مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (٣)، ص ص ١٣٩٨ - ١٤٢٦، (رجب ١٤٤٢هـ، مارس ٢٠٢١م)

مدى إلمام معلمي الصم وضعاف السمع بتدريس المهارات القرائية في المملكة العربية السعودية

د. فصيل بن محمد القريني

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية بتدريس المهارات القرائية؛ من أجل تنمية وبناء المستوى القرائي للصم وضعاف السمع. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، من خلال إعداد استبيان تألف من ٢٨ عبارة من العبارات الخاصة بمدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية، مقسمة إلى أربعة محاور؛ حيث تضمن المحور الأول ٨ عبارات لإستراتيجيات تدريس مهارات الوعي الصوتي، بينما تكون المحور الثاني من ٦ عبارات لإستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتهم، أما المحور الثالث فقد تكون من ٦ عبارات خاصة بإستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية، بينما تكون المحور الرابع من ٨ عبارات تختص بإستراتيجيات تدريس الفهم القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً ومعلمة في معاهد الأمل والبرامج الملحقة بمدارس التعليم العام، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدداً كبيراً من المعلمين لديهم المعرفة الكافية حول المهارات القرائية الرئيسية والفرعية، ولا توجد دلالات إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، المهارات القرائية، معلمو الصم وضعاف السمع، إعداد معلم الصم وضعاف السمع.

Knowledge of Teaching Literacy Skills for Teachers of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in Saudi Arabia

Dr. Faisal Mohammed Alqarini

Assistant Professor of Special Education

Prince Sattam bin Abdulaziz University

Abstract: The goal of the study was to investigate teachers' knowledge of teaching literacy skills in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). To achieve the study's objectives, the research used a descriptive-analytical approach with a questionnaire that consisted of 28 questions that investigated teachers' knowledge of teaching literacy skills. 8 questions focused on the phonemic awareness skill, 6 on linking letter shapes with their sounds, 6 on vocabulary, and 8 on reading comprehension. The sample comprised 44 teachers of deaf and hard of hearing students. The study's results revealed that a significant number of participants had sufficient knowledge of teaching literacy skills, and there were no statistically significant differences attributable to the variables in the study (sex, educational level, and years of experience).

Keywords: Deaf and Hard of Hearing, Literacy Skills, Teachers of Deaf and Hard of Hearing, Preparing Teachers of Students who are Deaf and Hard of Hearing.

المقدمة

تعلم القراءة ليس مهمة سهلة يتم اكتسابها بشكل طبيعي مثل تعلم الكلام أو لغة الإشارة (McCardle etal. ٢٠٠١). تعتبر مهارة أساسية وضرورية، ولا بد من إتقانها في سن مبكر من العمر؛ كونها تساعد الطالب على النجاح أكاديمياً واجتماعياً واقتصادياً. وإذا تأخر الطلاب في تعلم القراءة سوف يواجهون ضعفاً في تعلم المهارات القرائية، وسيؤثر ذلك سلباً على أدائهم أثناء تقدمهم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى (Howell & Luckner, 2003). لذا فإن الطلاب الذين يواجهون تحديات كبيرة في تعلم المهارات القرائية معرضون لخطر الفشل في المدرسة بشكل عام. وقد يواجهون أيضاً مشاكل مدى الحياة في التوظيف وغيرها، كذلك قد تقلل هذه التحديات الأكاديمية من تقدير الطفل لذاته (Luckner & Handley, 2008). وهذا التحدي يؤثر سلباً على استمرارية ثقته بنفسه، ويقلل من رغبته في العمل بجد أكبر لتعلم القراءة والكتابة، كما هو الحال مع الطلاب الصم وضعاف السمع.

وقد وثَّقت مجموعة كبيرة من الأبحاث العلمية أن التحصيل الدراسي للطلاب الصم وضعاف السمع ضعيف جداً؛ على سبيل المثال، أشارت العديد من الدراسات أن متوسط المهارة القرائية لطلاب الصم وضعاف السمع المتخرجين من المرحلة الثانوية لا يتجاوز مستوى الصف الرابع تقريباً، وبعضهم ينسحب من المدرسة بمهارات قرائية عند مستوى الصف الثاني أو أقل منه (Luckner & Handley 2008; Paul, Wang, & Williams 2013; Trezek, Wang, & Paul 2011). أيضاً قام كلٌّ من المنيعي والريس (٢٠١٤) بدراسة لقياس المستوى القرائي والكتابي لدى مجموعة من الصم، تكونت من (١٦٥) من الطلاب الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، حيث توصلوا إلى أن المستوى القرائي لا يتجاوز الصف الثالث الابتدائي للطلاب الصم وضعاف السمع.

وهناك مجموعة من الأسباب التي تجعل أداء بعض الطلاب الصم وضعاف السمع ضعيفاً؛ منها: نقص المعرفة أو الخبرة السابقة، وضعف تطوير المفردات اللغوية، وضعف في مهارات استنتاج معاني المفردات من خلال السياق (Howell & Luckner, 2003)، وأشار لوكنر وآخرون (Luckner et al., 2005/2006) لخمسة عوامل تعوق تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب؛ وهي: أ) عدم القدرة على الوصول إلى الشفرة الصوتية (phonological code)، والشفرة الصوتية هي القدرة على إنتاج وتمييز ومعالجة البنية الصوتية للغة. ب) محدودية الطلاقة في اللغة قبل

الالتحاق بالمدرسة. ج) ضعف التجارب القرائية والكتابية المبكرة قبل دخول المدرسة. د) تأخر في اكتساب المفردات اللغوية. هـ) صعوبات في مهارات القراءة الأساسية.

الضعف القرائي وعدم القدرة على الوصول إلى الشفرة الصوتية، لا يجعل الأصم مختلفاً عن السامع في تعلم المهارات القرائية، ففرضية التشابه النوعي qualitative similarity hypothesis تُشير إلى أن الأصم يمر بنفس المراحل التي يمر بها الطفل السامع في تعلم اللغة والمهارات القرائية، إلا أن الأصم كمياً متأخر عن الطفل السامع، ويُشبِّه بول ووينق ووليامز الأصم بأنه شخص يتعلم اللغة والمهارات القرائية كلغة ثانية؛ بمعنى أن معدل سرعته في التعلم بطيء مع وجود أخطاء في التعلم مقارنةً بالطفل السامع (Paul, Wang & Williams, 2013). وكذلك فرضية تأخر النمو Developmental lag hypothesis (Stanovich et al., 1988) في مجال الإعاقات القرائية، والتي تشير إلى أن الطالب الذي يواجه صعوبات في تعلم القراءة، يتعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطالب الذي يتمتع بمستوى قرائي جيد، ويكمن الاختلاف في طريقة التدريس وليس في مكونات اللغة والمهارات القرائية. أيضاً يشير نموذج Water Park Model إلى أن الاختلاف بين الصم والسامعين في العملية التعليمية يكون في طرق وإستراتيجيات التدريس، والهدف بينهما واحد.

من منطلق هذه الفرضيات تأكد لنا أن الطفل الأصم يتعلم بنفس الطريقة التي يتعلم بها الطفل السامع، مع اختلاف الطريقة في إيصال المعلومة (Marschark & Hauser, 2012).

مشكلة الدراسة

يعتبر موضوع تعلم المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع من أكثر المواضيع التي ما تزال الأبحاث العلمية تناقشها؛ حيث يعتبر هاجساً بين المتخصصين والمهتمين بكون المتوسط القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي، وهذا الضعف يقود إلى مشكلات عديدة؛ ومن ضمنها الفشل الدراسي والمهني أو الوظيفي، حيث تعتبر مهارة القراءة مهارة أساسية في أي عمل، وعدم إتقانها سوف يقود إلى فشل أكاديمي ومهني.

يتضح من خلال مراجعة برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية وجود قصور في إعداد هؤلاء المعلمين في تدريس المهارات القرائية، ومن هنا نستطيع القول: إن كثيراً من المعلمين حالياً في الميدان بحاجة إلى التدريب المستمر؛ لاكتساب المهارات اللازمة لتطبيق البرامج والإستراتيجيات التعليمية الفاعلة أثناء التدريس.

وعندما نتحدث عن تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، نجد العديد من البرامج والإستراتيجيات التعليمية التي أثبتت الدراسات فاعليتها، ويمكن الاعتماد عليها داخل الفصول الدراسية، ويأتي في مقدمة هذه الإستراتيجيات ما توصل إليه تقرير المجلس الوطني للقراءة National Reading Panel في الولايات المتحدة الأمريكية بعد مراجعة (15) ألف دراسة تجريبية حول أساليب تدريس القراءة الفعالة، وبيَّن التقرير أن هناك خمسة مكونات مهمة للبنية المعرفية، يجب معالجتها والتركيز عليها في عملية تعليم القراءة؛ وهي: الإدراك بوحدة الصوت (Phonemic Awareness)، ومعرفة العلاقة بين الحروف وأصواتها (Phonics)، والمفردات (Vocabulary)، والطلاقة (Fluency)، وفهم النص (Text Comprehension). هذه المكونات الخمسة يمكن البناء عليها لفهم المشكلات القرائية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، ومن الضروري أن يعرف جميع معلمي الصفوف الأولية هذه المكونات؛ لاختيار الإستراتيجيات التدريسية المناسبة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الصم وضعاف السمع.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع بتدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق في مستوى تدريس المهارات القرائية تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية؟

ونلخص مشكلة الدراسة في هذه الأسئلة:

١. إلى أي مدى يعرف معلمو الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية تدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع؟

٢. هل هناك فروق في مستوى تدريس المهارات القرائية تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية؟

هدف الدراسة

يعتبر المعلم هو العمود الفقري في نجاح العملية التعليمية، فإذا كان المعلم ملماً ومتقناً لمهارات القراءة فإنه سوف يساهم في تنمية الحصيلة اللغوية للطالب. وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى معرفة معلمي الصم وضعاف

السمع بتدريس المهارات القرائية الرئيسة والفرعية، ومعرفة مستوى تدريس المهارات القرائية، والتي تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والمستوى التعليمي، والخبرة التدريسية).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ندرة الأدبيات التي ناقشت مستوى المعرفة والممارسة لتدريس المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع؛ ولذا تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها –على حسب علم الباحث– التي ناقشت هذه الموضوع، ونتائج هذه الدراسة قد تساعد صُناع القرار في إعادة ترتيب برامج التربية الخاصة مسار الصم وضعاف السمع في الجامعات السعودية، والتركيز على الأولويات في اختيار المقررات الدراسية التي تخدم وتؤهل المعلمين بشكل علمي وممارسي، حيث أكد المجلس الوطني الأمريكي للقراءة (٢٠٠٠) National Reading Panel، وقانون The Every Student Succeeds Act (ESSA) (2015)بشدة على أنه يجب تطوير إستراتيجيات تعليم القراءة وفقاً لأسس علمية مبنية على منهجية أثبتت الأبحاث نجاحها، وليس بطريقة عشوائية، وأيضاً اختيار البرامج التدريبية المناسبة التي تساهم في رفع كفاءة معلمي الصم وضعاف السمع.

مصطلحات الدراسة

الصم وضعاف السمع:

ضعيف السمع: هو الفرد الذي لم تفقد حاسة السمع عنده وظيفتها بشكل كامل، بالرغم من ضعفها فإنها تؤدي دورها في ممارسة التواصل السمعي، سواء باستخدام المعينات السمعية أو غيرها من الأجهزة الحديثة (World Health Organization, 2020).

الأصم: هو الفرد الذي فقد حاسة السمع بشكل شبه كامل على سماع الكلام الصوتي الطبيعي في مواقف التواصل الشفهية الطبيعية (World Health Organization, 2020).

المهارات القرائية: مجموعة من المهارات؛ وهي: الإدراك بوحدة الصوت (Phonemic Awareness)، ومعرفة العلاقة بين الحروف وأصواتها (Phonics)، والمفردات (Vocabulary)، والطلاقة (Fluency)، وفهم النص (Text Comprehension)، ويتم تعلمها بشكل تدريجي للوصول إلى الهدف الأسمى من القراءة وهو الفهم القرائي (National Reading Penal, 2000). ويعرف الباحث المهارات القرائية تعريفاً إجرائياً بأنها القدرة على معرفة

أصوات الأحرف والوصول لصوت الحرف والكلمة إما صوتياً او إشارياً و إدراكها وقراءتها بطلاقة و فهم معانيها داخل النصوص.

الإطار النظري والدراسات السابقة

جزء من الصعوبات التي يواجهها معلمو الصم وضعاف السمع عند تدريس المهارات القرائية، هي أن لغة الإشارة تختلف قواعدياً عن اللغة المنطوقة، قام الجعيد (2018) بدراسة لغة الإشارة السعودية وتحليلها مع مجموعة من الصم، وبلغ عددهم قرابة (14)، حيث قارن الباحث المحتوى الإشاري مع المحتوى العربي المكتوب فتبين هناك فرق شاسع ما بين لغة الإشارة السعودية واللغة العربية في الجانب التركيبي؛ على سبيل المثال، هذه الجملة: "تسلق الرجل الشجرة مرة أخرى، وبدأ بجمع الكمثرى"، تترجم بلغة الإشارة السعودية بهذا الشكل: "سلم تسلق كمثرى الرجل جمع"، وأيضاً في هذه الجملة: "بينما كان المزارع يجمع الكمثرى سقطت إحداهن على الأرض"، تترجم بلغة الإشارة السعودية بهذا الشكل: "كمثرى جمع كمثرى سقطت أرض كمثرى"؛ إذن لغة الإشارة السعودية تختلف تماماً عن اللغة العربية في قواعدها وتركيبها البنائي.

وهناك محاولات لعرض مكونات اللغة كما هي ولكن بواسطة لغة الإشارة؛ لتلافي الاختلاف ما بين اللغتين، حيث طُوِّرت مجموعة من النظم الإشارية لتحقيق هذا الهدف، وبعض الطرائق الداعمة لعرض الصوت للصم بصرياً، وإحدى المكونات الأساسية لتعلم القراءة هو إدراك الوعي الصوتي للكلمة بكل أصواتها، وقد يكون هذا شبه مستحيل لبعض الطلاب الذين يعانون من فقدان سمعي عميق في كلتا الأذنيين، لكن هناك طرق وإستراتيجيات تساعد الطلاب في إدراك الوعي الصوتي بصرياً؛ كالكلام المرمز Cued Speech، والصوت المرئي Visual Phonics. والكلام المرمز Cued Speech هو نظام يدوي يستخدم إشارات محددة لتسهل تمييز الحرف المنطوق، خصوصاً الحروف المتشابهة المخارج، ويستخدم ٨ أشكال يدوية وأربعة مواقع قرب الوجه للمساعدة في قراءة الشفاه (الريس ,2008). أما الصوت المرئي Visual Phonics فهو عبارة عن نظام مرئي لتدريس أصوات الأحرف وكيفية نطقها (Narr, 2008).

وفي دراسة تريزيك (Trezek, 2017) راجع عدد كبير من الدراسات التي فحصت فعالية طريقة الكلام المرمز، فكانت نتائج الدراسات تشير إلى أن المشاركين الذين تعرضوا بشكل أكبر للكلام المرمز يميلون إلى التفوق على نظرائهم الصم الذين لم يستخدموا طريقة الكلام المرمز في إدراك الوعي الصوتي، وأيضاً كشفت نتائج هذه الدراسات

بأن الكلام المرمز له دور إيجابي في تطوير بعض المهارات القرائية؛ مثل: الوعي الصوتي، والمعرفة الأبجدية، والذاكرة الصوتية.

وكذلك أجرى تريزيك وآخرون (Trezek et al., 2007) دراسة لفحص فاعلية استخدام الصوت المرئي لتدريس القراءة في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي لعشرين أصماً، واستمرت الدراسة لمدة سنة، وركزت الدراسة على تدريس المهارات القرائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تطور ملحوظ لدى الطلاب في المهارات القرائية، وأنها سهلت عملية التعليم للوصول لصوت الكلمة.

ومن ضمن التحديات التي تواجه المعلمين في تدريس المهارات القرائية هو إيصال المعرفة الصرفية (المورفولوجية) للصم وضعاف السمع، الصم يعانون بشكل كبير من تطوير المعرفة المورفولوجية؛ لعدة أسباب؛ من ضمنها: الفقدان السمعي، وعدم معرفة أو مشاهدة تصاريف الكلمات بصرياً من خلال لغة الإشارة (Trussell & Easterbrooks, 2017)، وتزداد المشكلة عندما لا يمارسها في اللغة التعبيرية، وبالتالي يواجه صعوبة في فهمها داخل النص المكتوب؛ لأن الإدراك المورفولوجي يقود إلى فهم معاني أجزاء الكلمة (السوابق – اللواحق – جذور الكلمات)، وإدراك الاشتقاق ودوره في التشفير والقراءة.

وأشارت العديد من الدراسات –كدراسة جيون (Jeon, 2011)– أن هناك ارتباط وثيق بين الإدراك المورفولوجي والقدرة على القراءة، فالإدراك المورفولوجي يسهم إسهاماً فعالاً في الفهم القرائي، وإدراك المفردات الذي بدوره يحرك عملية القراءة؛ ولذلك فإن اكتساب المهارات القرائية يعتمد بشكل أساسي على بنائها الفونولوجي والمورفولوجي (وحدات اللغة الفونولوجية والمورفولوجية).

وقام كل من ماكجوكيان وهنري (McGuckian and Henry, 2007) بمقارنه دقة القواعد الصرفية بين مجموعة من الصم في عمر ٦–٨ سنوات وأطفال سامعين في عمر ٢–٣ سنوات، وأظهرت النتائج بأن الصم يواجهون ضعفاً ملحوظاً في القواعد الصرفية مقارنة بالسامعين.

وفي دراسة قام بها نوربيري وآخرون (Norbury et.al., 2001) لمقارنة مدى الضعف الذي يمر به الصم في الجانب المورفولوجي بين سامعين يتراوح أعمارهم ما بين ٥–١١ سنة، كشفت نتائج الدراسة أن الصم لديهم ضعف واضح وشديد في الجانب المورفولوجي مقارنة بالأطفال السامعين.

واكتشف جوستاد (Gaustad, 1986) أن الأطفال في سن المدرسة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم بين ٥–٧ سنوات لديهم تشابه تصريف في اللغة الإنجليزية مثل أقرانهم السامعين في عمر (٣–٥ سنوات)، حيث تطورت

المهارات المورفولوجية التصريفية في اللغة الإنجليزية للصم بشكل تراكمي مع مرور الوقت عندما استخدم الطلاب الصم طريقة manually coded English (MCE) التي سهلت عملية تعلم المهارات التصريفية.

ويعتبر التحليل الصرفي (المورفولوجي) عنصراً ضرورياً وهاماً في تعلم القراءة، حيث إن تهجئة الكلمات تعتمد بشكل أساسي على بنائها وقواعدها المورفولوجية؛ ولذلك، ينبغي أن يكون لدى الطلاب معرفة كافية بالقواعد المورفولوجية؛ لكي تساعدهم على التهجئة ومعرفة الكلمات الجديدة من خلال بنيتها المورفولوجية (عبد المنعم وآخرون، 2016)، وكذلك، لا بد أن يكون لدى المعلم المهارة العالية في إيصال هذا الجانب بشكل له قيمة وفائدة للطالب.

يواجه الصم أيضاً، خللاً في تركيب الجمل وترتيبها، ويعتبر هذا الخلل من أكثر التحديات التي تواجه الصم في تعلم القراءة، وقد درس هذا المكون بشكل مكثف العالم كويجلي Quigly في مجموعة من دراساته (Quigley, Power, & Steinkamp, 1977; Quigley, Smith, & Wilbur, 1974, 1976; Quigley, Wilbur, & Montanelli, 1974). فكشفت نتائج الدراسات أن الصم لديهم ضعف شديد في عدم معرفتهم بتنظيم الجملة بشكل صحيح؛ نظراً لاختلاف لغة الإشارة عن اللغة المنطوقة تركيباً، ويكون التحدي غالباً في جمل المجهول؛ مثلاً: "سُرِقت السيارة أو طُورِدَ المجرم". وهناك ندرة شديدة في الدراسات التي تطرقت للجانب النحوي للصم وضعاف السمع.

وهذا التحدي الذي يواجه الصم وضعاف السمع عند تعلم القراءة، يمكن علاجه بطرائق وإستراتيجيات أثبتت الأبحاث العلمية فعاليتها عندما يكون المعلم ذا كفاءة عالية، ولكن وجدت بعض الدراسات أن أداء المعلمين ما يزال دون المستوى المطلوب، وأنهم يواجهون العديد من التحديات عند تعليم الأطفال الصم وضعاف السمع Luckner & Ayantoye, 2006)، بالإضافة إلى ذلك، كشف العديد من الباحثين عن أوجه قصور واضحة بين معلمي الصم وضعاف السمع في اكتساب المعرفة الكافية حول: ماذا وكيف يتم تعليم هؤلاء الأطفال من خلال تنويع طرق التدريس والوسائل المساعدة، والاهتمام بمشاركة الأطفال (Shroyer & Compton, 1994؛ Luckner & Ayantoye, 2006)، وكذلك عدم القدرة على التكيفات الملائمة لتقييم وتعليم هؤلاء الأطفال، وفقاً للممارسات القائمة على البحث (research-based practices) واحتياجات الأطفال (Luckner et al., 2005؛ Andrews & Covell, 2007)، ومعرفة كيفية ترجمة السياسات التعليمية إلى الممارسة (Rittenhouse, 2004).

وقد عزا الباحثون هذا النقص في الكفاءات والأداء إلى عوامل مختلفة، بما في ذلك نقص التدريب الكافي، وحقيقة أن بعض المعلمين لديهم مؤهلات متوسطة وغير متخصصة (Cawthon, 2009)، بالإضافة إلى ذلك، بعض برامج تدريب ما قبل الخدمة للمعلمين غير مخطط لها، ويتم تنفيذها تقليدياً دون مراعاة احتياجات تدريب المعلمين (Jones & Ewing, 2002).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، وهو المنهج المناسب لتحقيق هدف الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة؛ بغرض وصفها وتحليلها وتفسيرها كما هي في الواقع من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

وكذلك استخدم الباحث الأسلوب الكمي لتحليل البيانات التي جُمِعت بالأداة التي صمَّمها الباحث باستخراج التكرارات *Frequencies*، والنسب المئوية *Percent*، والمتوسطات *Mean*، والانحرافات المعيارية Standard *Deviation*. واستخدام اختبارات إحصائية متنوعة تتوافق مع طبيعة المتغيرات؛ كاختبار **"مان ويتني"** *Mann–Whitney U test*، **واختبار "كروسكال ويلس"** *Kruskal–Wallis test*.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة مسار تعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلماً من معلمي الطلاب الصم ومعلمي الطلاب ضعاف السمع، وطُبِّقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة.

عينة الدراسة

يتضح من الجدول رقم (١) أن النسبة الأعلى من أفراد الدراسة الأساسية كانوا معلمي طلاب صم بنسبة بلغت ٥٢,٣٪، بينما بلغت نسبة معلمي ضعاف السمع ٤٧,٧٪، كما أن ما نسبته ٤٠,٩٪ حاصلون على بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع، في حين أن ٤٣,٢٪ منهم حاصلون على ماجستير تربية خاصة، ١١,٤٪ منهم

حاصلون على دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع ما بعد الجامعة، و٢,٣٪ فقط حاصلون على دكتوراه في التربية الخاصة.

٥٢,٦٪ من عينة الدراسة إناث، كما أن 47.4%من عينة الدراسة ذكور.

٢٩,٥٪ من عينة الدراسة لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات، ٢٥٪ منهم لديهم خبرة تتراوح بين ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، ٣٨,٦٪ لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات.

٣٨,٦٪ من عينة الدراسة حضروا برامج حول تدريس المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع.

جدول (*1*) توزيع عينة الدراسة في ضوء المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	النسبة
مجالك الحالي؟	معلم طلاب صم	23	52.3%
	معلم ضعاف سمع	21	47.7%
مؤهلك التعليمي؟	بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع	18	40.9%
	دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع	5	11.4%
	ماجستير تربية خاصة	19	43.2%
	دكتوراه في التربية الخاصة	1	2.3%
من أين حصلت على المؤهل التعليمي؟	جامعة داخل السعودية	36	81.8%
	جامعة خارج السعودية	6	13.6%
الجنس	ذكر	19	47.4%
	أنثى	23	52.6%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	13	29.5%
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11	25.0%
	أكثر من ١٠ سنوات	17	38.6%
ماهي المدينة أو المحافظة التي تعمل بها حالياً؟	الرياض	21	47.7%
	المدينة المنورة	2	4.5%
	مكة المكرمة	2	4.5%
	عسير	2	4.5%
	الدمام	3	6.8%
	الأحساء	2	4.5%
	جدة	2	4.5%

	حائل	1	2.3%
	الباحة	1	2.3%
	دومة الجندل، منطقة الجوف	1	2.3%
	المخواة	1	2.3%
	نجران	1	2.3%
	الخرج	1	2.3%
	أبها	1	2.3%
	الرس	0	0.0%
	الهفوف	0	0.0%
هل سبق لك حضور أي برنامج حول تدريس المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع؟	نعم	17	38.6%
	لا	24	54.5%
إذا كانت الإجابة على السؤال السابق بنعم، أرجو تحديد نوع البرنامج التدريبي؟	مؤتمر	7	15.9%
	برنامج تطوير مهني	1	2.3%
	دورة تدريبية	6	13.6%
	ورشة عمل	3	6.8%

أدوات الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقيقها للأهداف التي تسعى إليها، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من أفراد الدراسة الحالية، فبعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات، تم بناء الاستبانة الحالية، وفيما يلي وصف للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، وخصائصها الإحصائية، وكيفية الاستجابة عليها، وتحديد الدرجات.

حيث كان الهدف من إنشائها، هو معرفة مدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية، كما احتوت الاستبانة على قسمين رئيسيين: حيث كان القسم الأول مكوناً من عشرة أسئلة من البيانات الأولية؛ وهي: (مجال العمل – المؤهل التعليمي – مكان الحصول على المؤهل التعليمي – نوع المشارك – عدد سنوات الخبرة بالتدريس – مكان العمل الحالي –حضور أي برنامج حول تدريس المهارات القرائية للطلاب الصم وضعاف السمع – نوع البرنامج التدريبي الذي تم حضوره).

أما القسم الثاني فهو مكون من ٢٨ عبارة من العبارات الخاصة بمدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية، مقسمة على أربعة محاور: حيث تضمن المحور الأول ٨ عبارات لإستراتيجيات تدريس مهارات الوعي الصوتي، بينما

تكوَّن المحور الثاني من ٦ عبارات لإستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتهم، أما المحور الثالث تكوَّن من ٦ عبارات خاصة بإستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية، بينما تكوَّن المحور الرابع من ٨ عبارات تختص بإستراتيجيات تدريس الفهم القرائي.

وتتم الاستجابة لعبارات الاستبانة بأن يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن مدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية؛ وهي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد من أبعاد الاستبانة تُعبر عن درجة عالية في مدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الموزونة للأبعاد أو المحاور:

جدول (2) محكمات الحكم على مدى إلمام المعلمين بتدريس المهارات القرائية لكل عبارة أو بعد أو محور للاستبانة

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المجال	مدى الإلمام
أقل من ١,٨	منعدم
من ١,٨ لأقل من ٢,٦	ضعيف
من ٢,٦ لأقل من ٣,٤	متوسط
من ٣,٤ لأقل من ٤,٢	كبير
من ٤,٢ فأكثر	كبير جداً

صدق وثبات الاستبانة

الصدق

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية تم الاعتماد على طريقتين؛ هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): Face Validity

حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلِب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمجال المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضِعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها؛ وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. على سبيل المثال لا الحصر اقترح بعض المحكمين حذف جميع العبارات التي لها علاقة بفهم المفردات من خلال السياق وإدراجها ضمن الفهم القرائي وليس مهارة تدريس المفردات اللغوية.

صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة في الأبعاد المختلفة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول رقم (٢) التالي:

بالنسبة للمحور الأول: إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي الصوتي:

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الاول والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

رقم العبارة	العبارة	معاملات الارتباط مع المحور الأول	مستوى الدلالة
١	يتطلب تدريس مهارات الوعي الصوتي معرفة خاصة من معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.	.544**	٠.٠١ >
٢	يوجد صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المقاطع الصوتية في الكلمات للطلاب الصم وضعاف السمع.	.447**	٠.٠١ >
٣	علم القراءة يتطلب إدراك المقاطع الصوتية في الكلمة؛ مثل: ما أول صوت في كلمة باب؟	.652**	٠.٠١ >
٤	من الضروري لتعلم القراءة التعرف على الأصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة؛ مثل: ما الأصوات المتشابهة في كلمة: (قلم، علم، ألم)؟	.730**	٠.٠١ >
٥	أستطيع تدريس مهارات التعرف على الكلمة ذات الصوت الغير متناسق مع مجموعة كلمات ذات أصوات متقاربة.	.603**	٠.٠١ >
٦	أستطيع تدريس الكلمات من خلال تمييز الأصوات المسموعة متفرقة للكلمة؛ مثل: ما الكلمة التي تتكون منها الأصوات التالية: با، ري، د؟ بريد.	.393**	٠.٠١ >
٧	أملك الإستراتيجيات لتدريس مهارات تجزئة الكلمة إلى أصواتها من خلال الإشارة إليها أو نطقها أو تلوينها.	.542**	٠.٠١ >
٨	يتطلب تدريس القراءة أن يكون لدى الطالب الأصم القدرة على تمييز الكلمة إذا تم حذف أو إضافة صوت منها؛ مثل: كلمة شجر تكون جر إذا حذفنا صوت الشين.	.681**	٠.٠١ >

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٤ ومستوى دلالة ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد المحور الأول والخاص بإستراتيجيات تدريس مهارة الوعي الصوتي والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

بالنسبة للمحور الثاني: إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتهم:

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

رقم العبارة	العبارة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	من المهم لتعلم القراءة أن يستطيع الطلاب الصم وضعاف السمع ربط أشكال الحروف بأصواتها.	.354*	0.018
٢	من المهم تدريس الكلمات غير المألوفة عن طريق استخدام كلمات مألوفة لدى الطلاب؛ مثل: تدريس كلمة (قام) باستخدام كلمة (صام).	.693**	0.01 >
٣	سيكون تعلم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع أفضل بعد معرفة العلاقة بين الحرف وصوته في الكلمات المألوفة لتهجئة الكلمات غير المألوفة.	.678**	0.01 >
٤	أواجه صعوبة في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع العلاقة بين شكل الحرف وصوته أثناء القراءة.	.550**	0.01 >
٥	أعتمد في تدريس الكلمات على تقسيم الكلمة إلى مقطعين صوتيين بغض النظر عن عدد الأصوات في كل مقطع.	.644**	0.01 >
٦	تحويل الحروف إلى أصوات ثم تركيبها لنطق كلمة كاملة من طرق التدريس الفعالة لتدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع.	.629**	0.01 >

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٤ ومستوى دلالة ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد المحور الثاني والخاص بإستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتهم والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

بالنسبة للمحور الثالث: إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية:

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

رقم العبارة	العبارة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	من المهم عند تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، اشتقاق المفردات (ماض، مضارع، أمر).	.813**	0.01 >
٢	أقوم بتحديد وتدريس المفردات المهمة "قبل البدء في شرح النص القرائي".	.806**	0.01 >
٣	أعتمد على إستراتيجيات تدريس معاني المفردات من خلال السياق.	.574**	0.01 >
٤	من إستراتيجيات تدريس المفردات للطلاب الصم وضعاف السمع "الانتقال من المعروف إلى غير المعروف".	.725**	0.01 >
٥	أقوم بتدريس التضاد والترادف والتشابه للطلاب الصم وضعاف السمع.	.734**	0.01 >
٦	أقوم بتطبيق إستراتيجيات تدريس المفردات ذات المعاني المتعددة والمتجانسة.	.751**	0.01 >

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٤ ومستوى دلالة ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد المحور الثالث والخاص بإستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

بالنسبة للمحور الرابع: إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي:

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجات عبارات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة

رقم العبارة	العبارة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
١	أقوم بتدريب الطلاب على تكوين وطرح الأسئلة على أنفسهم حول النص إذا لم يفهموه.	.751**	0.01 >
٢	أقوم بتدريس الطلاب كيفية التعامل مع النص في حالة لم يستوعبوه باستخدام بعض الإستراتيجيات.	.673**	0.01 >
٣	أطلب من الطلاب بعد قراءة النص استخراج الأفكار الرئيسية للنص ووضعها في قوالب بيانية كالخريطة الذهنية.	.751**	0.01 >
٤	أعتمد قبل البدء في الشرح على طرح أسئلة حول النص، ومن ثم أطلب من الطلاب قراءة النص والبحث عن الإجابات.	.794**	0.01 >

٥	من المهم تدريب الطلاب على الاطلاع على النص بشكل سريع (مسح).	.773**	0.01 >
٦	أعتمد على تعريف الطلاب بالبناء القصصي الموجود في كل قصة (بداية، نهاية، أحداث، زمان، مكان، أشخاص).	.822**	0.01 >
٧	أقوم بدمج أكثر من استراتيجية من استراتيجيات تعليم القراءة بناء على موضوع القراءة أو مستوى الطلبة.	.782**	0.01 >
٨	من المهم تدريب الطلاب على توليد أسئلة عن النص، ومن ثم قراءة النص والبحث عن إجابات لأسئلتهم.	.779**	0.01 >

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٤٤ ومستوى دلالة ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد المحور الرابع والخاص بإستراتيجيات تدريس الفهم القرائي والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

الثبات

تم التحقق من ثبات درجات المحاور والأبعاد المختلفة للاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرو نباخ، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (7) معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور الأول: إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي الصوتي	المحور الثاني: إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتهم
٠,٧١٤	٠,٦٣١
المحور الثالث: إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية	المحور الرابع: تدريس الفهم القرائي
٠,٨٢٦	٠,٨٩٧
معامل الثبات الكلي للاستبانة	
٠,٨٧٤	

يتضح من الجدول السابق، أن لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

نتائج الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع تدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الإحصاءات الوصفية للعبارات؛ وذلك لقياس مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع تدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.

بالنسبة لمدى معرفة إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي الصوتي: للتحقق من مدى معرفة إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي الصوتي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات بالاستبانة المتعلقة بمعرفة مدى إلمام المعلمين لتدريس المهارات القرائية، وذلك من وجهة نظر معلمي الصم ومعلمي ضعاف السمع، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد مدى المعرفة، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى معرفة إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى المعرفة	الترتيب
1	يتطلب تدريس مهارات الوعي الصوتي معرفة خاصة من معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.	4.43	0.73	كبير جداً	1
2	يوجد صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المقاطع الصوتية في الكلمات للطلاب الصم وضعاف السمع.	3.84	0.89	كبير	6
3	علم القراءة يتطلب إدراك المقاطع الصوتية في الكلمة؛ مثل: ما أول صوت في كلمة باب؟	4.30	0.79	كبير جداً	2
4	من الضروري لتعلم القراءة التعرف على الأصوات المتشابهة في الكلمات المختلفة؛ مثل: ما الأصوات المتشابهة في كلمة (قلم، علم، ألم)؟	4.18	0.97	كبير	3
5	أستطيع تدريس مهارات التعرف على الكلمة ذات الصوت الغير متناسق مع مجموعة كلمات ذات أصوات متقاربة.	3.84	0.94	كبير	4
6	أستطيع تدريس الكلمات من خلال تمييز الأصوات المسموعة متفرقة للكلمة؛ مثل: ما الكلمة التي تتكون منها الأصوات التالية: با، ري، د؟ بريد.	3.77	0.74	كبير	7
7	أملك الاستراتيجيات لتدريس مهارات تجزئة الكلمة إلى أصواتها من خلال الإشارة إليها أو نطقها أو تلوينها	3.57	0.97	كبير	8
8	يتطلب تدريس القراءة أن يكون لدى الطالب الأصم القدرة على تمييز الكلمة إذا تم حذف أو إضافة صوت منها؛ مثل: كلمة شجر تكون جر إذا حذفنا صوت الشين.	3.84	1.06	كبير	5
	استراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت	**3.97**	**0.52**	**كبير**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت ٣,٩٧ بانحراف معياري ٠,٥٢، أما

بشأن العبارات الفرعية، جاءت العبارة "**يتطلب تدريس مهارات الوعي الصوتي معرفة خاصة من معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع**" في الترتيب الأول من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **كبيرة جداً**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤,٣٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٣ وجاءت العبارة "**يوجد صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المقاطع الصوتية في الكلمات للطلاب الصم وضعاف السمع**" في الترتيب الأخير من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد الدراسة حول هذه العبارة ٣,٨٤ بانحراف معياري قدره ٠,٨٩.

وبالنسبة لمدى معرفة إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات بالاستبانة المتعلقة بمعرفة مدى إلمام المعلمين لتدريس المهارات القرائية، وذلك من وجهة نظر معلمي الصم ومعلمي ضعاف السمع، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد مدى المعرفة، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى معرفة إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى المعرفة	الترتيب
1	من المهم لتعلم القراءة أن يستطيع الطلاب الصم وضعاف السمع ربط أشكال الحروف بأصواتها.	4.20	1.09	كبير جداً	1
2	من المهم تدريس الكلمات غير المألوفة عن طريق استخدام كلمات مألوفة لدى الطلاب؛ مثل: تدريس كلمة قام باستخدام كلمة صام.	3.64	1.16	كبير	4
3	سيكون تعلم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع أفضل بعد معرفة العلاقة بين الحرف وصوته في الكلمات المألوفة لتهجئة الكلمات غير مألوفة.	3.82	1.08	كبير	2
4	أواجه صعوبة في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع العلاقة بين شكل الحرف وصوته أثناء القراءة.	3.61	1.08	كبير	5
5	أعتمد في تدريس الكلمات على تقسيم الكلمة إلى مقطعين صوتيين بغض النظر عن عدد الأصوات في كل مقطع.	3.07	1.25	متوسط	6
6	تحويل الحروف إلى أصوات ثم تركيبها لنطق كلمة كاملة من طرق التدريس الفعالة لتدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع.	3.75	0.97	كبير	3
استراتيجيات تدريس ربط أشكال		**3.69**	**0.66**	**كبير**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت ٣,٦٩ بانحراف معياري ٠,٦٦، أما بشأن العبارات الفرعية، جاءت العبارة "**من المهم لتعلم القراءة أن يستطيع الطلاب الصم وضعاف السمع ربط أشكال الحروف بأصواتها**" في الترتيب الأول من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **كبيرة جداً**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤,٢٠ بانحراف معياري قدره ١,٠٩، وجاءت العبارة "**أعتمد في تدريس الكلمات على تقسيم الكلمة إلى مقطعين صوتيين بغض النظر عن عدد الأصوات في كل مقطع**" في الترتيب الأخير من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٧ بانحراف معياري قدره ١,٢٥.

بالنسبة لمدى معرفة إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات بالاستبانة المتعلقة بمعرفة مدى إلمام المعلمين لتدريس المهارات القرائية، وذلك من وجهة نظر معلمي الصم ومعلمي ضعاف السمع، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد مدى المعرفة، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى معرفة إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى	الترتيب
1	من المهم عند تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع اشتقاق المفردات (ماض، مضارع، أمر).	3.9773	1.15111	كبير	6
2	أقوم بتحديد وتدريس المفردات المهمة قبل البدء في شرح النص القرائي.	4.2727	0.92419	كبير جداً	2
3	أعتمد على إستراتيجيات تدريس معاني المفردات من خلال السياق.	4.1364	1.04750	كبير	4
4	من إستراتيجيات تدريس المفردات للطلاب الصم وضعاف السمع "الانتقال من المعروف إلى غير المعروف".	4.3864	0.89484	كبير جداً	1
5	أقوم بتدريس التضاد والترادف والتشابه للطلاب الصم وضعاف السمع.	4.2500	0.86603	كبير جداً	3
6	أقوم بتطبيق إستراتيجيات تدريس المفردات ذات المعاني المتعددة والمتجانسة.	4.0227	0.90190	كبير	5
	استراتيجيات تدريس المفردات اللغوية	**4.1841**	**0.71157**	**كبير**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت ٤,١٨ بانحراف معياري ٠,٧١، أما بشأن العبارات الفرعية، جاءت العبارة "**من إستراتيجيات تدريس المفردات للطلاب الصم وضعاف السمع: الانتقال من المعروف إلى غير المعروف**" في الترتيب الأول من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **كبيرة جداً**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤,٣٩ بانحراف معياري قدره ٠,٨٩، وجاءت العبارة "**من المهم عند تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، اشتقاق المفردات (ماض، مضارع، أمر)**" في الترتيب الأخير من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد الدراسة حول هذه العبارة ٣,٩٨ بانحراف معياري قدره ١,١٥.

بالنسبة لمدى معرفة إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي، للتحقق من مدى معرفة إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من العبارات بالاستبانة المتعلقة بمعرفة مدى إلمام المعلمين لتدريس المهارات القرائية، وذلك من وجهة نظر معلمي الصم ومعلمي ضعاف السمع، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديد مدى المعرفة، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (*11*) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	المدى	الترتيب
1	أقوم بتدريب الطلاب على تكوين وطرح الأسئلة على أنفسهم حول النص إذا لم يفهموه.	3.61	1.13	كبير	8
2	أقوم بتدريس الطلاب كيفية التعامل مع النص في حالة لم يستوعبوه باستخدام بعض الإستراتيجيات.	3.80	0.95	كبير	6
3	أطلب من الطلاب بعد قراءة النص استخراج الأفكار الرئيسية للنص ووضعها في قوالب بيانية كالخريطة الذهنية.	3.68	0.98	كبير	7
4	أعتمد قبل البدء في الشرح على طرح أسئلة حول النص، ومن ثم أطلب من الطلاب قراءة النص والبحث عن الإجابات.	3.86	1.05	كبير	5
5	من المهم تدريب الطلاب على الاطلاع على النص بشكل سريع (مسح).	3.91	0.94	كبير	4
6	أعتمد على تعريف الطلاب بالبناء القصصي الموجود في كل قصة (بداية، نهاية، أحداث، زمان، مكان، أشخاص).	4.18	0.97	كبير	1

7	أقوم بدمج أكثر من استراتيجية من استراتيجيات تعليم القراءة بناء على موضوع القراءة أو مستوى الطلبة.	4.09	0.83	كبير	2
8	من المهم تدريب الطلاب على توليد أسئلة عن النص، ومن ثم قراءة النص والبحث عن إجابات لأسئلتهم.	4.02	0.82	كبير	3
استراتيجيات تدريس الفهم القرائي		**3.90**	**0.74**	**كبير**	

يتضح من الجدول السابق أن درجة معرفة إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت ٣,٩٠ بانحراف معياري ٠,٧٤، أما بشأن العبارات الفرعية، جاءت العبارة "**أعتمد على تعريف الطلاب بالبناء القصصي الموجود في كل قصة (بداية، نهاية، أحداث، زمان، مكان، أشخاص)**" في الترتيب الأول من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٤,١٨ بانحراف معياري قدره ٠,٩٧، وجاءت العبارة "**أقوم بتدريب الطلاب على تكوين وطرح الأسئلة على أنفسهم حول النص إذا لم يفهموه**" في الترتيب الأخير من حيث مدى المعرفة، ومعروفة بدرجة **متوسطة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد الدراسة حول هذه العبارة ٣,٦١ بانحراف معياري قدره ١,١٣.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: هل يوجد هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمستوى تدريس المهارات القرائية ترجع إلى كل من الجنس والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية؟

ويتفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية:

السؤال الفرعي الأول: هل هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمستوى تدريس المهارات القرائية ترجع إلى الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني، وهو بديل لاختبار التاء t-test، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (*12*) نتائج اختبار مان ويتني لأبعاد الدراسة

البُعد	النوع	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى المعنوية
إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت	ذكر	19	19.00	171.000	0.228
	أنثى	23	23.57		
إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها	ذكر	19	18.24	156.500	0.115
	أنثى	23	24.20		

إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية	ذكر	19	16.61	125.500	0.018
	أنثى	23	25.54		
إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي	ذكر	19	16.89	131.000	0.027
	أنثى	23	25.30		

ويظهر من تحليل الرتب ما يلي: مستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية** أقل من 5%، وهذا يدل على اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي** أقل من 5%، وهذا يدل على اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي**.

السؤال الفرعي الثاني:

هل هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمستوى تدريس المهارات القرائية ترجع إلى المؤهل التعليمي؟

لدراسة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار التباييني لكروسكال ويلس، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (*13*) نتائج تحليل التباين لأبعاد الدراسة

البُعد	المؤهل التعليمي	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلس	مستوى المعنوية
إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت	بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع	18	24.28	3.332	0.343
	دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع	5	16.30		
	ماجستير تربية خاصة	19	20.55		
	دكتوراه في التربية الخاصة	1	37.00		
إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها	بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع	18	24.83	2.013	0.570
	دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع	5	21.80		

	ماجستير تربية خاصة	19	19.16		
	دكتوراه في التربية الخاصة	1	26.00		
إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية	بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع	18	20.83	0.619	0.892
	دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع	5	23.70		
	ماجستير تربية خاصة	19	22.26		
	دكتوراه في التربية الخاصة	1	29.50		
إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي	بكالوريوس تربية خاصة مسار صم وضعاف سمع	18	19.42	2.231	0.526
	دبلوم تعليم الصم وضعاف السمع	5	28.00		
	ماجستير تربية خاصة	19	23.13		
	دكتوراه في التربية الخاصة	1	17.00		

ويظهر من تحليل الرتب ما يلي: مستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي**.

السؤال الفرعي الثالث:

هل هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمستوى تدريس المهارات القرائية ترجع إلى سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كروسكال ويلس، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (14) نتائج اختبار كروسكال ويلس لأبعاد الدراسة

البُعد	النوع	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة كروسكال ويلس	مستوى المعنوية
إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت	أقل من ٥ سنوات	13	24.31	7.610	0.022
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11	26.41		
	أكثر من ١٠ سنوات	17	14.97		
إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها	أقل من ٥ سنوات	13	25.62	11.897	0.003
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11	27.27		
	أكثر من ١٠ سنوات	17	13.41		
إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية	أقل من ٥ سنوات	13	21.96	0.655	0.721
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11	22.59		
	أكثر من ١٠ سنوات	17	19.24		
إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي	أقل من ٥ سنوات	13	21.08	0.528	0.768
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	11	23.00		
	أكثر من ١٠ سنوات	17	19.65		

ويظهر من تحليل الرتب ما يلي: مستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت** أقل من 5%، وهذا يدل على اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس مهارة الوعي بالصوت**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها** أقل من 5%، وهذا يدل على اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس ربط أشكال الحروف بأصواتها**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية** أكبر من 5%، وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس المفردات اللغوية**. ومستوى المعنوية لبُعد **إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي** أكبر من 5% وهذا يدل على عدم اختلاف الوحدات محل الدراسة حسب **نتائج إستراتيجيات تدريس الفهم القرائي**.

المناقشة

أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات لديهم وعي كافٍ حول المهارات القرائية وأهميتها في تنمية المستوى القرائي للصم وضعاف السمع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للمتغيرات (الجنس، والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة). وقد يعود سبب المعرفة لدى المعلمين بأن تعلم المهارات القرائية ومن ضمنها الوعي الصوتي ضرورية ملحة لتعلم القراءة ولابد من إتقانها للتغلب على التحديات التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس.

ولكن، المعرفة بأهمية المهارات القرائية وحدها غير كافٍ، فلا بد أن يصاحبها معرفة بطرق وإستراتيجيات إيصال هذه المعرفة للطلاب وآليات تقييمها، وهذه تؤكدها دراسة ايستربروك Easterbrook (2005)، حيث أشار إلى أنه لا يوجد أي برنامج أو منهجية تعليمية مستخدمة مع الصم وضعاف السمع بُنيت على نتائج دراسات تجريبية أثبتت فعاليتها، وكل ما يفعله المعلمون هو مجرد ممارسات تقليدية بُنيت وفقاً لخبرات المعلمين، وقد لا تُسهم بشكل فعال في تنمية المستوى القرائي لديهم.

وأما دراسة لوكنر Luckner (2001) فتشير إلى أن برامج إعداد المعلم لا تؤهل المعلمين قبل الخدمة بشكل جيد، مما جعلهم محدودي المعرفة والخبرة في تعليم الصم وضعاف السمع، وهذا الضعف انعكس على أداء الطلاب. وقد قام كلٌّ من جونز وإيوينج Jones and Ewing (2002) بتحليل ومراجعة جميع برامج تعليم الصم وضعاف السمع في الجامعات الأمريكية، فوجدا 27% فقط من البرامج يوجد بها مقررات لتدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع، وتعتبر هذه النسبة ضعيفة جداً، بحيث لا تمكنهم من ممارسة هذه المعرفة بشكل مكثف، بالإضافة إلى أن بقية البرامج مركزة بشكل كبير على معلومات عامة حول الصم وضعاف السمع؛ مما يجعل الخريج غير متخصص في جانب معين. وعلى المستوى المحلي، لا توجد جامعة سعودية –حسب علم الباحث– تدرج مقرراً واحداً يُعْنَى بتدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع في برامج تعليم الصم وضعاف السمع، وعدم التركيز على طرق وإستراتيجيات تدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع لن يجعل المعلم ذا كفاءة عالية في رفع المستوى القرائي للصم وضعاف السمع. وقد أكدت دراسة كاوثون Cawthon (2009) أن ضعف الكفاءات والأداء للمعلمين للطلاب الصم وضعاف السمع تُعزى إلى نقص التدريب الكافي. وأشارت دراسة جونز وإيوينج Jones and Ewing (2002) إلى أن بعض برامج تدريب ما قبل الخدمة للمعلمين للطلاب الصم وضعاف السمع غير مخطط لها، ويتم تنفيذها تقليدياً دون مراعاة احتياجات تدريب المعلمين.

لذلك يجب أن يمتلك معلمو الطلاب الصم وضعاف السمع المهارات التدريسية، والكفايات اللازمة، ومعرفة أفضل بإستراتيجيات تدريس القراءة التي توصلت إليها الدراسات الحديثة في هذا المجال، من خلال حضور الدورات التدريبية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه فقط 2.3% من المعلمين حضروا برنامج تطوير مهني متخصص؛ ولذلك فإن تدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع على توظيف الإستراتيجيات الفعالة في تدريس المهارات القرائية، يلعب دوراً مهماً في تعزيز معرفتهم بتدريس القراءة، ومعرفة خصائص طلابهم، والتحديات التي يمرون بها أثناء تعلم القراءة. بالإضافة إلى ذلك، هناك كثير من المعلمين –وفقاً لنتائج الدراسة– لم تسنح لهم الفرصة لحضور برامج تدريبية منذ فترة طويلة، وبالتالي عدم معرفتهم بما يستجد في الميدان من تطورات بحثية، قد يؤثر سلباً على أدائهم المهني داخل المدرسة.

الخاتمة

المعرفة بأهمية المهارات القرائية لدى المعلمين وحدها غير كافية، لا بد أن يصاحبها معرفة وإتقان لطرائق وإستراتيجيات تدريس هذه المهارات، وقد يقع اللوم الأكبر على المعلم في عدم معرفة تدريس هذه المهارات بشكل متقن، ولكن الحق أن الجامعات السعودية تقاسمهم هذا اللوم، حيث لم تُعدهم بالشكل المطلوب، ولم تُفرد مقررات خاصة بتدريس المهارات القرائية للصم وضعاف السمع والتركيز عليها، وإنما كان التركيز على العموميات والجوانب النظرية بشكل مكثف، بالإضافة لعدم تجانس فئة الصم وضعاف السمع، مما يزيد من هذا التحدي.

حل هذا التحدي جزئياً، يكون بتوفير برامج تدريبية ذات مهنية عالية، تركز على طرائق وإستراتيجيات تدريس المهارات القرائية المبنية على البراهين، ومعرفة آليات تقييمها، ومعرفة كيفية توظيفها مع الطلاب.

المراجع

أبو ديار، مسعد؛ البحري ، جاد؛ طيبة، نادية؛ محفوظي، عبدالستار؛ ايفرات، جون (2014) العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة و الكتابة (الطبعة الثانية). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

المنيعي، عثمان والريس، طارق (2014) "الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *(1)*3، 83–112.

الريس، طارق (2008) "ثنائي اللغة /ثنائي الثقافة (Bilingual/Bicultural) كأحدث التوجهات العالمية في تربية وتعليم الصم". https://bit.ly/2BJZxhq

الجعيد، مرام .(2018). *مدى تعقيد تطابق علم المورفولوجي في لغة الإشارة السعودية*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة: المؤتمر الدولي الخامس للإعاقة– أبحاث الإعاقة رؤية وآفاق ونجاح.

زكريا، عبدالمرضي؛ نافع، جمال محمد حسن؛ و عبدالنعيم، حنان ناجي(٢٠١٦). برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠(2)، 198–101.

عبدالحي، محمد فتحي (2008) الإعاقة السمعية و برامج إعادة التأهيل(الطبعة الثانية). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

Act, E. S. S. (2015). Every student succeeds act (ESSA). *Pub. L*, 114-95.

Andrews, J.F. & Covell, J.A. (2007). Preparing Future Teachers and Doctoral Level Leaders in Deaf Education: Meeting the Challenge. *American Annals of the Deaf, 151*(5)464–475.

Alqraini,F. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning read. *The International Journal of Literacies*,*26*(1), 23–32.

Alqraini, F., Paul, P. (2020). The effects of a vocabulary intervention on teaching multiple-meaning words.*Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* doi:10.1093/deafed/enaa015

Cawthon, S. (2009). Professional Development for Teachers of Children Who are Deaf or Hard of Hearing: Facing the Assessment Challenge. *American Annals of the Deaf,154*(1)50–61.

Easterbrooks, S. R. (2005). Review of literacy in literacy development and instruction in students who are deaf and hard of hearing. Retrieved May 5, 2015, from http:// www.deafed.net/activities/jointogether/obj2_2litrevliteracy.doc

Howell, J., & Luckner, J. (2003). Helping one deaf student develop content literacy skills: An action research report. *Communication Disorders Quarterly, 25*(1), 23-27. doi:10.1177/15257401030250010401

Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second-language reading comprehension. *The Modern Language Journal*, *95*(2), 217-235.

Jones, T. W., & Ewing, K. M. (2002). An analysis of teacher preparation in deaf education: Programs approved by the Council on Education of the Deaf. *American Annals of the Deaf*, 147(5), 71–78.

Luckner, J. L., & Carter, K. (2001). Essential competencies for teaching students with hearing loss and additional disabilities. *American annals of the deaf, 146*(1), 7–15. https://doi.org/10.1353/aad.2012.0065

Luckner, J. & Bowen, S. (2006). Assessment practices of professionals serving children who are deaf or hard of hearing: An initial investigation. *American Annals of the Deaf, 5*(4)410–417.

Luckner, J., Sebald, A., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf,150*(5), 443–56.

Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf,153*(1), 6–36.

McCardle, P., Cooper, J. A., Houle, G. R., Karp, N., & Paul-Brown, D. (2001). Emergent and early literacy: Current status and research directions-introduction. *Learning Disabilities Research and Practice, 16,* 183-185.

McGuckian, M., & Henry, A. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 42*(S1), 17-36.

Marc Marschark, & Peter C. Hauser. (2012). *How Deaf Children Learn: What Parents and Teachers Need to Know*. Oxford University Press.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development

(U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Narr, R. F. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing students who use Visual Phonics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,13*(3), 405–416.

Norbury, C. F., Bishop, D. V., & Briscoe, J. (2001). Production of English finite verb morphology. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*(1),165–178.

Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). *Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development*.

Washington, DC: Gallaudet University Press.

Quigley, S., Power, D., &Steinkamp, M. (1977). The language structure of deaf children. *Volta Review, 79,* 73-83.

Quigley, S., Smith, N., & Wilbur, R. (1974). Comprehension of relativized sentences by deaf students. *Journal of speech and hearing research, 17,* 325-341.

Quigley, S., Wilbur, R., & Montanelli, D. (1974). Question formation in the language of deaf students. *Journal of speech and hearing research, 17,* 699-713.

Quigley, S., Wilbur, R., & Montanelli, D. (1976). Complement structures in the language of deaf students. *Journal of speech and hearing research, 19,* 448-457.

Rittenhouse, R. (2004). the beginning teacher of the deaf in the United States. In: R. K. Rittenhouse, ed. *Deaf Education at the Dawn of the 21st Century*. Hillsboro, OR: Butte Publications, pp. 180–199.Shroyer, E. & Compton, M. (1994). Education interpreting and teacher preparation: An interdisciplinary model. *American Annals of the Deaf, 139*(5)472–9.

Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-varietypoor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, *21*(10), 590–604.

The World Health Organization, WHO. (2020). Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark& P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education*(Vol. 1; Part II) (pp. 99-114). New York, NY: Oxford University Press.

Trezek, B. J. (2017). Cued speech and the development of reading in English: Examining the evidence. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *22*(4), 349-364.

Trussell, J. W., &Easterbrooks, S. R. (2017). Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing: A review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*, *38*(2), 67-77.