص. | ت | 23 | 30 | 9 | 2 | 3.16 | 0.78 | 23 |
| | | ٪ | 35.9 | 46.9 | 14.1 | 3.1 | | | |
| 44 | أطلب من التلاميذ إعادة قراءة القصة أمام أقرانهم في الصف. | ت | 30 | 19 | 10 | 5 | 3.16 | 0.96 | 23 |
| | | ٪ | 46.9 | 29.7 | 15.6 | 7.8 | | | |
| 35 | أحرص على تفعيل الزيارات الميدانية. | ت | 22 | 28 | 13 | 1 | 3.11 | 0.78 | 25 |
| | | ٪ | 34.4 | 43.8 | 20.3 | 1.6 | | | |
| 43 | عند تقييمي للتلاميذ أطلب منهم كتابة النص القرائي في الكراسة الخاصة بالكتابة مع وضع خط تحت الكلمات الجديدة. | ت | 25 | 24 | 11 | 4 | 3.09 | 0.90 | 26 |
| | | ٪ | 39.1 | 37.5 | 17.2 | 6.3 | | | |
| 38 | أشجع التلاميذ الصم على الاستقلالية في عملية القراءة. | ت | 21 | 28 | 14 | 1 | 3.08 | 0.78 | 27 |
| | | ٪ | 32.8 | 43.8 | 21.9 | 1.6 | | | |
| 45 | عند التقييم أطلب من التلاميذ تمثيل القصة وتبادل الأدوار بحيث يتقمص التلاميذ الشخصيات المختلفة في النص القرائي. | ت | 23 | 24 | 14 | 3 | 3.05 | 0.88 | 28 |
| | | ٪ | 35.9 | 37.5 | 21.9 | 4.7 | | | |
| 25 | أشجع التلاميذ على التنبؤ بمجريات الأحداث في النص القرائي كأن أسأل عن توقعاتهم عما سيحدث لاحقاً. | ت | 20 | 25 | 17 | 2 | 2.98 | 0.85 | 29 |
| | | ٪ | 31.3 | 39.1 | 26.6 | 3.1 | | | |
| 20 | أقدم بعض الإرشادات المساعدة للتلاميذ الصم أثناء عملية القراءة الصامتة كتحديد الهدف من النص والكلمات الجديدة. | ت | 17 | 27 | 15 | 4 | 2.90 | 0.87 | 30 |
| | | ٪ | 27.0 | 42.9 | 23.8 | 6.3 | | | |
| 40 | أعطي التلاميذ الصم الوقت الكافي للقراءة الحرة. | ت | 17 | 25 | 16 | 6 | 2.83 | 0.94 | 31 |
| | | ٪ | 26.6 | 39.1 | 25.0 | 9.4 | | | |
| 47 | أطلب من التلاميذ قراءة النص القرائي على الوالدين أو الإخوة في المنزل. | ت | 15 | 28 | 13 | 8 | 2.78 | 0.95 | 32 |
| | | ٪ | 23.4 | 43.8 | 20.3 | 12.5 | | | |
| 19 | أخصص ما يقرب من خمس دقائق من الدرس يومياً للقراءة الصامتة. | ت | 18 | 20 | 18 | 8 | 2.75 | 1.01 | 33 |
| | | ٪ | 28.1 | 31.3 | 28.1 | 12.5 | | | |
| 41 | أحرص على دعوة الصم الراشدين لزيارة المدرسة والتفاعل مع التلاميذ ونقل التجارب المفيدة لهم. | ت | 19 | 19 | 15 | 11 | 2.72 | 1.08 | 34 |
| | | ٪ | 29.7 | 29.7 | 23.4 | 17.2 | | | |
| 37 | أقرأ دائماً القصص على التلاميذ الصم. | ت | 12 | 27 | 19 | 6 | 2.70 | 0.89 | 35 |
| | | ٪ | 18.8 | 42.2 | 29.7 | 9.4 | | | |
| 39 | أحرص في القراءة الحرة على أن يختار التلاميذ الصم موضوع القراءة بأنفسهم. | ت | 13 | 22 | 20 | 8 | 2.63 | 0.96 | 36 |
| | | ٪ | 20.6 | 34.9 | 31.7 | 12.7 | | | |

**تابع جدول رقم (5).**

| رقم البند | العبارة | | دائماً | أحياناً | نادراً | أبداً | م | ع | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 34 | أوفر الكتب والقصص والمجلات. | ت | 13 | 21 | 22 | 8 | 2.61 | 0.95 | 37 |
| | | ٪ | 20.3 | 32.8 | 34.4 | 12.5 | | | |
| 48 | أطلب من التلاميذ زيارة نادي الصم وقراءة النص القرائي لأحد أعضاء النادي | ت | 12 | 23 | 13 | 16 | 2.48 | 1.07 | 38 |
| | | ٪ | 18.8 | 35.9 | 20.3 | 25.0 | | | |
| 46 | أطلب من التلاميذ البحث في الصور والكتب والمجلات والقصص وشبكة الإنترنت عن معلومات أو كلمات ذات علاقة بموضوع الدرس. | ت | 11 | 12 | 20 | 21 | 2.20 | 1.09 | 39 |
| | | ٪ | 17.2 | 18.8 | 31.3 | 32.8 | | | |
| المتوسط* العام للبعد | | | | | | | 3.20 | | |

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط العام للمحور بلغ (3.20)، أي أنه يقع ضمن مدى (أحياناً)، والذي يشير إلى أن معلمي الصم أحياناً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة الحديثة في تعليم القراءة للتلاميذ الصم.

كما يتضح أن الممارسات التدريسية الدالة على استخدام طرق تدريس القراءة الحديثة رقم (10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 24، 26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 42) جميعها تقع ضمن مدى (دائماً) على أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات موافقتهم على ذلك ما بين (3.28، 3.81)، فيما يتضح من الجدول (5) أن الممارسات التدريسية (14، 19، 20، 23، 25، 30، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 47) تقع ضمن مدى (أحياناً) على أداة الدراسة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على ذلك ما بين (2.61، 3.25)، ويتضح أيضاً من نفس الجدول (5) أن الممارسات التدريسية رقم (48، 46) تقع ضمن مدى (نادراً)، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية ما بين (2.20إلى 2.48)، فيما لم يكن هناك أي ممارسة تدريسية تدل على طرق تدريس القراءة الحديثة ضمن مدى (أبداً)، وهذا يدل على أن معلمي الصم أحياناً ما يستخدمون طرق تدريس القراءة الحديثة في تدريسهم القراءة للتلاميذ الصم.

ويمكن تفسير نتائج جدول (5) كما يلي[1]:

1 – الممارسة التدريسية رقم (29) ونصها (أشرح معنى الكلمات الجديدة)، والتي حصلت على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي في الممارسات التدريسية الدالة على استخدام طرق تدريس القراءة الحديثة للصم والذي بلغ

(1) سيكتفي الباحثان بتفسير بعض العبارات.

(3.81). وهذا يتفق مع ما ذهب إليه ستيوارت وكلوين (Stewart & Kluwin, 2001)، وفياض (2004).

وهذا يدل دلالة واضحة على أن المعلمين حريصون على تزويد التلاميذ بكلمات جديدة مما يزيد من حصيلتهم اللغوية، وهذا هدف مهم في حد ذاته بحيث يقوم المعلم بوضع خط تحت الكلمات الجديدة أو وضعها بلون مغاير كي تشد انتباه التلميذ.

2 – الممارسة رقم (18)، والتي تنص على (أقرأ موضوع الدرس قراءة جهرية مستخدماً لغة الإشارة من الكل إلى الجزء).

ويرى الباحثان أن المهم هنا ليس في القراءة الجهرية، وفي مدى استخدام المعلم لها، وإنما الأهم من ذلك هو الكيفية التي يقوم المعلم بها عندما يستخدم هذه الممارسة التدريسية، فبعض المعلمين غالباً ما يستخدم القراءة الجهرية بأسلوب آلي ينفر التلاميذ من عملية القراءة، ولا يشجعهم عليها داخل وخارج نطاق المدرسة.

3 – الممارسة رقم (37)، والتي تنص على (أقرأ دائماً القصص على التلاميذ الصم) مما يدل على أن معلمي القراءة للصم أحياناً ما يحرصون على قراءة القصص على التلاميذ الصم. وهذا يتفق مع ما أكد عليه كل من ستيفن (A،Stephaine, 1995) وجلسبي وتواردس (Gillespie&Twards,1997).

ويرى الباحثان أن هذه الأساليب القصصية من مفاهيم، وأحداث، ووقائع زمانية، ومكانية مع ما تتيحه من فرص للأصم كي يتعايش معها ويتعمق فيها، فإنها أيضاً تقودنا إلى أنشطة أخرى ترتبط بالأسلوب القصصي كالتمثيل، وتبادل الأدوار، بحيث يتقمص الأصم الدور ويعيشه بما فيه، ثم يتم تبادل الأدوار الأخرى، ويعيش أحداثها أيضاً، وعلى هذا يكون قد استوعب النص القرائي بأحداثه من خلال أنشطة عملية عاشها بنفسه أو ممارسات تدريسية كلعب الأدوار والتمثيل.

4 – الممارسة (46)، والتي تنص على (أطلب من التلاميذ البحث في الصور، والكتب، والمجلات، والقصص، وشبكة الإنترنت عن معلومات أو كلمات ذات علاقة بموضوع الدرس). وهذه الممارسة حصلت على أقل درجة في استجابات أفراد العينة حول الممارسات الدالة على طرق تدريس القراءة للتلاميذ الصم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.20)، والذي يقع ضمن المدى (نادراً) أي أن معلمي الصم نادراً ما يطبقون مثل هذه الممارسة فعلياً في الواقع. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه الزبيدي (1999) وشحاتة (2001).

ويمكن القول: إن هذا خلل في عملية التعليم، إذ كيف بنا أن نستفيد مما تعلمناه طالما أنه لا يخرج من حدود الفصل الدراسي؟ وأين انتقال أثر التعليم كهدف تعليمي ومطلب مُلح لاسيما في تعليم القراءة؟!

وعليه فإن تعليم القراءة يجب أن يمتد ليشتمل على استخدام الكتب، ومصادر المعلومات، والمكتبات، استخداماً هادفاً مبنياً على تنمية مهارات وعادات قرائية، بل وقدرات تفي بمتطلبات نمو التلميذ في الجوانب المختلفة، وتأخذ بعين الاعتبار حاجاته واهتماماته حتى تصنع الإنسان القادر على تحقيق التعلم الذاتي والمستمر.

إجابة السؤال الثالث: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطريقة التدريسية التي يستخدمها معلمو القراءة للتلاميذ الصم تعزى إلى متغيرات الدراسة: (مكان التدريس، المؤهل، الخبرة، الدورات التدريبية، المهارة في استخدام لغة الإشارة، التواصل مع مجتمع الصم خارج نطاق العمل، المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة، مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، مدى توفر الدعم من الجهات الإشرافية، طبيعة منهج القراءة المعتمد، مساحة القاعات والفصول الدراسية؟).

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار مان وتني (Mann & Whitney)، واختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis)، واختبار ت، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

**1- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مكان التدريس:**

**جدول رقم (6). اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مكان التدريس (ن=64).**

| طرق التدريس | مكان التدريس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | معهد | 44 | 32.91 | 1448.00 | 422.0 | 0.792 | غير دالة |
| | فصول أمل ملحقة | 20 | 31.60 | 632.00 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | معهد | 44 | 32.64 | 1436.00 | 434.0 | 0.931 | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة في معاهد الأمل، ومعلمي القراءة في فصول الأمل الملحقة بالمدارس العامة طرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مكان التدريس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن فصول الأمل الملحقة، والتي اشتملت عليها عينة الدراسة عبارة عن

نسخ مكررة من معاهد الأمل للصم، وهذا بدوره أثر على الفروق في الأداء بين المعلمين في المعاهد، وفي فصول الأمل الملحقة بمدارس التعليم العام.

**2 – دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المؤهل العلمي:**

جدول رقم (7). اختبار مان– وتني (**Mann-Whitney**) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المؤهل العلمي (ن=**63**).

| طرق التدريس | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8 | 29.19 | 233.50 | 197.5 | 0.639 | غير دالة |
| | بكالوريوس | 55 | 32.41 | 1782.50 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | دبلوم عال في التربية الخاصة | 8 | 32.00 | 256.00 | 220.0 | 1.000 | غير دالة |
| | بكالوريوس | 55 | 32.00 | 1760.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مؤهلاتهم العلمية. وهذا يتفق مع دراسة (نصر، 2003).

ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهل دبلوم عال في التربية الخاصة (مسار تربية وتعليم الصم وضعاف السمع) يحملون شهادات بكالوريوس في تخصصات أخرى يغلب عليها مجال التربية البدنية، والفنية، وعلم النفس، والبعض الآخر منهم كان يعمل في المعاهد قبل استحداث الدبلوم ويعتمد على خبرته في المقام الأول، ولما تم استحداث هذا الدبلوم، والذي لا يعطي الطالب المعلومات الكافية في المجال عموماً وفي تربية وتعليم الصم خصوصاً فإن هذا يمثل لهم نوعاً من الضمان الوظيفي الذي يسعى إلى تحقيقه المعلم من خلال بقائه في المعهد، وحصوله على البدل المالي المترتب على تدريس التلاميذ الصم. والصنف الثالث من هؤلاء جاءوا إلى المعاهد والبرامج وهم لا يملكون خبرة، وتطبعوا بالثقافة الموجودة في المعاهد، وأخذوا بالممارسات التي تطبق في هذه المؤسسات والتي يعمل بها أغلب المنتسبين إلى هذا الميدان، وهذا من وجهة نظر الباحثَين جعل من هؤلاء نسخاً مكررة ممن يحملون مؤهل البكالوريوس في المجال، والذي غلب عليهم طابع الرتابة، وقلة الدافعية والحماس في العمل، وهذا بدوره أثر على النتائج إذ لم يحصل الباحثان هنا على أية فروق دالة.

### 3 – دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة:

**جدول رقم (8). اختبار مان–وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة (ن=64).**

| طرق التدريس | الخبرة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | من 10 سنوات فأقل | 19 | 27.00 | 513.00 | 323.0 | 0.121 | غير دالة |
| | أكثر من 10 سنوات | 45 | 34.82 | 1567.00 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | من 10 سنوات فأقل | 19 | 23.95 | 455.00 | 265.0 | 0.017 | دالة عند مستوى 0.05 |
| | أكثر من 10 سنوات | 45 | 36.11 | 1625.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم طرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهم، وذلك لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات). ويرى الباحثان أن الخبرة عامل مهم في تدريب التلاميذ الصم عموماً، وفي تدريس القراءة خصوصاً؛ إذ إن المعلم كلما ازداد سيراً في المجال كلما ازدادت خبرته واستفاد من أخطائه.

### 4 – دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة:

**جدول رقم (9). اختبار كروسكال – ويلز (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة (ن=64).**

| طرق التدريس | مستوى المهارة | العدد | متوسط الرتب | قيمة مربع كاي (كا2) | درجات الحرية | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | ممتازة | 9 | 42.06 | 6.729 | 2 | 0.035 | دالة عند مستوى 0.05 |
| | جيدة | 53 | 29.98 | | | | |
| | ضعيفة | 2 | 56.25 | | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | ممتازة | 9 | 42.17 | 2.981 | 2 | 0.225 | غير دالة |
| | جيدة | 53 | 30.73 | | | | |
| | ضعيفة | 2 | 36.00 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (كا$^2$) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مهارتهم في استخدام لغة الإشارة. كما يتضح من هذا الجدول أيضاً أن قيمة (كا$^2$) دالة عند مستوى 0.05، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية تعود لاختلاف مهارتهم في استخدام لغة الإشارة. وللتعرف على مصدر تلك الفروق تم استخدام اختبار مان وتني للتعرف على دلالة الفروق في درجة استخدام تلك الطريقة (التقليدية) باختلاف كل مستويين من مستويات مهارة استخدام لغة الإشارة: (ممتاز – جيد)، (ممتاز – ضعيف)، (جيد – ضعيف)، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (10). اختبار مان- وتني لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس التقليدية باختلاف المهارة في استخدام لغة الإشارة (ن=64).**

| مستوى المهارة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ممتازة | 9 | 41.56 | 374.00 | 148.00 | 0.068 | غير دالة |
| جيدة | 53 | 29.79 | 1579.00 | | | |
| ممتازة | 9 | 5.50 | 49.50 | 4.50 | 0.327 | غير دالة |
| ضعيفة | 2 | 8.25 | 16.50 | | | |
| جيدة | 53 | 27.19 | 1441.00 | 10.00 | 0.048 | دالة عند مستوى 0.05 |
| ضعيفة | 2 | 49.50 | 99.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة في درجة استخدام طرق التدريس التقليدية بين ذوي المستويات (الممتاز والجيد) في مهارة استخدام لغة الإشارة، وكذلك لا توجد فروق دالة في درجة استخدام طرق التدريس التقليدية بين ذوي المستويات (الممتاز والضعيف).

ويرى الباحثان أن الميدان يشهد بأن هناك بعض المعلمين يتمتعون بمهارات عالية في استخدام لغة الإشارة، إلا أنهم لم يقدموا شيئاً يذكر فيما يتعلق بالمادة العلمية، وتحديداً في توصيل المعلومة لاسيما مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما هناك معلمون مهاراتهم في لغة الإشارة جيدة إلا أن لهم جهوداً مميزة مع تلاميذهم داخل الفصول، والسبب في ذلك يعود إلى امتلاكهم لمهارات من نوع آخر كإدارة الصف، واستخدامهم طرقاً، وأساليب، واستراتيجيات، ووسائل، وتقنيات حديثة ترفع من إنتاجيتهم داخل غرفة الصف.

كما يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق

دالة عند مستوى 0.05 في درجة استخدام طرق التدريس التقليدية بين ذوي المستوى (الجيد) في مهارة استخدام لغة الإشارة، وبين ذوي المستوى (الضعيف)، وذلك لصالح ذوي المستوى (الضعيف). أي أن ذوي المستوى (الضعيف) في مهارة استخدام لغة الإشارة يستخدمون الطرق التقليدية أكثر من ذوي المستوى (الجيد).

و ويرى الباحثان هنا أن المعلم ذا المستوى أو المهارة الضعيفة في استخدام لغة الإشارة لن يستطيع أن يقحم نفسه في استخدام طرق تدريسية حديثة تحقق الهدف المنشود.

## 5- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة

**جدول رقم (11). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة (ن=64).**

| طرق التدريس | مدى المشاركة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | شاركوا | 42 | 30.46 | 1279.50 | 376.5 | 0.222 | غير دالة |
| | لم يشاركوا | 22 | 36.39 | 800.50 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | شاركوا | 42 | 31.40 | 1319.00 | 416.0 | 0.515 | غير دالة |
| | لم يشاركوا | 22 | 34.59 | 761.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم طرق التدريس التقليدية وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مدى مشاركتهم في الفعاليات العلمية المتخصصة.

**جدول رقم (12). اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف عدد مرات المشاركة في الفعاليات العلمية المتخصصة (ن=42).**

| طرق التدريس | عدد مرات المشاركة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | ثلاث مرات فأقل | 23 | 21.24 | 488.50 | 212.5 | 0.878 | غير دالة |
| | أكثر من ثلاث مرات | 19 | 21.82 | 414.50 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | ثلاث مرات فأقل | 23 | 19.78 | 455.00 | 179.0 | 0.318 | غير دالة |
| | أكثر من ثلاث مرات | 19 | 23.58 | 448.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، أو طرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف عدد مرات مشاركتهم في الفعاليات العلمية المتخصصة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أمرين قد يكونا هما السبب الرئيس في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، الأمر الأول يكمن في هذه الفعاليات من حيث عناوينها، ومضامينها، وأهدافها، إذ إنها قد تكون بعيدة عن الميدان التربوي، والاحتياجات الحقيقية للمعلم والتلميذ داخل غرفة الصف بما يخدم العملية التعليمية من طرق، وأساليب، واستراتيجيات، ووسائل، وتوجيهات حديثة في ميدان تدريس الصم بشكل عام وفي تدريس القراءة بشكل خاص. والأمر الآخر يتمثل في أن الخلل قد يكون في ذات المعلم إذ إنه لم يترجم ما توصل إليه من هذه الفعاليات العلمية إلى واقع عملي من خلال الممارسات التدريسية داخل غرفة الصف، وهذا كله أثر بشكل ما على وجود الفروق بين إفراد العينة على هذا المتغير.

**6- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة:**

**جدول رقم (13). اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة (ن=64).**

| طرق التدريس | مدى توفر الوسائل التعليمية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | تتوفر | 37 | 33.84 | 1252.00 | 450.0 | 0.497 | غير دالة |
| | لا تتوفر | 27 | 30.67 | 828.00 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | تتوفر | 37 | 32.59 | 1206.00 | 496.0 | 0.962 | غير دالة |
| | لا تتوفر | 27 | 32.37 | 874.00 | | | |

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف مدى توفر الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المشكلة ليست في

توفير الوسيلة التعليمية أو التقنية الحديثة إذ إن الذين قرروا توفر ذلك من أفراد العينة بلغ عددهم (37) معلماً، إنما المشكلة من وجهة نظرنا تكمن في حماس المعلم، ودافعيته في استخدام هذه الوسيلة أو التقنية الحديثة المناسبة، وفي طريقة استخدامها بما يخدم الأهداف والمواقف التعليمية.

**7- دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف طبيعة منهج القراءة المعتمد:**

**جدول رقم (14). اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف طبيعة منهج القراءة المعتمد (ن=64).**

| طرق التدريس | مدى مساعدته على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | يساعد | 10 | 40.75 | 407.50 | 187.5 | 0.123 | غير دالة |
| | لا يساعد | 54 | 30.97 | 1672.5 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | يساعد | 10 | 35.50 | 355.00 | 240.0 | 0.579 | غير دالة |
| | لا يساعد | 54 | 31.94 | 1725.0 | | | |

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف رأيهم بطبيعة منهج القراءة المعتمد من حيث مساعدته على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التلاميذ الصم.

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن المعلمين الذين استجابوا على عينة الدراسة، والذين أكدوا على أن المنهج المقرر لا يساعد على تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس قد وضعوا تصوراً لأنفسهم بهذا، وبدأوا يعملون وفق هذا التصور مع أن هذا المنهج مفروض عليهم بالنظام، فلم يجتهدوا في العمل على تطوير مهاراتهم في الاستفادة من الخبرات والتجارب الجيدة والناجحة في الميدان، ولم يقوموا أيضاً بمحاولة تكييف هذه المناهج للاستفادة بما فيها من إيجابيات وتفعيل ذلك. وعليه فإنهم لم يستطيعوا التأثير في الفروق على الرغم من عددهم الذي وصل إلى (54) معلماً من أصل (65).

**8 – دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مساحة القاعات والفصول الدراسية:**

**جدول رقم (15). اختبار مان– وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمي القراءة طرق التدريس باختلاف مساحة القاعات والفصول الدراسية (ن=64).**

| طرق التدريس | مدى مناسبة مساحة القاعات والفصول الدراسية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| طرق تدريس القراءة التقليدية | مناسبة | 42 | 31.20 | 1310.50 | 407.5 | 0.436 | غير دالة |
| | غير مناسبة | 22 | 34.98 | 769.50 | | | |
| طرق تدريس القراءة الحديثة | مناسبة | 42 | 31.56 | 1325.50 | 422.5 | 0.576 | غير دالة |
| | غير مناسبة | 22 | 34.30 | 754.50 | | | |

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيم (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي القراءة للتلاميذ الصم لطرق التدريس التقليدية، وطرق التدريس الحديثة تعود لاختلاف رأيهم بمدى مناسبة مساحة القاعات والفصول الدراسية.

ويرجع الباحثان هذا إلى أن المعلم لن يهتم بمساحة الفصل إذا كان دائماً ما يستخدم طرق التدريس التقليدية.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1 – العمل على تقديم الدورات التدريبية المتخصصة والنوعية لمعلمي الصم بقصد تطوير أداء المعلم، وتدريبه على تدريس القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، ومواكبة التطور في المجال، ووضع آلية لتنفيذ ذلك.

2 – استحداث برامج تأهيلية طويلة المدى (فصل دراسي– عام دراسي) يكون الهدف منها تأهيل معلمي الصم في تدريس المواد الدراسية كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، بالتعاون مع كليات التربية المنتشرة في أنحاء المملكة، ويكون ذلك تحت إشراف مباشر من وزارة التربية والتعليم أسوة ببرامج الصفوف الأولية، ومصادر التعلم، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، والتوجيه والإرشاد النفسي.

3 – تعديل خطط وبرامج إعداد معلمي الصم بحيث تحتوي على مواد متخصصة في تدريس المواد الدراسية كاللغة العربية، والعلوم، والرياضيات.

4 – العمل على إعداد برامج تدريبية هدفها تأهيل المعلمين على أساليب التواصل مع الصم، وتبني التوجهات الحديثة في ذلك.

5 – السعي إلى تطوير معاهد وبرامج التلاميذ الصم بتزويدها بكل ما تحتاج إليه من تجهيزات وتقنيات حديثة من أجل الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية.

6 – إعداد الأدلة الإرشادية المساعدة لمعلمي الصم، والتي من شأنها أن ترتقي بأدائهم العلمي داخل المعاهد والبرامج.

7 – عقد المؤتمرات، والندوات، وورش العمل المتخصصة، والتي من شأنها أن تتلمس حاجات المعلم الحقيقية، وتزوده بكل ما هو جديد ومفيد في مجال تخصصه.

8 – الاستفادة من بيوت الخبرة الموجودة في الداخل والخارج، وذلك من خلال عقد الشراكات مع المؤسسات المتخصصة من أجل تطوير معلم الصم كأحد أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية.

9 – التأكيد من قبل الجهات الإشرافية على تفعيل الأدوار المناطة بمعلمي الصم، وكسر الرتابة الموجودة في المعاهد، وبرامج الفصول الملحقة، وتشجيعهم، وتحفيزهم من أجل ذلك.

10 – ضرورة تغذية وتشجيع روح العمل الجماعي بين العاملين في المعاهد والبرامج، من أجل التعاون في تدريس مهارة القراءة باعتبارها أحد أهم طرق التواصل، بل وأهم مهارة تعليمية يجب أن يتقنها التلميذ.

11 – ضرورة إعادة النظر في مناهج القراءة المعتمدة لتلائم احتياجات التلاميذ الصم، وتراعي ثقافاتهم بما لا يترتب عليه إخلال بالمحتوى الأكاديمي بين الصم والسامعين.

12 – تفعيل برامج دمج التلاميذ الصم بحيث تسعى لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

***

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:


إبراهيم، عبد العليم. (1968). *الموجه الفني المدرسي للغة العربية*. (ط4) القاهرة: دار المعارف.

أبو الضبعات، زكريا. (2007). *طرائق تدريس اللغة العربية*. (ط1) عمان: دار الفكر.

أبو مغلي، أنور؛ وعطية، عطية؛ الكشخلي، يوسف؛ أحمد، رضا؛ البنالي، عبد اللطيف. (1990). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. عمان: دار الفكر.

التركي، يوسف. (2005). *تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع*. (ط1) الرياض: السعودية.

جابر، وليد. (2002). *تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*. (ط1) عمان: دار الفكر.

الخليفة، جعفر؛ وكمال الدين، هاشم. (2005). *فصول في تدريس التربية الإسلامية*. الرياض: مكتبة الرشد.

الزبيدي، دوان. (1999). *تعليم لغة القرآن مشكلات وحلول*. (ط2) عمان: دار أسامة.

الزريقات، إبراهيم. (2009). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. عمان: دار الفكر.

زيتون، حسن. (1999). *تصميم التدريس– رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب.

السامرائي، نبيهة؛ وجواد، انتصار. (2004). *أساسيات طرق تدريس القراءة واتجاهاتها الحديثة*. (ط3) عمان: دار الأخوة.

شحاتة، حسن. (2001). *قراءات الأطفال*. (ط5) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، محمد. (2006). *مشكلات تدريس القراءة في الصفوف الأولية حسب رأي المعلمين والمعلمات*. رسالة ماجستير غير منشور– الرياض: كلية التربية جامعة الملك سعود.

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (2007). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر.

العتيبي، صالح. (2005). *أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض من وجهه نظر المعلمين والمشرفين التربويين*. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فياض، حنان. (2004). *تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. القاهرة: جامعة عين شمس.

القحطاني، سالم. (2006). *طرق تدريس حديثة من أجل تعلم أفضل*. (ط1). الرياض.

الكندري، عبد الله؛ وعطا، إبراهيم. (1996). *تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*. الكويت: مكتبة الفلاح.

لافي، سعيد. (2006). *القراءة وتنمية التفكير*. (ط1) القاهرة: عالم الكتب.

مارغريت، دايرسون. (2003). *تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)*. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مجاور، محمد. (1983). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. الكويت: دار القلم.

المجيدل، محمد. (2005). *أثر قراءة المعلمين للقصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة*. رسالة ماجستير

غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

ميشيل، جرجس؛ وكامل، رمزي. (1998). *معجم المصطلحات التربوية*. بيروت: مكتبة لبنان.

والي، فاضل. (1998). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية طرقه أساليبه قضاياه*. (ط1) حائل: دار الأندلس.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Alnassar, S. (2002). *Trends of Elementary School Teachers towards Students' Reading:* Educational Research Center. Riyadh: King Saud University (In Arabic).

AlQurashi, A. (2000). *Efficiency of a Program to Develop Teaching Skills of Hearing Impaired Teachers.* A research submitted to the 8th Scientific Conference on (Prospects of Educational & Training Policy in Arabic World in the era of Globalization and Information Revolution, (3-4 July 200, College of Education: King Saud University. (In Arabic)

Alrayes, T. (2006). *Bilingual Students: Philosophy& Strategies.* A theoretical research submitted to the 9th Arab Conference on Rehabilitation & Care of the Special Needs in Arab World, Present and Future, Cairo, Egypt. (In Arabic)

Bady, G. (1990). Measuring the Concept of Teaching Reading among Elementary School Teachers: *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods.* 9.

Easterbrooks, R. S & Huston S. G. (2007). The signed reading fluency of students who are deaf /hard of hearing , *Journal of the deaf studies and deaf education advance access,* 2.

Gillespie, C. w & Towards, S.(1997). A group story book reading Intervention with children at a residential school for the deaf. *American Analysis of the deaf,142,* 320-332.

Killy R.R. & Lang H.G. (2003). *Mathematics Word Problem Solving for Deaf Students.* Oxford: University Press.

Luckner ,J.L , Sebald A.M , Coofey ,J , Young ,J & Muir S.G. (2006). An examination of the evidence –based literacy research in deaf education. *American Analysis of the deaf , 150, 5,*305-321.

Moores D. F. & Matrin D.S. (2006). *Deaf Learning Developments In Curriculum And Instruction.* Washington, DC: Gallaudet University Press.

Moores, D.(2008). *Educating the Deaf: psychology, principles, and practices.* Boston: Houghton miffin company.

Nassr, H. (2003). Comparison between Teaching Arabic Reading in 4th and 7th grades in Elementary School in Jordan, and a proposed advanced Educational Model: *King Saud University Journal, Educational Sciences and Islamic Studies,* 16(1), 189 – 234. (In Arabic)

Stephanie , J. (1995). *Hearing Impaired Children Retelling of stories Presentation whole class and Individual context.* Paper presented at the International congress education in the Deaf, tel aviv Israel, July 16.

Stewart, D.A. & Kluwin T.N. (2001). *Teaching Deaf and Hard of Hearing Students.* : Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.

Terzek, B & Wang, Y. (2006). Implications Of Utilizing a Phonics-Based Reading Curriculum With Children Who Are Deaf Or Hard Of Hearing, *The Journal OF Deaf Studies and Deaf Education,* 11, 202-213.

Thabit , M.(2002). The Effect of Hearing Impairment on Reading Skills Standard: *Journal of Psychological studies.* 12(4). Riyadh: King Saud University.(In Arabic)

Vernon, M.(2005). *Fifty Years Research On The*

*Intelligence Of Deaf And Hard Of Hearing Children: A Review Of Literature And Discussion Of Implications.* Oxford: Oxford University.

Walker, I. M, j. & Rickkard, f. w.(1998). Teaching inferential reading, strategies through pictures. *Volta Review, 100(2),* 105-115.

❊ ❊ ❊