مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (٦)، العدد (٢)، ص ص ٩١٣-٩٦٣، (رجب ١٤٣٤هـ/ مايو ٢٠١٣)

فعالية تطبيق إستراتيجية
(نظرة تمهيدية – استعرض – مراجعة) (Preview-View-Review)
في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم في المرحلة الابتدائية

د. طارق بن صالح الريس[١]، د. هديل بنت محمد العواد[٢]
(١) أستاذ التربية الخاصة المشارك وعميد شؤون الطلاب بجامعة الملك سعود
(٢) محاضر بقسم التربية الخاصة –كلية التربية– جامعة الملك سعود

ملخص البحث. أن ضعف الطلاب الصم في القراءة يعود إلى قصور خبرتهم السابقة، وتعتبر إستراتيجيات ثنائي اللغة من التوجهات الحديثة التي تقدم نموذجاً يتحدى المناهج التقليدية المستخدمة في تعليم الصم، كما تعد إستراتيجية (PVR) من إستراتيجيات ثنائي اللغة التي تقوم على بناء خلفية معرفية سابقة عن الدرس المراد قراءته، وما تتضمنه هذه الخبرات الحياتية من خبرات أسرية ، وخلفية أدبية ، والمعرفة بالعالم خاصة فيما يتعلق بفهم الشخص للعالم المحيط به ، وهذا يعد مفتاح نجاح الطلاب في عملية الفهم القرائي . وقد حاولت الدراسة التحقق من فعالية تطبيق إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بالصف (الخامس) الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض . وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالبة من الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعاهد الأمل بمدينة الرياض ممن يتراوح أعمارهم ما بين(١٠ –١٧) عاماً تم تقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة (ن:٧)، وتجريبية (ن:٧) ، واستخدم الباحثان أدوات :قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر (٢٣) مهارة ، و اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر (٥٤) سؤالاً لمجموع (١٨) مهارة تندرج تحت مستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر ، وإعداد دليل المعلم ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية تطبيق إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR) بل وأستمر هذا التحسن إلى قياس فترة المتابعة ، وتم التأكيد على فعالية إستراتيجية (PVR) في تنشيط معرفة الصم وإثارة اهتمامهم وتكوين تصور عام عن النص المقروء و تذكر واسترجاع معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة ، ومن ثم عرض ملخص (كتابي ، إشاري) لما تعلموه ؛ مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها ، والاحتفاظ بها للاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة.

مقدمة

تعد اللغة من أكثر مظاهر التواصل شيوعاً و أهمية لدى المجتمعات، فهي وسيلة أفراد المجتمع للتفاعل والتواصل فيما بينهم بهدف نقل الأفكار والمشاعر والخبرات والثقافات والتراث الحضاري بين الشعوب و الأجيال. وتمثل القراءة أكثر صور اللغة أهمية، وذلك في كونها أحد أهم مصادر المعرفة التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع، فهي تنمي خبرة الفرد، و تزيد متعته وتطلعه على أفكار الآخرين وإنتاجهم الفكري.

وعلى الصعيد التربوي و التعليمي تُعد القراءة أساساً لكل عملية تربوية تعليمية، حيث إن ضعف المتعلم في القراءة قد يؤدي إلى إخفاقه في المواد الدراسية الأخرى (عبد الرحمن و مصطفى، ١٩٨٩).

ويعدُّ الفهم من أكثر مهارات القراءة أهمية حيث أشارت العشماوي (٢٠٠٤) إلى أن أساس عملية القراءة هو الحصول على معان مناسبة. كما ذكر كل من عبد الرحمن و مصطفى (١٩٨٩) أنه لا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم يدرك القارئ معاني الكلمات التي يقرؤها، فيستخدمها في التعامل مع المشكلات التي تواجهه.

ولذا أوصت دراسة عطية (١٩٩٩) ودراسة العذيقي (٢٠٠٩) مخططي ومُعدي مناهج القراءة بضرورة التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي أثناء تخطيط مناهج القراءة، بحيث تركز أهدافها، ومحتواها، وطرق تدريسها على تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال إستراتيجيات حديثة في التدريس.

ومما سبق يتضح ما تحمله اللغة، والقراءة، والفهم القرائي من أهمية في حياة الأفراد السامعين، فإذا لم يكن الطفل قادراً على السمع نتيجة لإصابته بالصمم، فلا ريب أنه سيجد صعوبة في ربط الرموز اللغوية الإشارية بالكلمات المرئية، وما تحمله من معاني نظراً لاعتماده على شكل الكلمة للاستدلال على معناها.

فقد أكد الناجي (٢٠١٠) أن القناة البصرية هي المصدر الأساسي الذي يعتمد عليه الأصم لاستقبال المعلومات والمعارف عن العالم الخارجي سواءً عن طريق لغة الإشارة أو القراءة.

وبما أن عملية القراءة تتطلب مهارات الإدراك والفهم القرائي، فلابد من وجود علاقة بين التواصل ومهارات القراءة، فعندما يتم اختيار قنوات مناسبة للتواصل والتفاعل الإنساني تزداد الخبرات اللغوية لدى الفرد، فيستخدمها لنقل أفكاره ومشاعره وخبراته من وإلى الآخرين. وما سبق يؤكد على أن مشكلة الصم لا تنحصر في فقدان القدرة على سماع الأصوات وحسب، بل في اختيار واستخدام قنوات اتصال طبيعية و مناسبة لخصائصهم (الصفدي، ٢٠٠٧).

وقد اختلفت وجهات النظر حول أفضل طريقة للتواصل مع الصم وتعليمهم باختلاف النظرة نحو الصم والصمم، فهناك أصحاب النظرة الطبية التي تركز على التواصل اللفظي مع تجنب استخدام لغة الإشارة، وهناك أصحاب النظرة الثقافية التي تعترف بالصمم وتقبل الصم كأقلية ثقافية، ومن وجهة نظرهم لغة الإشارة هي اللغة الطبيعية للأفراد الصم، وهي مساوية للغة المنطوقة (الريس، ٢٠٠٦).

وقد أيدت نتائج الكثير من الدراسات والأبحاث كدراسة سميس وثومان (Thumann & (Simms 2007 أصحاب النظرة الثقافية التي أكدت على أن لغة الإشارة تحتل مكانة هامة بالنسبة للأفراد الصم مقارنة بطر ق التواصل الأخرى، فهي بالنسبة لهم تُعد اللغة الطبيعية مثل اللغة المنطوقة للسامعين.

وبما أن لغة الإشارة تتطور بشكل فطري من خلال عملية التواصل بين الأفراد الصم، فإن كفاءة الأصم في اللغة الأولى الطبيعية تزيد من قدرته على تعلم اللغة الثانية ؛ مما يساعد على تنمية مهاراته المعرفية في القراءة والكتابة، وهذا ما أكده كل

من: فرنون وكوه (Vernon & Koh,1970) ومايبري (Mayberry,1989) و ترنبل وترنبل ووهمر Turnbull., Turabull, & Wehmeyer ,2010 من أن مستوى الإنجاز الأكاديمي، واللغوي، والاجتماعي للطلاب الصم الذين ينتمون إلى والدين صم، ويستخدمون لغة الإشارة في تواصلهم، أفضل من الطلاب الصم الذين ينتمون إلى والدين سامعين.

وقد أكد ثابت (٢٠٠٤) في دراسته التي أجريت على عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع على عدم وجود فروق تذكر بين درجات الطلاب الصم وضعاف السمع، ودرجات الطلاب السامعين في إستراتيجيات الذاكرة العاملة، الأمر الذي يشير إلى أن انخفاض مستوى القدرات القرائية لدى الطلاب الصم قد يعود لأسباب أخرى، مثل: عدم ملاءمة المناهج الدراسية أو طرق التدريس أو تدني مستوى كفاءة العاملين معهم أو دافعيتهم.

لذا دعا كل من فياض (٢٠٠٤) و الناجي (٢٠١٠) إلى أهمية استخدام إستراتيجيات وتقنيات تدريسية حديثة تتلاءم مع خصائص الطلاب الصم وطبيعة احتياجاتهم.

وانطلاقاً مما سبق فإن استخدام إستراتيجيات ثنائي اللغة في تربية و تعليم الصم يحمل أهمية كبيرة لفتح آفاق جديدة لتطوير مهارات الفهم القرائي لديهم، ولتوسيع مجالات الخبرة أمامهم، وتُعد إستراتيجية (Preview-View-Review) من إستراتيجيات ثنائي اللغة المناسبة لتدريس مادة القراءة، حيث إن الطالب الأصم لن يكون لديه إعداد مسبق عن الموضوع الذي سيقرؤه ، مما يوضح أهمية النظرة التمهيدية (Preview) التي تعطي نظرة عامة تمهيدية للمادة العلمية قبل أن تدرس بهدف تنشيط خبرته السابقة عما تعلمه. وفي الخطوة التالية (استعراض View) يقوم المعلم بمناقشة

محتوى المادة المقروءة، في حين أنه في الخطوة الثالثة (مراجعة Review) يعيد اختبار فهم الطالب الأصم للمادة المقروءة من خلال كتابة ملخص لها يوضح معانيها، وأهم العبر التي وردت فيها بهدف تحسين مهارة الفهم القرائي لديه، وتطوير مهاراته الأكاديمية، وقدرته على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة ؛ لمساعدته على التكيف مع أكثر من لغة، وهذا هو موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يعتمد النجاح الأكاديمي للطلاب الصم على قدرتهم على فهم معاني النصوص المقروءة ؛ لأن عدم القدرة على فهم المادة المقروءة بشكل صحيح من شأنه أن يؤثر سلباً في العملية التعليمية والتربوية ؛ مما ينعكس بشكل واضح على النمو اللغوي والفكري والمعرفي لدى الطالب الأصم.

وقد أشارت الكثير من الدراسات التي تناولت القدرات القرائية لدى الطلاب الصم إلى انخفاض مستوى الإنجاز في مهارات القراءة عامة، والفهم في القراءة بصفة خاصة على الرغم من أهميتها لهم، كما أكدت على ذلك دراسة (سلطان، ١٩٩٥ ؛ ثابت، ٢٠٠٢ ؛ فياض، ٢٠٠٤ ؛ الريس و المنيعي، ٢٠٠٩).

وقد أشار سميس وثومان (Simms & Thumann 2007) و أندروز وجنتري و ديلينا و كوك (Andrews, Gentry, Delana & Cocke, 2006) إلى أن ثنائي اللغة من الطلاب الصم لا يتلقون الكم والجودة مثل ضعيفي السمع، وهذا يجعل عمليات التعلم صعبة بالنسبة لهم ؛ مما يستدعي ضرورة إعادة التفكير في وجهات النظر الخاصة بتعامل المعلمين مع الطلاب الصم.

ونظراً لطبيعة الصم الخاصة، فقد أكد العديد من الباحثين على أهمية استخدام طرق وإستراتيجيات تدريسية حديثة تتناسب معهم، فهم لا يتعلمون بالضرورة على المنهاج نفسه الخاص بالسامعين، ولا يستطيعون اكتساب القراءة بالطريقة التقليدية (فياض، ٢٠٠٤).

وانطلاقاً من هذا الضعف الذي يكشف بجلاء أن الطريقة المتبعة في التدريس قاصرة عن إكساب الطلاب الصم مهارات الفهم القرائي، يجب التأكيد على الحاجة إلى استخدام تقنيات بصرية و إستراتيجيات حديثة في تدريس القراءة للطلاب الصم كإستراتيجيات ثنائي اللغة، وهذا ما أوصت به دراسة أندروز وآخرون (Andrews *et al*., 2006).

وفي السياق ذاته اتفقت كل من فولتيرا وبيس و بينشي وكورازا (Pennacchi & Corazza,1995 Volterra,Pace,) و الين (Allen,1998) و نوفر (Nover,2002) على أن إستراتيجيات ثنائي اللغة من التوجهات الحديثة التي تقدم نموذجاً يتحدى المناهج التقليدية المستخدمة في تعليم الصم، فهي تغذي لغة الأصم، وتحقق في الوقت نفسه تحسناً في مستواهم اللغوي، و تحصيلهم الأكاديمي.

وانطلاقاً مما أشارت إليه العديد من نتائج البحوث والدراسات السابقة من وجود علاقة قوية بين مهارات الطالب الأصم في لغة الإشارة، ومهاراته في القراءة والكتابة، وإلى فاعلية نجاح لغة الإشارة في تعليم الطلاب الصم اللغة الإنجليزية، وتسهيل الحوار وتحسين مستوى التحصيل اللغوي في مفردات اللغة الإنجليزية (Meristo; Falk;Hjelmguist & Siegal 2007, Simms & Thumann 2007) وكذلك ما أثبتته الكثير من الدراسات من أهمية استخدام نموذج ثنائي اللغة في تربية وتعليم الصم ؛ لما له من دور كبير في تطوير الكفاءة اللغوية، وتحسين مستوى الفهم القرائي للطالب

الأصم (Volterra *et al*, 1995. Nover, 2002. Meristo *et al*, 2007.).وما أشارت إليه دراسة كل من فريمان وفريمان، وأندروز وآخرون، وينج : (Freeman & Freeman, 1998. Andrews *et al*, 2006. Ying, 2005) من نجاح إستراتيجية (PVR) في فهم الطلاب الصم للمفاهيم المقروءة ، فإن كل ذلك دفع الباحثان إلى القيام بهذه الدراسة. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما فعالية تطبيق إستراتيجية (**PVR**) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة فيما سوف تسفر عنه من نتائج، يؤمل أن تسهم في إفادة ميدان تربية وتعليم الصم من حيث الأهمية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي :

أ) الأهمية النظرية

١ - قلة الدراسات والبحوث في مجال البحث عن إستراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة ومناسبة لطبيعة الصم، يمكن أن تساعد في تحسين مستوى الفهم القرائي، حيث تُعد هذه الدراسة أول دراسة عربية – فى حدود علم الباحثان - تلقي الضوء على هذا الموضوع، إذ إنها ستقدم تصوراً عملياً عن فعالية تطبيق إحدى إستراتيجيات ثنائي اللغة (PVR) في تعليم الطالبات الصم القراءة بهدف تحسين مستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر لديهن.

٢ - قد تسهم هذه الدراسة في تقديم إطار نظري متكامل عن إستراتيجيات ثنائي اللغة و الثقافة و إستراتيجية (PVR).

٣ - تزويد مخططي مناهج اللغة العربية، والقائمين على تعليمها بمهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر المناسبة للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي.

٤ - تقدم هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، واختباراً لقياسها يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.

ب) الأهمية التطبيقية

١ - تطبيق إستراتيجيات تدريس حديثة في تربية وتعليم الصم.

٢ - تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر لدى الطالبات الصم.

٣ - زيادة كفاءة الطالبات الصم على استخدام لغتين: لغة الإشارة و اللغة العربية بنجاح.

٤ - تقدم هذه الدراسة دليلاً للمعلمة، يمكن الاستفادة منه عند التدريب على استخدام إستراتيجية (PVR) في مجال تعليم القراءة للطالبات الصم.

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي: التحقق من فعالية تطبيق إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بالصف (الخامس) الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض.

فروض الدراسة

وللإجابة عن السؤال الرئيس تُختبر الفروض التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر قبل وبعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وذلك لصالح القياس البعدى.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وما بعد فترة المتابعة.

حدود الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة في إطار المحددات التالية :

أ) **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع هذه الدراسة على معرفة فعالية تطبيق إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر.

ب) **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذا الدراسة على معهد الأمل الابتدائي للصم – بنات – في غرب الرياض.

ج) **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ -١٤٣٠هـ واستغرق تطبيقها سبعة أسابيع في الفترة من٤/٢٢ إلى ١٤٣٠/٦/١٩هـ، (باستثناء الفترة من ٤/٢٧/ إلى ١٤٣٠/٥/٦هـ التي وافقت إجازة منتصف الفصل الدراسي الثاني).

د) الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة الحالية على الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل للصم في غرب الرياض.

مصطلحات الدراسة

١- الفعالية Effectiveness

عرفتها كوجك (٢٠٠٦ : ٢٣٠) بأنها: "القدرة على بلوغ الأهداف المقصودة، والوصول إلى النتائج المرجوة بأقصى حد ممكن ".

التعريف الإجرائي للفعالية

يقصد بالفعالية في هذه الدراسة: التغير الإيجابي الذي يتمثل في تحسن مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، والناتج عن تدريس الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض موضوعات القراءة وفقاً لإستراتيجية (Preview-View-Review).

٢- الإستراتيجية Strategy

عرفها عطية (١٩٩٩ : ٣٩) بأنها : " مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل ؛ للوصول إلى مخرجات ".

التعريف الإجرائي للإستراتيجية

يقصد بالإستراتيجية في هذه الدراسة: إستراتيجية (PVR) التي سوف تستخدمها المعلمة لتدريس مادة القراءة للطالبات الصم في المجموعة التجريبية من أجل مساعدتهن على تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر لديهن.

٣- إستراتيجية (التمهيد – الاستعراض – المراجعة) (Preview-View-Review)

عرفها الريس (٢٠٠٦ : ٥) بأنها: "الإستراتيجية التي يتم فيها تقديم الدرس باللغة العربية (قراءة قصة)، ومن ثم تتم المناقشة بلغة الإشارة، وأخيراً تكون المراجعة

باللغة العربية (كتابة ملخص للقصة، وأهم العبر التي وردت فيها)، كما يمكن العكس، بحيث يتم البدء في الدرس باستخدام لغة الإشارة، ومن ثم اللغة العربية، وأخيراً لغة الإشارة، وذلك يعتمد على أهداف الدرس "

التعريف الإجرائي لإستراتيجية (PVR)

يقصد بإستراتيجية (PVR) في هذه الدراسة: قيام المعلمة عند استخدامها لهذه الطريقة بتقديم نظرة تمهيدية عامة عن محتوى الدرس ومناقشته مع شرح معاني الكلمات الجديدة بلغة الإشارة، ومن ثم يتم عرض و قراءة الدرس باللغة العربية، وفي النهاية يتم مراجعة الدرس واستخلاص الأفكار الرئيسة بلغة الإشارة.

مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشرReading Comprehension literal direct Skills

يرى اللقاني و الجمل (٢٠٠٣: ٣١٠) أن المهارة هي: " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف ".

ويرى عطية (٢٠٠٩: ٣٦) أن الفهم القرائي الحرفي المباشر " ينحصر في فهم المعاني الحرفية للرموز المكتوبة التي تمر على عين القارئ، ويدركها القارئ في صورة وحدات يكمل بعضها البعض، بمعنى أنه يعنى بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي من دون الذهاب إلى ما هو أبعد من ذلك

التعريف الإجرائي لمهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر

يقصد بها في هذه الدراسة: مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر التي يجب أن تكتسبها الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمستوى من الدقة، والإتقان في الأداء، والمتمثلة في تحديد العنوان الرئيس للموضوع، و تحديد الفكرة الرئيسة للمقروء، و تحديد الأفكار الجزئية، و فهم معاني الكلمات، و فهم معنى الجمل، و

التعرف على شكل الكلمة، و إعادة صياغة الأفكار، و الربط بين الصور والكلمات، و تحديد مرادف الكلمة، و تحديد دلالات الكلمات إشارياً، و تحديد مضاد الكلمة، و تحديد العلاقة بين الكلمات، و تكملة الأجزاء الناقصة في الجملة، و الربط بين الجمل والصور، و التعرف على معاني الكلمات من خلال سياقها في الجمل، و إدراك الترتيب الزماني و المكاني وفقا للأهمية، و معرفة معنى الكلمات الوظيفية التي تدل على العلاقات المكانية و الزمانية.

٤- الصم The Deaf

يرى مورس (Moores، 2002) بأن الشخص الأصم هو: الذي لديه فقدان سمعي عند مدى (٧٠ديسبيل) أو أكثر ؛ مما يعيقه عن فهم الكلام من خلال الأذن فقط، سواء مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

تعريف الصم إجرائياً:

يقصد بالصم في هذه الدراسة: طالبات الصف (الخامس) الابتدائي اللاتي يعانين من فقدان سمعي ولادي شديد جداً في كلتا الأذنين، و يتراوح متوسط أعمارهن مابين (١١,٣ - ١٢,٣)، ويبلغ متوسط درجة ذكائهن مابين (٩٣,٠ – ٨٩,٤)، وكان (٩٢,٩ ٪) منهن صم لوالدين سامعين، بينما (٧,١ ٪) منهن كن صم لوالدين صم، وكان لدى (٦٤,٣ ٪) منهن إخوة صم وسامعين، بينما (٣٥,٧ ٪) منهن كان لديهن إخوة سامعين، وجميعهن يتلقين الخدمات التربوية بمعهد الأمل للصم في غرب الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سيتناول الباحثان في سياق عرضهما للإطار النظري والدراسات السابقة المحاور ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها تدريس القراءة للطلاب الصم، واستراتجيات

تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب الصم، وإستراتيجية ثنائي اللغة –ثنائي الثقافة، وإستراتجية (Preview- View- Review PVR) (التمهيد – العرض – المراجعة) وبيان ذلك فيما يلي:

تدريس القراءة للطلاب الصم

إن نقص التغذية الراجعة يعد سبباً رئيساً للقصور اللغوي لدى الأطفال الصم، حيث يمر هؤلاء الأطفال بأوقات عصيبة وهم يسمعون أصوات الراشدين التي يسمعها أقرانهم السامعون ويقومون بتقليدها في ذلك الوقت، وكنتيجة لذلك لا يقترب الأطفال الصم من تلك النماذج التي يقدمها الراشدون للغة المنطوقة ، لذلك فإن الأطفال الصم الذين يولدون لآباء صم يرتفع مستوى تحصيلهم في القراءة، وتكون مهاراتهم اللغوية أفضل قياساً بأقرانهم الصم الذين يولدون لآباء سامعين كما أن أكثر الاحتمالات تبين أن الأطفال الصم الذين يولدون لآباء صم يكونون أكثر طلاقة في لغة الإشارة الأمريكية، وأنه يمكن للغة الإشارة هذه أن تساعدهم في تعلم اللغة المكتوبة و القراءة (هلاهان وكوفمان، ٢٠٠٨). و أشارت نتائج دراسة (Mayberry ١٩٨٩) إلى ظهور تحسن ذي دلالة في الفهم القرائي لدى عينة الأطفال الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل الإنساني مقارنة بعينة الأطفال الصم الذين يستخدمون اللغة المنطوقة في تواصلهم، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الصم لوالدين صم أكثر استجابة من الأطفال الصم لوالدين سامعين بصرف النظر عن العمر، الأمر الذي يتطلب استخدام طرق التدريس التي تلبي قدراتهم واحتياجاتهم وتفعل العملية التعليمية لهم. ويقسم (Stewart & Kluwin, 2001) طرق تدريس القراءة للصم إلى عدة طرق، وبيانها على النحو التالي:

١- 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، ولعل العقبة الكبرى في استخدام هذه الطريقة يكمن في تعلم القراءة للطلاب الصم، والذي يتحدد في نقص معرفة هؤلاء الطلاب بنظام الصوتيات، وقد أكدت نتائج دراسة (Paul, 1987) أن معرفة معنيين للكلمة أكثر صعوبة من معرفة معنى واحد لكلمات متعددة، إضافة إلى أن الطلاب الصم يفتقرون ليس فقط لعمق المعرفة بالكلمات، وإنما يفتقدون أيضاً القدرة على استخدام مفاتيح السياق المتاحة في استنتاج معاني الكلمة، وتوصلت دراسة سلطان (١٩٩٥) إلى تدني مستوى الطلاب الصم في مستويات الفهم القرائي على الرغم من أهميتها لهم، وإن كانوا أفضل في مستويات فهم الجملة مقارنة بمستويات فهم الكلمة الذي فاق مستويات فهم النص، على الرغم من اهتمام المحتوى بمستويات فهم النص أكثر من مستويات فهم الجمل، ومستويات فهم الكلمة.

٢- الطريقة الكلية (من الكل إلى الجزء) القائمة على المادة

المؤيدون لهذه الطريقة يرون أن الفرد يحتاج إلى عبارة أو نص أو موقف ويمكنه من تفسير كل صوت حتى لو كان بسيطاً، ومن ثم فإن النص والخبرة السابقة بالموضوع هي أجزاء هامة في معالجة اللغة والتعامل معها، وباستخدام الطريقة الكلية نجد أننا أمام تحدٍ قد يواجه الطلاب الصم في عملية القراءة ألا وهو نقص الخبرة السابقة عند الأصم الموجودة في وسط مجتمع السامعين.

٣- الطريقة التفاعلية

هي طريقة توليفية تجمع بين الطريقتين المذكورتين آنفاً الجزئية والكلية، ويتم الإشارة إليها على أنها نموذج تفاعلي تعويضي، وفي هذا النموذج يمكن لكل طريقة أن تعوض مرحلة النقص الموجودة في الأخرى، فعلى سبيل المثال يستخدم الطفل الأصم مفاتيح النص لتفسير الكلمات التي لا يعرفها في الجملة. ولقد أوضحت الدراسات أن استخدام إستراتيجيات التعلم القائمة على النص و المادة مفيدة وذات جدوى في تعليم القراءة للطلاب الصم، إلا أنه لا يزال هناك جدل حول النظام التفاعلي كنموذج في عملية تعليم القراءة للطلاب الصم.

وفي توجه لتفعيل دور التعلم التعاوني في تدريس القراءة، أكدت نتائج دراسة (Andrews & Nover, 1995) على أن التهيئة باستخدام مجموعة القراءة التفاعلية أكثر فاعلية في تسهيل إعادة حكاية الأطفال للقصة مقارنة بظروف القراءة الثلاثة الأخرى (مجموعة القراءة الجماعية بدون تفاعل، والقراءة الفردية مع التفاعل، والقراءة الفردية بدون تفاعل) وكان ظرف مجموعة التفاعل دائماً أكثر فاعلية من كل الظروف التي تم تقييمها من حيث عدد المتكلمين، والتعبير الإشاري المستخدم في إعادة الحكاية، وعدد الأحداث التي تمت إعادة حكايتها، ومدى تضمن الرواية لعناصر القصة الرئيسة، وأوضحت نتائج الدراسة أن القراءة في مجموعات صغيرة أكثر تأثيراً من القراءة الفردية أو في مجموعات كبيرة.

استراتجيات تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب الصم

من أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم الطلاب الصم القراءة ؛ بهدف تحسين الفهم القرائي، والتي تؤكد على أهمية استخدام لغة الإشارة ؛ لبناء خلفية معرفية للطلاب الصم بكونها اللغة الأولى والطبيعية للصم ما يلي:

١- إستراتيجية استخدام صور الإشارات

أشارت (Wilson & Hyde, 1997) إن استخدام صور لغة الإشارة بجانب النصوص المطبوعة له فوائد جلية في تعليم القراءة للصم منها: مساعدة الطلاب الصم في التعرف على الكلمات المطبوعة غير المألوفة لهم كتابياً، وإن كانت جزءًا من معجمهم الإشاري، تزيد من قدرة الطلاب الصم على الفهم بصورة أيسر، ويسهل تطور مهارتي القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم، وتزيد من اهتمام الطلاب وثقتهم بأنفسهم أثناء القراءة، وأنشطة بناء المفردات اللغوية.

٢- إستراتيجية ملخصات لغة الإشارة

أشارت دراسة (Andrews, Winograd & De Ville, 1994) إلى أن هذه الإستراتيجية تسير وفقاً للخطوات التالية: يلخص المعلم النص المقروء، ثم يترجمه إلى لغة إشارة، ثم يقرأ الطلاب النص المطبوع من الكتاب، ثم يعيد الطلاب كل ما استطاعوا تذكره من ملخص لغة الإشارة، ومن النص المطبوع، ثم يفكر الطلاب ملياً، ثم يخبرون المعلم بما يعتقدون بأنه كان يمثل الدرس المستفاد من كل قصة.. وهذا له دور في تنمية مهارات الفهم القرائي. والتي يقصد بها في الدراسة الحالية بالمهارات التي يجب أن تكتسبها الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمستوى من الدقة، والإتقان في الأداء، والمتمثلة في تحديد العنوان الرئيس للموضوع، وتحديد الفكرة الرئيسة للمقروء، وتحديد الأفكار الجزئية، وفهم معاني الكلمات، وفهم معنى الجمل، والتعرف على شكل الكلمة، وإعادة صياغة الأفكار، والربط بين الصور والكلمات، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد دلالات الكلمات إشارياً، وتحديد مضاد الكلمة، وتحديد العلاقة بين الكلمات، وتكملة الأجزاء الناقصة في الجملة، و الربط بين الجمل والصور، والتعرف على معاني الكلمات من خلال سياقها في الجمل،

وإدراك الترتيب الزماني والمكاني وفقا للأهمية، ومعرفة معنى الكلمات الوظيفية التي تدل على العلاقات المكانية و الزمانية.

إستراتيجية ثنائى اللغة – ثنائى الثقافة

يُعد ثنائي اللغة (Bilingual) ثنائي الثقافة (Bicultural) من أحدث الاتجاهات في تربية وتعليم الصم، حيث تقوم على أساس أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للطفل الأصم، والتي من خلالها يتم تدريسه لغة المجتمع الذي يعيش فيه لغةً ثانية، كما تقوم على أساس ضرورة ربط اللغة بالثقافة، وتعريف الطفل الأصم بثقافة الصم وثقافة مجتمع السامعين الذي يعيش فيه (الريس، ٢٠٠٦). وترى المللي (٢٠٠٢) أن الصم ثنائيي اللغة هم الذين بإمكانهم التواصل بشكل فعّال بلغتين: اللغة الأولى هي لغة الإشارة، واللغة الثانية هي لغة المجتمع المحلى التي يراد تعليمها للصم. أما الشخص ثنائي الثقافة فهو القادر على التعامل مع ثقافتين، وفهم عاداتهما وتقاليدهما (Sharon & Keith, 1997). وقد أشار (Ying, 2005) إلى أن الشخص ثنائي الثقافة هو الذي يستطيع أن يتنقل بحرية ضمن وبين ثقافتين مختلفتين، فثنائية الثقافة تتضمن فهم العادات والتقاليد والممارسات المتوقعة ضمن كل ثقافة، والقدرة على التكيف مع التوقعات ضمن كل واحدة منهما، والطالب الأصم ثنائي اللغة (Deaf Bilingual Student) هو ذلك الطالب الأصم القادر على استخدام لغتين في حاجاته اليومية. أما ثنائية القراءة والكتابة (Bilitracy) فهي القدرة على القراءة والكتابة بكفاءة في لغتين.

ولقد أشار الريس (٢٠٠٦) إلى أن هناك عوامل عديدة ساعدت على ظهور وتبني إستراتيجية ثنائي اللغة - ثنائي الثقافة، ومنها: أن النظم الإشارية التي استخدمت في السبعينات والثمانينات لا تمثل لغات الإشارة الأصلية التي يتم اكتسابها بشكل طبيعي من الصم، بل تُعد أنظمة غير طبيعية ومخترعة، ويستحيل تقديم نموذج

حقيقي للغة الإشارة واللغة المنطوقة عند تقديمهما في نفس الوقت بسبب عدم الالتزام بقواعد أي منهما، و قد أوضحت العديد من البحوث والدراسات وجود علاقة قوية بين مهارات الطفل الأصم في لغة الإشارة الأمريكية ومهاراته في القراءة والكتابة (باللغة الإنجليزية)، حيث كلما حصل على درجة أعلى في تقييم لغة الإشارة كانت درجاته في القراءة والكتابة أعلى، والبحوث التي درست ثنائية اللغة لدى الأطفال الصم وجدت أن لها تأثيراً إيجابياً من ناحية تنمية القدرات العقلية، و الإبتكارية لديهم، وما أثبته (William Stoke) في الستينات من خلال دراساته وبحوثه المرتبطة بلغة الإشارة، والتي نشرت في عام (١٩٦٠م) أن لغة الإشارة لغة حقيقية دقيقة لها قواعدها وأسسها المنظمة لها مثل اللغة المنطوقة، وأن الطريقة الشفهية أثبتت فشلها في العملية التعليمية، حيث إن خريجي الثانوية العامة من الصم يعادلون في مهارات القراءة والكتابة مستوى طالب سامع في الصف الرابع الابتدائي تقريباً، والاعتراف بالصم كأقلية ثقافية.

وعند استخدام هذه الإستراتيجية، فإنه لا يجب التحدث باللغة المنطوقة أثناء القيام بأداء لغة الإشارة ؛ لأن ذلك سوف يفسد الإشارة (الرسالة) البصرية الناتجة عن استخدام لغة الإشارة، وسوف تكون اللغة المنطوقة أقل فائدة، ولن يتم إيصال الأهداف المحددة من عملية التواصل (Sharon & Keith, 1997)

وأكد كل من الريس (٢٠٠٦) و (Smith, & Tyler ,2010; Smith,2004) على أن هناك أسساً يجب أن تؤخذ في الحسبان عند تعليم الصم بإستراتيجية ثنائي اللغة والثقافة، وهي على النحو التالي: تعريض الطفل الأصم للغة الإشارة، وثقافة مجتمع الصم، وثقافة ولغة المجتمع الذي يعيش فيه المكتوبة والمقروءة المنطوقة أيضاً منذ لحظة اكتشاف الصمم، والفصل بين اللغتين (اللغة المنطوقة، ولغة الإشارة)، وتحديد

الأفكار الرئيسة، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة. كما أكد (Sharon & Keith, 1997) على أن هناك العديد من الفوائد لاستخدام إستراتيجية ثنائي اللغة والثقافة، منها: النمو المعرفي المبكر مما يعزز القدرة على تعلم القراءة والكتابة والذي بدوره يحسن التحصيل الأكاديمي، كما أن تبني هذا الاتجاه يساعد على تحسين مهارات لغتين مستقلتين هما: اللغة المنطوقة، ولغة الإشارة، ويؤثر إيجابياً في الحالة النفسية للصم، وفي الاتجاه ذاته أشار (Meristo & *et al*, 2007) في دراستهم إلى أن التواصل عبر لغة الإشارة في بيئة ثنائية اللغة يسهل تبادل الحوار الذي يرقى بالتعبير.

إستراتجية Preview-View-Review (PVR) **(التمهيد – الاستعراض – المراجعة)**

ذكر الريس (٢٠٠٦) أن هناك العديد من الأمثلة التي توضح كيفية تطبيق إستراتيجية ثنائي اللغة في تعليم الصم، ومنها، استراتيجيات الفصل مابين لغة الإشارة واللغة العربية، وإستراتيجية الشرح (التفسير أو الترجمة) بلغة الإشارة. وفيما يتعلق بإستراتيجية (التمهيد– الاستعراض– المراجعة Preview-View-Review)، تعد إستراتجية PVR)) تاريخاً سابقاً في عملية التعلم كمهارة دراسية تحت مصطلح المنظمات المتقدمة (Ying, 2005) ، وقد عرّفت (Ausubel, 1960) المنظمات المتقدمة بأنها: بمنزلة تقنيات وطرق مرئية تستخدم للتمهيد و إعداد الطلاب باستخدام خرائط التدفق، وشبكة الدلائل والصور والأشكال والجداول أو عمل ربط من خلال مناقشة عن المحتوى المعقد الذي سوف يستخدم فعليا أثناء الدرس، فالمتعلمون يمكن أن يفهموا مادة علمية جديدة بطريقة أفضل عندما يوفر لهم المعلم معنى واضحاً وبسيطاً عن الهدف من الدرس، وعن المعلومات التي يجب أن يقرؤوها.

كما عرّف أوفاندو وكولير وكومبوس (Ovando, Collier & Combs, 2003) إستراتيجية (PVR) بأنها: إحدى استراتيجيات ثنائي اللغة التي تركز أساساً على اللغة

الأم للطالب، حيث يقدم المعلم نظرة تمهيدية عن الدرس باللغة الأم لدى الطلاب، ليتأكد من فهمهم للمفاهيم و المفردات المستخدمة في الدرس الرئيس، ومن ثم يتم تقديم الدرس باللغة الثانية، وبعد أن يكتمل شرح محتوى الدرس الرئيس، يمكن مراجعة الدرس باللغة (الأم) للطلاب، وهذا لا يعني أن الطلاب و المعلمين لا يمكنهم التحول للغة الثانية أثناء مرحلتي التمهيد والمراجعة، إذ إن من أهم المبادئ التي تقوم عليها إستراتيجية (PVR) هو الفصل بين اللغات بما يسمح بالمرونة في كم عدد اللغات المستخدمة ؟ ومتى تستخدم ؟

وعرف الريس (٢٠٠٦) إستراتيجية (PVR) بأنها: "الإستراتيجية التي يتم فيها تقديم الدرس باللغة العربية (قراءة قصة)، ومن ثم تتم المناقشة بلغة الإشارة، وأخيراً تكون المراجعة باللغة العربية (كتابة ملخص للقصة، وأهم العبر التي وردت فيها)، كما يمكن العكس، بحيث يتم البدء في الدرس باستخدام لغة الإشارة، ومن ثم اللغة العربية، وأخيراً لغة الإشارة، وذلك يعتمد على أهداف الدرس".

وتعرف إستراتيجية (**PVR**) في هذه الدراسة قيام المعلمة عند استخدامها لهذه الطريقة للطالبات الصم في المجموعة التجريبية بتقديم نظرة تمهيدية عامة عن محتوى الدرس ومناقشته مع شرح معاني الكلمات الجديدة بلغة الإشارة، ومن ثم يتم عرض وقراءة الدرس باللغة العربية، وفي النهاية يتم مراجعة الدرس واستخلاص الأفكار الرئيسة بلغة الإشارة، وللتحقق من أثر هذه الإستراتيجية في تحسين مهارات الفهم القرائي.

وبالتالي تعد إستراتيجية (**PVR**) من إستراتيجيات ثنائي اللغة التي تقوم على بناء خلفية معرفية سابقة عن الدرس المراد قراءته (Ying, 2005). وقد أشار كل من كاريل وفلويد(Carrell & Floyd, 1987) إلى أنه يجب أن يقوم معلم اللغة الإنجليزية

كلغة ثانية بتدريس الطلاب كيفية بناء جسر بين معرفتهم الحالية والمعرفة المكتسبة. وذكر فونتاس وبينيل (Fountas & Pinnell, 2001) أن المعرفة السابقة تتكون من الخبرات الحياتية ، والتي تشمل الخبرات الأسرية ، والخلفية الأدبية ، والمعرفة بالعالم خاصة فيما يتعلق بفهم الشخص للعالم المحيط به ، والأفراد الذين حوله.

كما أشار كل من تيرني و كننغهام (Tierney & Cunningham , 1984) إلى أن استخدام الخلفية المعرفية يعد مفتاح نجاح الطلاب في عملية الفهم القرائي ؛ لأن ربط النص بالمعرفة السابقة يساعد القراء في عملية الفهم ، ويعد ذلك الربط ذو أهمية خاصة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، حيث تعد المعرفة السابقة رابطاً بين القصة ولغة الطفل الأولى ؛ مما يسهل عملية الفهم و التعلم ، وقد أكد الباحثان على أهمية استخدام أنشطة خاصة بالقراءة القبلية ، بحيث تركز على بناء الخلفية المعرفية من خلال التمهيد للمحتوى ، وتنشيط المعرفة المخزنة بالذاكرة.

وفي السياق ذاته أكدت ينج (Ying, 2005) على أن تلخيص المفاهيم للعديد من الطلاب بلغتهم الأولى يعد أمراً ضرورياً يساعد على إدراك المفاهيم.

وبصفة عامة تتميز إستراتيجية (PVR) بالعديد من المميزات التي أوردها كل من (Swaffar ,) Arans & Byrnes ,1991; Ovando , Collier & Combs, 2003 أنها تقوم على بناء خلفية معرفية سابقة عن الدرس المراد قراءته، ومن أفضل الطرق التي تبسط النصوص من معنى معقد إلى معنى بسيط، ووسيلة لبناء المفاهيم والمهارات في كلتا اللغتين (اللغة الأولى واللغة الثانية)، من خلال التمهيد باستخدام اللغة الأم للطالب ثم القراءة باللغة الثانية، وأخيراً تلخيص المفاهيم باستخدام اللغة الأولى أو اللغة الأم، وتسمح للطلاب بصياغة فرضيات متعلمة في النص ؛ مما يساعد على تنشيط ومعالجة فهم نصوص القراءة من الأعلى إلى الأسفل.

خطوات إستراتيجية (Preview-View-Review)

يتم تطبيق إستراتيجية (PVR) في تدريس اللغة الثانية للطلاب الصم وفقاً لخطوات ومراحل محددة أوردها فريمان وفريمان (Freeman & Freeman, 1998) و أشار إليها أساتذة جامعة Purdue University، وبيانها كما يلي:

١- مرحلة النظرة التمهيدية (Preview): إن الهدف من هذه المرحلة هو السماح لعقول الطلاب بحسن تذوق ما سوف يأتي قبل قراءة النص، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتقديم نظرة عامة تمهيدية للطالب عن المادة التي سيدرسها ؛ لتنشيط ما لديه من معرفة سابقة مرتبطة بالموضوع باللغة الأولى للطالب (لغة الإشارة) باستخدام وسائل عديدة، مثل: ملخص إشاري بسيط، وتصفح سريع للفصل أو النص، أو مشاهدة شيء مرئي أو صورة أو شكل أو جدول، أو من خلال إجراء مناقشة بين الطلاب عن الموضوع الذي سوف يدرسونه.

٢- مرحلة الدراسة وعرض المحتوى (View): في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقديم الدرس أو عرض النشاط بلغه الطالب الثانية (اللغة الإنجليزية)

٣- مرحلة المراجعة (Review): إن الهدف من هذه المرحلة هو تنشيط ذاكرة الطالب عما قرأه وفهمه أثناء مرحلة الدراسة (**View**). وفي هذه المرحلة يقوم المعلم أو الطلاب بتلخيص الأفكار الرئيسة، وتكوين أسئلة عن الدرس باللغة الأولى (لغة الإشارة)، ويمكن أن تتم عملية المراجعة **Review**)) أكثر من مرة، لكن في كل مرة تكون مدتها قصيرة من خمس إلى عشر دقائق. وهذا من أهم ما يميز إستراتيجية (**PVR**) ويجعلها متشابهة مع إستراتيجية ملخصات لغة الإشارة الأمريكية (**ASL**) في كونها تسعى إلى تقديم خلفية معرفية للطلاب الصم عن موضوع القراءة بلغة الإشارة، والتي تعد اللغة الأولى والطبيعية لهم، ومن ثم يطلب من الطلاب قراءة

الدرس باللغة الثانية، وفي المرحلة الأخيرة يتم مراجعة الدرس، ومن ثم تلخيص أهم المفاهيم والأفكار الرئيسة التي تم فهمها من الملخص الإشاري، والنص المطبوع بلغة الإشارة.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

تتطلب طبيعة مشكلة الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي، الذي يعرفه العساف (٢٠٠٠: ٣٠٣) بأنه: "منهج البحث العلمي الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر المتغير المستقل في المتغير التابع".

حيث يتم توزيع عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، يطبق على كلتا المجموعتين اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر قبلياً (من إعداد الباحثان)، ثم يتم بعد ذلك تدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة باستخدام إستراتيجية (**PVR**)، في حين يتم تدريس المجموعة الضابطة الموضوعات ذاتها بالطريقة التقليدية المعتادة (طريقة التواصل الكلي)، وبعد انتهاء فترة التجربة تخضع المجموعتان: التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي ذاته بعدياً، وبعد مرور فترة من الزمن يطبق اختبار الفهم القرائي ذاته خلال فترة المتابعة، وتتم مقارنته بالاختبار البعدي للتأكد من ثبات المهارة، وفي ضوء هذا التصميم يمكن التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية (**PVR**) في تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر لدى الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، واختبار المتابعة لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة تحديدها وضبطها

المتغيرات التجريبية

وتتضمن ما يلي :

أ) **المتغير المستقل:** ويعرفه العساف (٢٠٠٠ : ٣٠٦) بأنه : " العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره في النتيجة ".

والعامل التجريبي (المتغير المستقل) في هذه الدراسة تمثل في استخدام إستراتيجية **(PVR)**

ب) المتغير التابع: يعرفه عبيدات و آخرون (٢٠٠٧ : ٢٤٥) بأنه : " العامل الذي ينتج عن تأثير العامل المستقل ". والمتغير التابع تمثل في هذه الدراسة في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر لدى الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي.

ج) المتغير المصاحب: وتمثل في هذه الدراسة في الدرجات التي حصل عليها طالبات المجموعتين : التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر قبلياً ؛ للوقوف على تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة ، وحتى تعزى أي فروق تحدث بعد ذلك إلى تأثير طريقة التدريس المستخدمة دون غيرها.

المتغيرات غير التجريبية (المتغيرات الخارجية أو الدخيلة)

يعرفها العساف (٢٠٠٠ : ٣٠٧) بأنها : " المتغيرات التي يلزم ضبطها ؛ لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية والضابطة ".

ويرى عودة و ملكاوي (١٩٨٧) أن ضبط هذه المتغيرات يعدّ إجراءً هاماً ؛ لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ، ولتمكين الباحث من إبعاد تأثير العوامل الأخرى عدا المتغير المستقل ، بحيث يمكن عزو التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى.

وحرصاً من الباحثين على جعل المجموعتين: التجريبية والضابطة متكافئتين في جميع المتغيرات باستثناء المتغير المستقل الذي تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثره، فقد قام الباحثان بعملية ضبط (عزل) لبعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النتائج ؛ ضماناً لتكافؤ المجموعتين، وفيما يلي بعض المتغيرات التي تم ضبطها لمنع تداخلها في نتائج التجربة:

أ) **العمر الزمني**: تم الاطلاع على ملفات الطالبات فوجدت أن أعمار طالبات الصف الخامس تتراوح ما بين (١٠ - ١٧) عاماً عند موعد تطبيق الدراسة، وكان جميع الطالبات اللاتي يزيد أعمارهن عن (١٠) سنوات وعددهن (٦) طالبات قد تأخرن في الدخول إلى المدرسة و حيث إنه لم يسبق لإحداهن الرسوب أو إعادة السنة الدراسية، وتلافياً لتأثير تفاوت العمر الزمني فقد حرص الباحثان على توزيع عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل متكافئ، بحيث يكون في كل مجموعة (٧) طالبات أعمارهن الزمنية متفاوتة من (١٠ -١٧) عاماً ؛ لذلك يمكن جعل المجموعتين متكافئتين في متغير العمر الزمني.

ب) **مستوى التحصيل الدراسي**: تم الاطلاع على المستوى الدراسي للطالبات الصم بالصف الخامس في جميع المواد حيث لاحظ الباحثان انخفاضاً في مستوى التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك تم تطبيق اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر قبلياً على مجموعتي الدراسة ؛ وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً، مما يؤكد على تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل تطبيق التجربة.

ج) **النوع (الجنس)**: مجموعتا الدراسة: التجريبية والضابطة من البنات، وفي هذا ضبط لمتغير الجنس.

د) المحتوى الدراسي: تم توحيد جميع عناصر المحتوى التعليمي المقدم لطالبات المجموعتين، والفارق الوحيد هو اختلاف طريقة التدريس، حيث دُرست المجموعة التجريبية بإستراتيجية (**PVR**)، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وقد تضمن محتوى المادة المتعلمة التي تم تقديمها لعينة الدراسة ثلاثة موضوعات متنوعة من مقرر القراءة لطالبات الصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني، وهي: الملك والحارس، جلسة عائلية، دول شقيقة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

هـ) المعرفة السابقة عن موضوعات المقرر الدراسي: تم ضبط هذا المتغير من خلال التأكد من أن جميع طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة طالبات لم يسبق لهن الرسوب أو إعادة السنة الدراسية، وقد تحقق الباحثان من ذلك بالرجوع إلى ملفات الطالبات، مما يؤكد على أن عينة الدراسة لا تتوفر لديها معرفة سابقة عن موضوعات المقرر الدراسي.

و) القائم بالتدريس: حرص الباحثان على اختيار معلمتين تدرسان المادة نفسها متكافئتين من حيث: المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس تربية وتعليم الصم وضعاف السمع)، وعدد سنوات الخبرة (١٤) سنة، ومستوى تقييم الأداء الوظيفي، و إلفتهن بعينة الدراسة، ومستوى المهارة في لغة الإشارة، وقد تم اختيار إحداهن عشوائياً عن طريق القرعة لتقوم بتدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة المستهدفة وفقاً لخطوات إستراتيجية (**PVR**)، في حين تقوم المعلمة الأخرى بتدريس المجموعة الضابطة ذات الموضوعات وفقاً للطريقة التقليدية، وقد أكد الباحثان لمعلمة المجموعة الضابطة أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، يكمن في طريقة التدريس.

ز) **الوقت المخصص للتدريس:** حتى يتسنى للباحثين الوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة، كان لابد من ضبط الوقت المخصص للتدريس في المجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث يكون متساوياً، وقد أظهرت إدارة المدرسة تجاوباً في تعديل الجدول الدراسي، بحيث تُقدم حصص القراءة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الوقت نفسه، وأبدت المعلمتان حماساً للسير مع الباحثين وفقاً للخطة الزمنية المحددة لتدريس موضوعات القراءة المستهدفة في التجربة. وبناءً على ذلك تم تنفيذ التجربة في ثلاثة أسابيع درست خلالها ثلاثة موضوعات بحيث تكون ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، مع التوافق التام في الموضوع، والزمن المخصص لتدريس كل موضوع، وقد التزمت معلمتا المجموعتين التجريبية والضابطة بالخطة الزمنية المحددة لتدريس كل موضوع.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة الحالية يتكون من الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل شرق الرياض (١٠ طالبات) ومعهد الأمل غرب الرياض (١٤ طالبة) بمجموع ٢٤ طالبة.

وقد تم اختيار طالبات معهد الأمل بشرق الرياض ليمثلن العينة الاستطلاعية التي سوف يتم من خلالها حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة (كما سوف يوضح في القسم التالي)، أما عينة الدراسة الأساسية فقد تم اختيارها قصدياً ؛ لتشمل جميع الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل بغرب الرياض والبالغ عددهن (١٤) طالبة ؛ وذلك بهدف ضبط متغير البيئة التعليمية، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين متكافئتين بعد التحقق من تجانس عينة الدراسة فى مستوى الفهم القرائى الحرفى المباشر قبل تطبيق الاستراتيجية ؛ ليمثلن مجموعتي الدراسة، و الجدول التالي (الجدول رقم ١) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١). تقسيم عينة الدراسة من الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل في غرب الرياض (ن = ١٤).

عدد الطالبات	الصف	المجموعة	اسم المدرسة
٧	الخامس الابتدائي (أ)	التجريبية	معهد الأمل للصم غرب الرياض
٧	الخامس الابتدائي (ب)	الضابطة	
(١٤) طالبة مثّلن مجموعتي الدراسة			

أدوات الدراسة

لتحقيق ما تهدف إليه الدراسة، صمم الباحثان الأدوات التالية:

أ) قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر

للتحقق من صدق قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، قام الباحثان بإجراء صدق المحكمين، حيث ذكر العساف (٢٠٠٠) من أهم العوامل التي يجب مراعاتها هو التحقق من صدق الأداة التي يتم إعدادها، والاختبار الصادق هو الذي يكون قادراً على قياس ما وضع لقياسه

وفى ضوء ذلك تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في قسم التربية الخاصة وقسم المناهج وطرق التدريس -١٥ محكم - حيث طلب منهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مناسبة المهارات للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر، ووضوح صياغتها اللغوية، مع حذف أو تعديل، أو إضافة ما يرونه مناسباً من مهارات. ثم قام الباحثان بجمع آراء المحكمين، واستخراج نسبها المئوية، وقد عُدّت المهارات التي حظيت باتفاق بين المحكمين بنسبة (٨٠٪) وكانت مهارات مناسبة للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي، وقد اعتمد الباحثان هذه النسبة في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي ارتضياها، وأخذا بها مثل: دراسة كل من العذيقي(٢٠٠٩) والشيزاوي (٢٠٠٦).

وبعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر في ضوء آراء المحكمين، تم التوصل إلى قائمة نهائيّة بمهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر المناسبة للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي، وعددها (١٨) مهارة.

ب) اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر

يعد الاختبار من أكثر الأدوات استخداماً للحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية، ويعرف العساف (٢٠٠٠: ٤٣٣) الاختبار التحصيلي بأنه: " أداة صممت لتقدير ما حصل عليه التلميذ من المعلومات التي تعلمها أو المهارات التي تدرب عليها".

وبما أن الاختبار التحصيلي يعد أداة مناسبة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها، فقد أعد الباحثان اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي. يتضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة (٥٤) سؤالاً لمجموع (١٨) مهارة، ولكل مهارة (٣) أسئلة بواقع سؤال لكل قطعة، بحيث يكون لكل قطعة (١٨) سؤالاً. وتمت صياغة مفردات الاختبار بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية، ممثلاً في أحد أنواعها، الاختيار من متعدد (Multiple Choice).

١- الصدق الظاهري: للتعرف على مدى صدق اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر في قياس ما وضعت لقياسه تم وضع اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر في صورة مبدئية شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم ثلاثة موضوعات، يعقب كل موضوع مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، ووضعت الإجابة في ورقة الأسئلة، بحيث تشير الطالبة إلى البديل الصحيح بوضع علامة (√) أمامه، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (١٥) من ذوي الاختصاص والخبرة في التربية الخاصة، وفي مناهج اللغة وطرق تدريسها لتقدير صلاحية الاختبار للتطبيق، وقد طُلب منهم إبداء الرأي في الاختبار من حيث:

- صلاحية الأسئلة لقياس المهارات المراد قياسها.
- مناسبة البدائل للأسئلة.
- وضوح الصياغة اللغوية للسؤال والبدائل من عدمها.
- كفاية الأسئلة لقياس تلك المهارات.
- مدى صحة البديل للإجابة الصحيحة.
- المقترحات التي يرونها.

وفي ضوء آرائهم قام الباحثان بإعادة صياغة الأسئلة و العبارات التي اتفق المحكمون على إعادة صياغتها، وإضافة العبارات التي اتفقوا على إضافتها، وحذف العبارات التي اتفقوا على حذفها.

٢- صدق المحتوى : يشير صدق المحتوى كما يرى العساف (٢٠٠٠: ٤٣٠) إلى" مدى تمثيل بنود الاختبار للمحتوى المراد قياسه". ووفقاً لذلك قام الباحثان بمراجعة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، وقدرته على قياس مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر المستهدف تنميتها. ويتم التحقق عادة من صدق المحتوى كما يرى كاظم (٢٠٠١: ١٠٥) من خلال " عرض الاختبار على مجموعة من مدرسي المادة من ذوي الخبرة في التدريس، وأخذ رأيهم في صلاحية الأسئلة في قياس الموضوعات، وصلاحية صياغتها اللغوية، وتعد نسبة الاتفاق فيما بينهم على ذلك بمنزلة مؤشر لصدق المحتوى " وقد قام الباحثان بعرض اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر على ثلاث معلمات من ذوات الخبرة في تدريس اللغة العربية بمعهد الأمل للصم في غرب الرياض.

٣- ثبات الاختبار: قام الباحثان بتطبيق الاختبار ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات من الصف الخامس الابتدائي بمعهد الأمل للصم في شرق

الرياض. ولقياس مدى ثبات درجات اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر استخدم الباحثان معامل (معادلة ألفا كرونباخ) α (Cronbach's Alpha)) للتأكد من ثبات درجات الاختبار، والجدول رقم (٢) يوضح معامل ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٢). قيم معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات درجات اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر.

محاور الأداة	عدد العبارات	قيم ثبات المحور
القطعة الأولى: الملك والحارس	١٨	٠,٧٥
القطعة الثانية: جلسة عائلية	١٨	٠,٨١
القطعة الثالثة: دول شقيقة	١٨	٠,٨٦
الثبات العام	٥٤	٠,٨٧

يتضح من الجدول السابق (جدول رقم ٢) أن معامل الثبات لقطع الاختبار عالية، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨٦)، وبلغ معامل الثبات العام (٠,٨٧)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان - وتني ((Mann-Whitney للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (٢ Independent Samples)؛ لتحديد ما إذا كانت هناك فروق في نتائج القياس البعدي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار مان– وتني ((Mann-Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر.

المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة إحصاء (مان–وتني) U	(Exact Sig. (1-tailed
١) المجموعة الضابطة	٧	٤,١٤	١,٠-	٠,٠٠١*
٢) المجموعة التجريبية	٧	١٠,٨٦		

*** توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من جدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (**PVR**) لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة متوسط الرتب للمجموعة (التجريبية) (١٠,٨٦) أكبر من قيمة متوسط الرتب للمجموعة (الضابطة) (٤,١٤)، وفي الوقت نفسه كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب هي (٠,٠٠١) أقل من مستوى الدلالة النظري المحدد مسبقاً من الباحثين وهو ($\alpha = 0.05$).

ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى قبول الفرض المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط القياس البعدي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. بمعنى أن تطبيق إستراتيجية (**PVR**) كان لها تأثير في تحسين وتطور

مستوى أفراد المجموعة التجريبية في الفهم القرائي الحرفي المباشر، وهذه النتيجة تدل على أن الطالبات الصم في المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة؛ مما يدل على أن القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام إستراتيجية (**PVR**)؛ مما يؤكد أيضاً على أن الفقدان السمعي لا يؤثر في ذكاء الطلاب الصم، حيث كان أداء بعض طالبات المجموعة التجريبية ممن صنف ذكاؤهن بأنه منخفض في اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر عالياً، و مساوياً لزميلاتهن في المجموعة نفسها ممن صنف ذكاؤهن على أنه مرتفع. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الزريقات (٢٠٠٩) من أن الفقدان السمعي لا يؤثر في القدرة العقلية ولا في القدرة على التعلم لدى الطلاب الصم، ولكن جلّ ما يحتاجونه هو إجراء بعض التعديلات على البيئة التربوية الخاصة؛ لتحقيق أفضل تعليم مناسب لهم واستغلال أقصى لطاقاتهم وقدراتهم.

ويتوافق ذلك أيضاً مع ما أشارت إليه فياض (٢٠٠٤) من أن طبيعة ذكاء الطالب الأصم كطبيعة ذكاء الطالب السامع، فهو قد يكون عادياً، أو أقل من العادي، أو قد يكون موهوباً، كما أن لديه القدرة على التفكير المجرد و الإبداع إذا استخدمت معه الطرق والإستراتيجيات المناسبة. وما أكد عليه مورس ومارتن (Moores & Martin, 2006) من أن الصمم ليس له تأثير في اكتساب مهارات القراءة، فالطالب الأصم له القدرة العقلية نفسها مثله في ذلك كالسامع، فهو يستطيع أن يتعامل مع اللغة من خلال الإشارة أو الكلام في حال وجود خدمات كشف وتدخل مبكر منذ الميلاد.

ويعزو الباحثان ذلك التحسن إلى فعالية إستراتيجية (PVR) في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن إستراتيجية

(PVR) من إستراتيجيات ثنائي اللغة المناسبة لتدريس مادة القراءة ؛ لأنها تنظر إلى الطالب الأصم من وجهة نظر ثقافية ، وترى أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للأفراد الصم ، والتي يجب الاعتماد عليها في تعليمهم لغة المجتمع الذي يعيشون فيه (اللغة العربية) ؛ لتطوير مهاراتهم في اللغة الثانية والقراءة والفهم القرائي ، كما أكدت على ذلك دراسة كل من : ميرستو وآخرون (Meristo & *et a.l* 2007) ، وديلينا وآخرون (Delana & *et al.*2007) ، وهورن (Horn,2007) ، إضافة إلى أن الطالب الأصم لن يكون لديه إعداد مسبق عن الموضوع الذي سيقرؤه مما يوضح أهمية (النظرة التمهيدية Preview) التي تعطي نظرة عامة تمهيدية للمادة العلمية قبل أن تدرس بهدف تنشيط خبرته السابقة عما تعلمه ، حيث إن الخلفية المعرفية تعد من العوامل التي لها دور فعال في تحسين الفهم القرائي وهذا ما أكد عليه تيرني وكننغهام (Timey & Cunningham, 1984) وكاريل وفلويد (Carrell & Floyd, 1987) ، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه فوكس (Fox, 1994) من أن ضعف الطلاب الصم في القراءة يعود إلى قصور خبرتهم السابقة.

ومن جانب آخر فإن استخدام أكثر من طريقة للتواصل مع الطالب الأصم في آن واحد يؤدي إلى تشتيته وعدم إتقانه لقواعد أي من هذه الطرق ، وهذا ما أكد عليه بول (Paul, 1996) من أنه من الصعب جداً تحقيق مهارة أكاديمية بدون وجود مهارة تواصلية في اللغة المستهدفة نفسها ، وأن البراعة في استخدام طريقة التواصل سواء في (اللغة المنطوقة ، أو لغة الإشارة ، و الاستماع) يعد هاماً جداً في تطوير مهارات متقدمة في القراءة والكتابة ؛ مما يبرر فعالية إستراتيجية (PVR) حيث إن من أهم القواعد التي تقوم عليها إستراتيجية (PVR) هي الفصل ما بين اللغتين (لغة الإشارة) و (اللغة المنطوقة) عند تدريس الطالب الأصم بتلك الإستراتيجية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : ينج (Ying, 2005) و فريمان وفريمان (Freeman & Freeman, 2006)

اللتين أكدتا على فعالية إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم، في كونها تساعد على تنظيم عرض المنهج، وترتيب الأفكار.

اختبار الفرضية الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر قبل وبعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وذلك لصالح القياس البعدى.

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للمقارنة بين مجموعتين مرتبطتين (٢ Related Samples) ؛ لتحديد ما إذا كانت هناك فروق في نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر.

متوسط الدرجات البعدية Y– متوسط الدرجات القبلية X لدى المجموعة التجريبية		العدد	متوسط الرتب	قيمة الإحصاء (Z) للفرق بين (X - Y)	Sig.1-tailed
	الرتب السالبةa	صفر	صفر	٢,٣٦٦	٠,٠٠٩*
	الرتب الموجبةb	٧	٤		

a متوسط الدرجات القبلي X أكبر من متوسط الدرجات البعدية Y

b متوسط الدرجات القبلي X أقل من متوسط الدرجات البعدية Y

* توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى طالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR) ، حيث كانت قيمة الإحصاء (Z) موجبة، وفي الوقت نفسه كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠٠٩) أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري المفترض مسبقاً من الباحثين (٠,٠٥). ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى قبول الفرض الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي و القياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، بعد تطبيق إستراتيجية (PVR) لصالح القياس البعدي. وهذه النتيجة تدل على أن طالبات المجموعة التجريبية أظهرن تحسناً في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، يعزى بالدرجة الأولى إلى تطبيق إستراتيجية (PVR).

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشارت إليه دراسة أولانوف و بوتشي (Ulanoff & Pucci,1999) من فعالية إستراتيجية (PVR) في تعليم الطلاب للغة الثانية واحتفاظهم بمفردات أكثر، و مع ما أشارت إليه دراسة كل من: ينج (Ying,2005) وفريمان وفريمان (Freeman & Freeman, 2006) اللتان أكدتا على فعالية إستراتيجية (PVR) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم.

و كل هذه الخطوات والإجراءات فيها تنشيط للخلفية السابقة، والتركيز على طريقة واحدة في التواصل في كل خطوة من خطوات تطبيق إستراتيجية (PVR) مما يسهم في احتفاظ الطالبات بانتباههن وعدم تشتتهن، إضافة إلى كونها تتخذ من

اللغة الأولى والطبيعية للصم (لغة الإشارة) وسيلة لتعليمهن لغتهن الثانية. وهذا ما أكدت على أهميته دراسة بول (Paul, 1996) التي أشارت إلى أن البراعة في مهارة التواصل سواء في (اللغة المنطوقة، أو لغة الإشارة، و الاستماع) يعد هاماً جداً في تطوير مهارات متقدمة في القراءة والكتابة. و هذه النتيجة تتفق معها دراسة ويلسون وهايد (Wilson & Hyde,1997) التي أشارت إلى أن أداء الطلاب الصم كان أكثر فعالية مع النصوص الإنجليزية الإشارية على مقياسي الفهم المستخدمين في الدراسة، كما أظهر الطلاب الصم تفضيلاً واضحاً للغة الإشارة، وعبروا عن دورها في مساعدتهم على الفهم. و دراسة مايبري (Mayberry,1989) التي أكدت نتائجها على ظهور تحسن ذي دلالة في الفهم القرائي لدى عينة الأطفال الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل الإنساني مقارنة بعينة الأطفال الصم الذين يستخدمون اللغة المنطوقة في تواصلهم.

اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وما بعد فترة المتابعة.

ولاختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للمقارنة بين مجموعتين مرتبطتين (٢ Related Samples) ؛ لتحديد ما إذا كانت هناك فروق في نتائج القياس البعدي و قياس المتابعة لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي وقياس ما بعد فترة المتابعة لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر.

		العدد	متوسط الرتب	قيمة الإحصاء (Z) للفرق بين (X - Y)	Sig.1-tailed
متوسط الدرجات ما بعد فترة المتابعة Y– متوسط الدرجات البعدية X لدى المجموعة التجريبية	الرتب السالبةa	صفر	صفر	٢,٢٠١	٠,٠١٤*
	الرتب الموجبةb	٦	٣,٥		
	التساوي Ties c	١			

a متوسط الدرجات البعدية X أكبر من متوسط الدرجات ما بعد فترة المتابعة Y

b متوسط الدرجات البعدية X أقل من متوسط الدرجات ما بعد فترة المتابعة Y

c متوسط الدرجات البعدية X يساوي الدرجات ما بعد فترة المتابعة Y

*** توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي القياس البعدي و قياس المتابعة لطالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، بعد تطبيق إستراتيجية (PVR) لصالح قياس فترة المتابعة، مما يدل على أن هناك تحسناً في مستوى طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر بعد تطبيق إستراتيجية (PVR)، وأن هذا التحسن مازال مستمراً إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كانت قيمة الإحصاء (Z) موجبة، وفي نفس الوقت كانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠١٤) أقل من قيمة مستوى الدلالة النظري المفترض مسبقاً من الباحثين والذي بلغ (٠,٠٥). ووفقاً لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى رفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي القياس البعدي و قياس المتابعة لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، وقبول الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس البعدي و قياس المتابعة لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر، بعد تطبيق إستراتيجية (PVR) لصالح قياس فترة المتابعة؛ مما يدل على أن التطور والتحسن في مستوى مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر لدى المجموعة التجريبية مازال مستمراً حتى بعد انتهاء التدريس بالإستراتيجية، أي: أن التدريس بتلك الإستراتيجية له أثر في الاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي حتى بعد انتهاء التطبيق.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية (PVR) في جميع مراحلها تساعد - قبل وأثناء وبعد التعلم - على بناء الخلفية المعرفية، حيث تساعد هذه الإستراتجية المتعلم الأصم قبل القراءة على تنشيط معرفته السابقة، وإثارة اهتمامه، وتكوين تصور عام عن النص المقروء أولاً، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة للأولى، إذ تعمل على تنظيم المعلومات وتذكرها، وفي المرحلة الثالثة بعد التعلم تساعد هذه الإستراتيجية المتعلمين الصم على تذكر واسترجاع معلوماتهم السابقة وربطها بالمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، ومن ثم عرض ملخص (كتابي، إشاري) لما تعلموه ؛ مما يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها، والاحتفاظ بها للاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة .

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أكدت عليه دراسة أولانوف و بوتشي، (Ulanoff & Pucci 1999) من فعالية إستراتيجية (PVR) في تعليم الطلاب اللغة الثانية واحتفاظهم بمفردات أكثر، بالإضافة إلى طبيعة اختبار الفهم القرائي الحرفي المباشر الذي تم إعداده بطريقة تتناسب – بقدر الإمكان – مع خصائص الصم

واحتياجاتهم التربوية ؛ فقد تضمن هذا الاختبار تمثيلاً إشارياً لبعض اللغويات المتضمنة في قطع الاختبار، إضافة إلى الاستعانة بالصور والرسوم المعبرة عن بعض الكلمات والجمل المقروءة ووضعها في المكان المناسب ؛ مما يحقق لهن المتعة، ويساعدهن على الفهم، والاستفادة من خرائط الكلمة في إدراك أفكار المقروء والعلاقة بينها، والتي تراعي استخدام صياغة مختصرة، وتراكيب لغوية بسيطة بما يتناسب مع الخصائص اللغوية للصم، مع التركيز على أساليب التقويم الموضوعية التي ركز جزء منها على التقويم الإشاري من خلال اختيار الإشارة الدالة على الكلمة، أو معرفة الرموز الكتابية الدالة على معنى الرموز الأبجدية الأصبعية.

وهذا ما أكدت عليه الكثير من الدراسات كدراسة كل من: فولتيرا وآخرين (Volterra & *et al*,1995)، و إيفانز (Evans,2004)، أندروز وآخرين (Andrews & *et al*,2006) من ضرورة استخدام التقنيات البصرية والاستراتيجيات التدريسية الحديثة من قبل المعلمين: كإستراتيجيات ثنائي اللغة، والإشارات، والصور، والحاسوب، بحيث لا يتم الاعتماد على استخدام التقنيات السمعية اللفظية في برامج ثنائية اللغة، إذ إن كل هذه الطرق تسهم في تعلم القراءة. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه كل من اللقاني و القرشي (١٩٩٩) إلى أن أودوم و آخرين (Odom & *et al*) و بلير (Blair) توصلوا في دراستهم لطبيعة الذاكرة لدى الصم بأن التلاميذ الصم أفضل في تذكر الكلمات التي لها نظير في لغة الإشارة بعكس الكلمات التي ليس لها إشارة، كما أنهم أكثر قدرة من السامعين على تذكر الكلمات المتشابهة في الشكل، وأنهم حققوا نتائج أفضل من السامعين في اختبارات الذاكرة البصرية، خاصة في الاختبارات الخاصة بتذكر تصميم الأشكال، في حين كان الطلاب السامعون أفضل في الاختبارات المتعلقة بتذكر المسافات والأبعاد التي تتطلب القدرة على التجريد العقلي. وتختلف مع ما

أشارت إليه دراسة (ثابت، ٢٠٠٢) في هذا الشأن من أن الصم يحتاجون إلى وقت أطول من السامعين في تذكر المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة ؛ مما قد يكون سبباً في ضعف مستوى الاستيعاب لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بنمو مهارات الفهم القرائي مع نتائج كثير من الدراسات، مثل: دراسة كل من المطاوعة (١٩٩٠)، والكوري (١٩٩٧)، والقليني (٢٠٠٠)، و القعطبي (٢٠٠١)، و السليمان (٢٠٠١)، و النشوان (٢٠٠٦). حيث أثبتت هذه الدراسات فعالية إستراتيجيات تدريس حديثة، وبرامج تعليمية في تحسين الفهم القرائي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية فيما يرتبط بنمو مهارات الفهم القرائي لدى الصم مع نتائج كثير من الدراسات، مثل: دراسة كل من أندروز وآخرين (Andrews & *et al*,1994)، و فوكس (Fox,1994)، و أندروز (Andrews,1995)، و ويلسون وهايد (Wilson & Hyde,1997)، و (فياض، ٢٠٠٤).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة في مجال استخدام إستراتيجية **(PVR)** بوصفها إستراتيجية تدريسية حديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي مع نتائج دراسة كل من: أولانوف و بوتشي، ١٩٩٩) (Ulanoff & Pucci، و ينج (Ying,2005)، و فريمان وفريمان (Freeman & Freeman,2006) التي أكدت جميعها على فعالية استخدام إستراتيجية **(PVR)** في تنمية مهارات الفهم القرائي. وفي السياق ذاته تحقق هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة كل من: سلطان (١٩٩٥)، ودراسة بول (Paul,1996)، و دراسة السليمان (٢٠٠١)، وفياض (٢٠٠٤)، و العذيقي (٢٠٠٩)، و الناجي (٢٠١٠) في توصياتهم على ضرورة تبني استراتيجيات حديثة – مثل: إستراتيجية **(PVR)** – وتطبيقها أثناء التدريس ؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي.

توصيات الدراسة

ووفقاً لتلك النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية أوصى الباحثان بجملة من التوصيات التي تتمثل في:

١- توصلت الدراسة إلى ثماني عشرة مهارة تناسب الطالبات الصم بالصف الخامس الابتدائي، ومن ثم توصي الدراسة بالانطلاق من تلك المهارات عند بناء مناهج اللغة العربية للطالبات للصم، والسعي إلى تنميتها وتحسينها لديهن في دروس القراءة أثناء المواقف التعليمية.

٢- دعوة مشرفات اللغة العربية إلى التركيز عند تقويم معلمات الطالبات الصم على مدى اهتمام المعلمات باستخدام طرق وإستراتيجيات حديثة ومتنوعة تتناسب مع خصائص الطالبات الصم، وتسهم في تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي لديهن.

٣- تشجيع معلمات اللغة العربية للطالبات الصم، على استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد الطالبات الصم على تحسين مهاراتهن الخاصة في الفهم، والتفكير، والتذكر.

٤- دعوة مؤلفي ومطوري مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومقررات القراءة بصفة خاصة، إلى مراعاة خصائص الطالبات الصم، وطرق التواصل المناسبة لهن، عند صياغة أهدافها وأساليب تدريسها مع الحرص على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهن من خلال إستراتيجيات تدريسية حديثة.

٥- إجراء دورات تدريبية لتدريب معلمات الطالبات الصم أثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية (PVR) في دروس القراءة بصفة خاصة وفروع اللغة العربية بصفة عامة.

٦- إعادة النظر في تقويم الطالبات الصم بالمرحلة الابتدائية، بحيث يشتمل التقويم على اختبارات متنوعة ومناسبة لخصائص الطالبات الصم (كالتقويم الإشاري) ؛ لقياس ما اكتسبنه من مهارات الفهم القرائي أثناء مراحل التعليم المختلفة.

٧- العمل على الحد من المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية **(PVR)** في تدريس الطالبات الصم بمعاهد الأمل.

أولاً: المراجع العربية

[١] ثابت، محمد. (٢٠٠٢). القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض: (دراسة مقارنة)، *مجلة دراسات نفسية*، القاهرة: مج٢،ع (٤)، ص. ص ٥٧٩ -٦٠٨.

[٢] ثابت، محمد. (٢٠٠٤). العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض: مج ١٧، ع (٢)، ص. ص ٦٥١ -٦٨٢.

[٣] الريس، طارق. (٢٠٠٦). ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، *بحث نظري مقدم للمؤتمر العربي التاسع لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي* (الحاضر – المستقبل) (٥ -٧) ديسمبر، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

[٤] الريس، طارق و المنيعي، عثمان. (٢٠٠٩). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، (تحت النشر).

[٥] الزريقات، إبراهيم. (٢٠٠٩). *الإعاقة السمعية: مبادئ التأهيل والكلامي والتربوي*، ط١، عمان: دار الفكر.

[٦] سلطان، صفاء. (١٩٩٥). تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، بنها: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

[٧] السليمان، مها. (٢٠٠١). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، المنامة: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

[٨] الشيزاوي، عبد الغفار. (٢٠٠٦). أساليب حديثة في تدريس القراءة للدارسين في فصول محو الأمية في سلطنة عمان، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١١٩)، ص ٦٩.

[٩] الصفدي، عصام. (٢٠٠٧). *الإعاقة السمعية*، ط١، الرياض: دار اليازوري العلمية.

[١٠] عبد الرحمن، حسين ومصطفى، زايد. (١٩٨٩). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*، اربد: دار الكندي.

[١١] عبيدات، ذوقان و عدس، عبد الرحمن و عبد الحق، كايد. (٢٠٠٧). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*، ط٤، عمان: دار الفكر.

[١٢] العذيقي، ياسين. (٢٠٠٩). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

[١٣] العساف، صالح. (٢٠٠٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط٢، الرياض: مكتبة العبيكان.

[١٤] العشماوي، هدى. (٢٠٠٤). *صعوبات اللغة واضطرابات الكلام: الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة*، ط١، دمشق: دار الشجرة.

[١٥] عطية، جمال. (١٩٩٩). فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، بنها: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

[١٦] عطية، محسن. (٢٠٠٩). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، ط١، عمان: دار المناهج.

[١٧] العمري، غيثان. (٢٠٠٩). مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[١٨] عودة، أحمد و ملكاوي، فتحي. (١٩٨٧). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصره ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*، ط١، الزرقاء: مكتبة المنار.

[١٩] فياض، حنان. (٢٠٠٤). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

[٢٠] القعطبي، محمد. (٢٠٠١). أثر إستراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، *رسالة ماجستير(غير منشورة)*، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٢١] القليني، عاطف. (٢٠٠٠). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، المنوفية: كلية التربية، جامعة المنوفية.

[٢٢] كاظم، علي. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في التعليم والتعلم*، أربد: دار الكندري.

[٢٣] كوجك، كوثر. (٢٠٠٦). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة: دار عالم الكتب.

[٢٤] الكوري، عبدالله. (١٩٩٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأجاء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالجمهورية اليمنية، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، الاسكندرية: كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

[٢٥] اللقاني، أحمد و الجمل، علي. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس*، ط٣، القاهرة: دار عالم الكتب.

[٢٦] اللقاني، أحمد و القرشي، أمير. (١٩٩٩). *مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ*، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

[٢٧] المطاوعة، فاطمة. (١٩٩٠). تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

[٢٨] المللي، سوسن. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم مهارات القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية (دراسة شبة تجريبية في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة للصم بدمشق)، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، دمشق: كلية التربية، جامعة دمشق.

[٢٩] الناجي، سعد. (٢٠١٠). طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٣٠] النشوان، الجوهرة . (٢٠٠٦). أثر استخدام أسلوب العصف الذهني على إدراك المقروء لتلميذات صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٣١] هلاهان، دانيال وكوفمان، جيمس. (٢٠٠٨). *سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*، ترجمة: عادل عبدالله، ط١ عمان: ، دار الفكر.

[٣٢] وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*، الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة، المملكة العربية السعودية.

[٣٣] وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). *القراءة والمحفوظات للصف الخامس الابتدائي: الفصل الدراسي الثاني (بنات)*، الرياض: وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

[34] Allen, T. E. (1986). Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students: 1974 and 1983. In A.N. Schildroth &, M. A. Karchmer (Eds.), Deaf children in America. San Diego, CA: College – Hill Press, 161-206.

[35] Andrews, J. F & Nover, M. S. (1995). Hearing Impaired Children Retelling of stories Following Presentations in Whole Class and Individual Contexts. Paper Presented at the International Congress on Education of the Deaf, 18th Tel Aviv, Israel. July 16–20, 1995.

[36] Andrews, J. F; Gentry, A. M; Delana , M & Cocke , D. (2006). Bilingual Students –Deaf and Hearing –Learn about Science: Using Visual Strategies, Technology and Culture. Lamar University.

[37] Andrews, J. F; Winograd , P & De Ville ,G. (1994). Deaf Children Reading Fables: Using ASL Summaries to Improve Reading Comprehension. American Annals of Deaf, Vol. 139, No. 3, pp 378 – 386.

[38] Ausubel, D. (1960).The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. Journal of Educational Psychology, No. 51, pp. 267-272.

[39] Carrell, P & Floyd, P. (1987). Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. Language Learning, Vol. 37, PP. 89-108.

[40] Delana, M; Gentry, M. A & Andrews, J. F. (2007). The Efficacy of ASL/ English Bilingual Education: Considering Public Schools. American Annals of the Deaf, Vol. 152, No. 1, pp. 73-87 Spr 2007. Retrieved from ERIC http:// Searsh.epnet.com.

[41] Evans, C. j. (2004). Literacy Development In Deaf Students: Case Studies In Bilingual Teaching and Learning. American Annals of the Deaf, Vol. 149, No. 1, p p.1 7-27 2004.

[42] Fountas, I & Pinnell, G. (2001). Guiding readers and writers grades 3-6: Teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth, NH: Heinemann.

[43] Fox, S. D. (1994). Metacognitive Strategies in a College World Literature Course. American Annals of Deaf, Vol. 139, No. 5, pp. 506 – 511.

[44] Freeman, Y & freeman, D. S. (1998). Learning goes from whole to part.In Y. Freeman, and D. freeman (Eds.) ESL Teaching: Principles for success.pp. 62-87. Portsmouth, NH: Heinemann.

[45] Freeman, Y & Freeman, D. S. (2006). Practices to Promote Biliteracy Effective.THE National Association for Bilingual Education (NABE) Reading.

[46] Horn, P. (2007). Bilingual Training Beyond the Classroom. KANSAS STATE SCH OOL FOR THE DEA F April, 2007 Vol. 6, Retrieved from ERIC http:// Searsh.epnet.com.

[47] Mayberry, R. (1989). Deaf children Reading Comprehension in Relation to Sign language structure and the society for research in child development. Kansas City.K.S.

[48] Meristo, M; Falk man, K. W; Hjelmguist ,E ; Tedoldi , M; Surian ,L & Siegal , M.(2007). Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence from Deaf Children in Bilingual and Oralist Environments. Developmental Psychology, Vol. 43, No.5, pp. 1156-1169.

[49] Moores, D. F & Martin, D. S.(2006). Deaf Learners Developments in Curriculum and Instruction. GALLAUDET UNIVERSITY PRESS. Washington, DC.

[50] Moores, D. F. (2002). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. Houghton. Mifflin: Boston, MA.

[51] Nover, S. M. (2002). ASL/ English bilingual staff development project in Deaf Education staff Development in ASL/ English Bilingual instruction for Deaf Student.by New Mexico School for the Deaf.

[52] Ovando, C; Collier, V; & Combs, M. (2003). Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (3rd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc.

[53] Paul, P. V. (1987). Deaf Children's Comprehension of Multimeaning Words: Research and Implication. Retrieved from ERIC Database http:// Searsh.epnet.com.

[54] Paul, P. V. (1996). First – and Second Language Literacy. The Volta Review, vol.98, No. 2, pp. 05 -16.

[55] Sharon, B & Keith, B. (1997). Educating Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: Bilingual – Bicultural Education. ERIC Digest # E553. ERIC Clearing house on Disabilities and Gifted Education Reston VA. ED414671, 1997-08-00.

[56] Simms, L & Thumann, H. (2007). In Search Of New, Linguistically and Culturally Sensitive Paradigm in Deaf Education. American Annals of the Deaf, Vol. 152, No. 3, p p. 302 -311.Sum 2007. EJ776324. From ERIC http:// Searsh.epnet.com.

[57] Smith, D. (2004). Introduction to Special Education, Teaching in an Age of opportunity, 5th Ed, by Mattie Stepanek, USA.

[58] Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). Introduction to special education: Making a difference (7th ed.). Upper Saddle River, NI: Merrill.

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

[60] Swaffar, J; Arans, K & Byrnes, H. (1991). Reading for meaning: Integrated approach to language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[61] Timey, J & Cunningham, W. (1984). Research on teaching reading comprehension. In D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York, NY: Longman.

[62] Turnbull, A., Turabull, R., & Wehmeyer, M. L. (2010). Exceptional lives: Special education in today's schools (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

[63] Ulanoff, H & Pucci, K. (1999). Learning words from books: the effects of read aloud on second language vocabulary acquisition. Bilingual Research Journal, Vol. 23, pp. 409-422.

[64] Vernon, M & Koh, S. (1970). Effects of manual communication on deaf children educational achievement, linguistic competence, oral skills, and psychological development. American Annals of the Deaf, Vol. 125, No.5, pp. 529-534.

[65] Volterra, V; Pace, C; Pennacchi, B & Corazza, S. (1995). Advanced learning technology for a bilingual education of deaf children. American Annals of the Deaf, Vol. 140, No.5, pp. 402-409. Retrieved from ERIC http:// Searsh.epnet.com.

[66] Wilson, T & Hyde, M. B. (1997). The Use of Signed English Pictures to Facilitate Reading Comprehension by Deaf Students. American Annals of Deaf, Vol. 142, No. 4, pp. 333 – 341.

[67] Ying, L. (2005). The effects of the bilingual strategy –preview –view-review—on the comprehension of science concepts by deaf ASL/English and hearing Mexican-American- Spanish/English bilingual students.Lamar University- BEAUMONT,p148.

Effectiveness of PVR (Preview-View-Review) Strategy Application in Improvement of Direct literal Reading Comprehension Skills of Deaf Female Students in Elementary School

Dr. Tareq S. Al-Rayes[(1)], Hadeel M. Al-Awad[(2)]
(1) Associate Professor of Special Education, Dean of College of Education, King Saud University
(2) Lecturer in Department of Special Education, College of Education, King Saud University

Abstract. Poor reading of deaf students is due to the lack of previous experience. Bilingual strategies are considered as modern trends that provide a model which defies traditional approaches used in the education of the deaf. PVR (Preview-View-Review) is a strategy of bilingual which is based on building previous knowledge about the text to be read. The key factor of the students' success, in the process of reading comprehension, is their life experiences, family experiences, literary background and their knowledge of the environment around them. The aim of the study is to verify the effectiveness of the application of PVR (Preview-View-Review) strategy in improving the skills of direct literal reading comprehension for deaf female students in grade fifth in Elementary Level in Al-Amal Institute in western Riyadh, Saudi Arabia. The study sample consisted of (14) female deaf students in grade fifth in Elementary Level in Al-Amal Institute in western Riyadh, who ranged in age between (10 -17) years. The sample is divided into two groups: control group (n: 7), and experimental group (n: 7). The researchers used the following tools: a list of direct literal reading comprehension skills composed of (23) skills, a direct literal reading comprehension test composed of (54) questions for a total of (18) skills which fall under direct literal reading comprehension level, and the preparation of the teacher's guide. The study proved the effectiveness of the application of (PVR) strategy in improving direct literal reading comprehension skills. It was also found that this improvement continued even during the measurement of the follow-up period. The effectiveness of (PVR) strategy is also confirmed through activating the knowledge of deaf students, arousing their interest, forming their general perception of the written text, remember and retrieve their previous knowledge of the text and linked it with the knowledge gained after reading, and then presenting a summary (written, sign) of what they have learned. This procedure will lead to the acquisition and integration of knowledge, and keep it to be used it in the various aspects of life.