

دليل تدريس

مهارات القراءة للصم وضعاف السمع



مريم بنت صالح بن عبدالله الدوهان
د. نورة بنت شافي الدوسري

تدقيق علمي
د. أروى بنت علي أخضر

2021





بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جدول المحتويات

الصفحة	البيان
7	إهداء وشكر
8	نبذة عن الدليل
9	مقدمة
11	■ الفصل الأول _ القراءة والصم وضعاف السمع
12	المحور الأول _ مفهوم القراءة وأهميتها
13	المحور الثاني _ أنواع القراءة
15	المحور الثالث _ مراحل اكتساب القراءة
16	المحور الرابع _ أهداف تدريس القراءة
17	المحور الخامس _ الإعاقة السمعية وتأثيرها على القراءة
20	المحور السادس _ مهارات القراءة للصم وضعاف السمع
24	المحور السابع _ خصائص معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع
27	■ الفصل الثاني _ استراتيجيات تدريس القراءة للصم وضعاف السمع
28	المحور الأول _ استراتيجيات تهيئة البيئة الداعمة لتدريس القراءة للصم وضعاف السمع
29	المحور الثاني _ طرق التدريس المستخدمة لدى معلمي الصم وضعاف السمع
31	المحور الثالث _ استراتيجيات الفهم القرائي التي تؤكد على استخدام لغة الإشارة
35	المحور الرابع _ أهم البرامج والممارسات المثبتة فعاليتها في تعليم القراءة ومهاراتها للصم وضعاف السمع
38	أولاً _ استراتيجية ما وراء المعرفة (CC&R)
41	ثانياً _ استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading)
47	ثالثاً _ استراتيجية القراءة المتكررة والتكيف وفهم الإجابة RAAC
49	رابعاً _ استراتيجية روبنسون (SQ3R)
54	خامساً _ استراتيجية تدريس الكلمات
55	سادساً _ استراتيجية اللعب
61	سابعاً _ الاستراتيجية القائمة على التعليم المباشر وفنيات السلوك
65	ثامناً _ استراتيجية القراءة من خلال التقنية والتكنولوجيا
65	أولاً _ إضافة الوسائط المتعددة (الصور _ الفيديوهات _ الرسوم...) للنص لتعزيز الفهم
72	ثانياً _ برامج الحاسب الآلي
84	■ الفصل الثالث _ نماذج التقويم لبعض استراتيجيات تدريس القراءة للصم وضعاف السمع
85	النموذج (1) نموذج التقويم لاستراتيجية استخدام صور الإشارات وملخصات لغة الإشارة
86	النموذج (2) نموذج التقويم لاستراتيجية التمهيد والعرض والمراجعة (PVR)
88	النموذج (3) نموذج تقويم استراتيجية ما وراء المعرفة (CC&R)
92	النموذج (4) نموذج استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading)
99	النموذج (5) نموذج تقويم لاستراتيجية (RAAC)
102	النموذج (6) نموذج تقويم لاستراتيجية روبنسون (SQ3R)
103	النموذج (7) نموذج تقويم لاستراتيجية تدريس الكلمات
104	النموذج (8) نموذج تقويم لاستراتيجية اللعب
106	النموذج (9) نموذج تقويم لاستراتيجية التعليم المباشر وفنيات السلوك
109	النموذج (10) نموذج تقويم لاستراتيجية الحاسب الآلي

■ المراجع:	
112	أولا _ المراجع العربية
118	ثانيا _ لمراجع الأجنبية
■ الجدوال:	
19	جدول (1) درجات ضعف السمع وتأثيره على التواصل
24	جدول (2) مهارات القراءة المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والصم بشكل خاص
34	جدول (3) أمثلة لطريقة استخدام إستراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية
41	جدول (4) مراحل آلية تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة (CC&R)
71	جدول (5) أمثلة لبعض التطبيقات التفاعلية
80	جدول (6) طريقة عائلة الكلمات
91	جدول (7) تسجيل استجابات الطالب/ة
92	جدول (8) نموذج استراتيجيات القراءة المتكررة (نسخة المعلم)
95	جدول (9) مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي
96	جدول (10) نموذج استراتيجيات القراءة المتكررة (نسخة المعلم)
89	جدول (11) مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي
100	جدول (12) تسجيل القراءة الصحيحة
101	جدول (13) تسجيل الإجابات على عدد أسئلة الفهم والاستيعاب
■ الأشكال:	
14	شكل (1) أنواع القراءة
29	شكل (2) توضيح طريقة استخدام الطريقة الجزئية للمعلم
47	شكل (3) خطوات استراتيجيات القراءة المتكررة
53	شكل (4) خطوات تنفيذ استراتيجيات روبنسون (SQ(3R)
60	شكل (5) أنواع الألعاب التعليمية
69	شكل (6) مكونات الوسائط المتعددة
71	شكل (7) خطوات تصميم البرنامج التعليمي للوسائط المتعددة
77	شكل (8) بعض المستحدثات التكنولوجية المبنية على نظام أجهزة الحاسب الآلي للمعاقين سمعيا
83	شكل (9) يوضح استراتيجيات التعليم المعزز بالحاسوب
■ الصور:	
79	صورة (1) نموذج لخريطة الكلمة
80	صورة (2) نموذج لعائلات الكلمات
81	صورة (3) توضيح أجزاء الجسم
104	صورة (4) لقطة من مقطع فيديو (1) تكوين كلمة بطريقة ممتعة للطفل
104	صورة (5) لقطة من مقطع فيديو (2) عن استراتيجيات التعلم باللعب بالتخطيط الدائري للبروبيونت
105	صورة (6) لقطة من مقطع فيديو (3) استراتيجيات التعلم باللعب في مادة اللغة العربية (تيلي ماتش) في القسم الأجنبي
105	صورة (7) لقطة من مقطع فيديو (4) التعلم عن طريق اللعب
107	صورة (8) نص الاستماع في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي
109	صورة (9) نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب
110	صورة (10) نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب
111	صورة (11) نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب
111	صورة (12) نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب



إهداء وشكر

الحمد والشكر لله حتى يبلغ الحمد منتهاه والشكر لرب العالمين الذي منحني نعمة العطاء لأنهي هذا المشروع فله الحمد والشكر أولاً وآخراً، وله الحمد حتى يرضى وله الحمد إذا رضي وله الحمد بعد الرضا، فهذا العمل لأقى الكثير من الجهد والوقت حتى وصل إلى ما عليه الآن فله الفضل والمنه في انجاز هذا العمل.

ثم أهدي هذا العمل إلى من أعطوا بلا مقابل وضحوا بكل ما يمتلكون من وقت وجهد لأجل تحقيق ماكنت أحلم به طوال سنين حياتي.

والداي الغاليين (أبي وأمي) على تضحياتهم العظيمة بوقتهم لأجلي وألسنتهم التي لا تقف بالدعاء لي فشكرا وتقديرا لهما وأعلم يقينا أنني مهما شكرتهما فلن أوفي لهما جزءا يسيرا ممن قدموا فلولاً الله ثم والداي لما وصلت إلى ما أنا عليه الآن فاللهم أرفع من قدرهم وأحفظهم من كل سوء وأطل أعمارهم على طاعتك.

كما أشكر زوجي العزيز في دعمه وتحفيزي بكل كلمات العطاء ومساعدته لي في الوصول إلى الدرجات العليا من العلم، أجل الله قدره ورفع شأنه، وحقق آماله.

ثم أشكر أخواتي وأخوتي على جهودهم ودعمهم المتواصل في إنجازي لهذا العمل، جعله الله في ميزان أعمالهم يوم القيامة، وأنا لله طريقتهم في الدنيا والآخرة.

ولا أنسى أن أشكر كل من ساعدني وقدم لي يد العون كبيراً كان أو صغيراً، جزاه الله خير الجزاء.

نبذة عن الدليل

فكرة الدليل:

هو عبارة عن جمع أكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات والممارسات المستندة على الأدلة والتي من شأنها أن تساهم في تحسين القدرات القرائية للصم وضعاف السمع.

الهدف من الدليل:

مساعدة المعلمين والمعلمات والاختصاصيين والاختصاصيات في التربية الخاصة وكل من يهتم الأمر في التربية والتعليم، فلقد تم تصميم هذا الدليل تسهيلاً للوصول إلى بعض الممارسات المستندة إلى الأدلة لمساعدة الصم وضعاف السمع في تحسين وتطوير القراءة، نظراً لأنها من الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها.

الفئة المستهدفة:

تم تصميم هذا الدليل لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية (الصم وضعاف سمع وزارعي القوقعة) ولديهم مشكلات تعليمية في مادة القراءة، كما أنه من الممكن الاستفادة من هذا الدليل في تدريس الفئات الأخرى من المتعلمين من ذوي الإعاقة أو غيرهم بغض النظر عن المرحلة التعليمية أو العمر أو الجنس.

مُتَكَمِّمَةٌ

تلعب مهارات القراءة والكتابة دوراً حاسماً في نجاح أو فشل العملية التعليمية والتربوية (حافظ وفياض، 2016)، فتعليم القراءة أمر مهم للغاية فعن طريقها يكتسب الفرد الثقافة والمعرفة للتعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته (حسن وآخرون، 1986، في العنزي، 2016)، وقد أتفق كل من دازا وآخرون (Daza et al., 2014) وهيرمانز وآخرون (Hermans et al., 2008) وهوفمان ووانغ (Hoffman and Wang, 2010) على أن تعلم القراءة مهم للأفراد حتى يتم لهم المشاركة في المجتمع وتزداد أهميتها للأفراد الصم وضعاف السمع (as cited in Bickham, 2015).

كما أنه بالنظر إلى طبيعة الصم وضعاف السمع الخاصة فإنهم في الغالب يفتقدون لإثنين من فنون اللغة وهما: الاستماع والكلام، ولهذا فتعليم اللغة لهم يعتمد على القراءة والكتابة (عبدالعزیز، 1995، في عوف، 2010)، هذا وأن القراءة تكمن أهميتها للصم وضعاف السمع عن غيرهم لأن اتصاليهم بالعلوم والمعارف يعتمد بشكل مباشر على مدى قدرته على القراءة فهم يفتقدون القدرة على الاستماع، وفي الغالب تكون القناة البصرية لديهم هي مصدر الاستقبال سواء كان ذلك من خلال لغة الإشارة أو القراءة (فياض، 2004، الرئيس وآل ناجي، 2013).

وبالنظر إلى الأطفال الصم وضعاف السمع فإنهم يختلفون عن السامعون، لأنهم حينما يتم التحاقهم بالمدرسة يشعرون في أن عملية التعلم شاقة وهذا يعود لعدم القدرة على الاستماع والتحدث (شقيير، 2002، في عبيد، 2007)، ومن المشكلات المهمة التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع هي تدني القدرات القرائية، وهذا بدوره يؤثر بشكل كبير على العملية التعليمية والتربوية (الرئيس وآل ناجي، 2013)، كما يعانون من ضعف في القدرات التعبيرية ويرجع ذلك إلى وجود تأخر في مستواهم اللغوي وظهور أخطاء في النطق، بالإضافة إلى أنهم لا يجدون التشجيع الكافي حتى يشاركوا في الحوار، هذا وأن البعض منهم ليس لديهم القدرة على نقل الأفكار والرسائل بطريقة متسلسلة حول النقاط المهمة التي تخص الموضوع ولكونهم لا يتقنون إعطاء التعليمات فهم لا يستطيعون إستخلاص العبرة منه (العبيدي، 2015).

فالقراءة حتى تكون صحيحة لابد من اتباع استراتيجيات معينة وخاصة عند قراءة الكتب في مجالاتها المختلفة وأيضاً المجالات والصحف والمقالات العلمية، كما أن القراءة المدرسية تختلف عن القراءة بغرض الترفيه والقراءات العامة، وفي صعوبة المادة من كتاب لآخر أو مقالة لأخرى (العوفي، 2012).

هذا وأشار فان ستادن (Van Staden, 2013) إلى أن مهارات القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع تتراجع عدة سنوات عن غيرهم من الأطفال السامعين فلذلك يلزم تحديد صعوبات القراءة



ومن ثم العمل على تنفيذ استراتيجيات فعالة (as cited in Bickham, 2015)، كما أكد العديد من الباحثين على ضرورة إتباع استراتيجيات وطرق تدريس وفنيات تربوية خاصة وتقنية حديثة ووسائل تعليمية تتناسب مع خصائص الصم وضعاف السمع، لأنهم لا يتعلمون بنفس المنهج الخاص بالسامعين وليس لديهم القدرة على اكتساب القراءة بالطرق التقليدية (فياض، 2004، في الريس وآل ناجي، 2013).

وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي تطرقت إلى تطوير وتحسين مهارة القراءة للصم وضعاف السمع كدراسة الريس والعواد (2013) والتي كانت بعنوان فعالية تطبيق إستراتيجية (نظرية تمهيدية - استعراض - مراجعة) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحر في المباشر للطالبات الصم في المرحلة الابتدائية، وقد تم التأكد من فعاليتها عن طريق النتائج، أيضاً دراسة الريس وآل ناجي (2013) التي هدفت إلى التعرف على طرق القراءة الأكثر شيوعاً والتي يستخدمها المعلمون في تدريس الصم وضعاف السمع ومعرفة مدى إلمامهم بأهم بعض الإجراءات في تدريس القراءة، وكذلك دراسة عبدالرحمن (2017) والتي أكدت على فعالية التعليم العلاجي باستخدام التعليم المباشر في تحسين مهارات القراءة لدى ضعاف السمع، ودراسة حافظ وفياض (2016) التي قامت بوضع برنامج مبني على التعليم بواسطة الحاسوب وذلك لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية، ودراسة عوف (2010) وقد أوضحت فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

ومن هذا المنطلق تم تصميم دليل قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة للصم وضعاف السمع والذي ينقسم إلى الأهمية النظرية والأهمية العملية، فمن الناحية النظرية فهي تتمثل في القراءة ومهاراتها للصم وضعاف السمع، وما يلزم المعلمين في تدريس مادة القراءة، أما من الناحية العملية فتشمل أهم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة للصم وضعاف السمع، وهي عبارة عن: مجموعة من البرامج والاستراتيجيات التي تم تنفيذها من قبل مجموعة من الباحثين لتحسين المهارات القرائية للصم وضعاف السمع، كاستراتيجية (PVR)، إضافة لغة الإشارة إلى النص، استراتيجية تدريس الكلمات، استراتيجية ما وراء المعرفة (R & CC) واستراتيجية تكرار القراءة وفهم الإجابة (RAAC)، استراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading)، استراتيجية روبنسون (SQ3R)، استخدام الحاسب الآلي، الوسائط المتعددة، وضع برامج تدريبية قائمة على فنيات السلوك، اللعب، والتي أثبتت فعاليتها في زيادة المهارات القرائية للصم وضعاف السمع، وهذا ما سيتم تناوله بشكل مفصل من خلال الفصول القادمة من هذا الدليل.



الفصل الأول

القراءة والصم وضعاف السمع

أهم المحاور:

- مفهوم القراءة وأهميتها.
- أنواع القراءة.
- مراحل القراءة.
- أهداف تدريس القراءة.
- الإعاقة السمعية وتأثيرها على القراءة.
- مهارات القراءة للصم وضعاف السمع.
- خصائص معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع.



المحور الأول- مفهوم القراءة وأهميتها:

توصلت البحوث إلى أن القراءة كانت محصورة في دائرة ضيقة، حيث أنها تتحدد في إدراك الرموز البصرية والتعرف عليها والنطق بها، وقد توصلت البحوث التربوية إلى أن القراءة أصبحت عملية فكرية تهدف إلى الفهم والتفاعل بين القارئ وبين ما يقرأ، فيصبح القارئ قادراً على استخلاص ما يقرأ ويستفيد منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف التي يمر بها في حياته اليومية، كما أن القراءة تعرف بمفهومها الحديث: على أنها نشاط فكري يحتوي على التعرف على الحروف والكلمات ثم النطق بها بشكل صحيح، بعد ذلك يأتي الفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات والاستمتاع النفسي (الدليمي والوائل، 2009، في حافظ وفياض، 2016).

وذكر حبيب (2003) أن القراءة عبارة عن عملية عقلية انفعالية تتضمن تحليل الرسوم والرموز التي يتعلمها الطالب من خلال عينيه، مع فهم المعاني والربط بين هذه المعاني والخبرة السابقة، لهذا فعملية القراءة عملية تتركب من مجموعة من العمليات المتشابهة التي يقوم بها الطالب حتى يتم الوصول إلى المعنى المقصود من الكاتب ومن ثم يعاد تنظيمه والاستفادة منه (في عبد الأحمد، 2012)، وقد وصفها شيرمر وبول (Schrimmer, 2001 & Paul, 2001) بأنها العملية التفاعلية بين القارئ والنص المكتوب، والتي يستخدم القارئ فيها المعارف السابقة والمهارات الموجودة لديه وهذا يكون في قراءة وفهم كل نص جديد (الزريقات، 2011)، وعرفها سالم والنصار (2003) تعريفاً إجرائياً على أنها: المقدرة على فك الرموز وذلك عن طريق تحويل الكلمات المكتوبة أو المطبوعة إلى كلمات منطوقة.

كما وقد بين يعقوب (1984) أن القراءة في العصر الحديث لها أهميتها البالغة بحيث أنها تساوي الأهمية الحيوية عند الإنسان والتي تتمثل في الكلام والبصر والمشي، فالشخص الذي يستطيع أن يقرأ ويفهم ما يقرأ بسرعة يتمكن من إنهاء أعماله أضعاف الأعمال التي ينهيها القارئ العادي، فالقراءة تعتبر من مفاتيح المعرفة لأنها تفتح للإنسان الآفاق الشاسعة والواسعة (في مهنا، 2007)، هذا واتفق كل من شريف وآخرين (2009) وأبو الهيجاء (2007) على مجموعة نقاط تبين أهمية القراءة ومنها:

- 1_ تساعد القراءة على اكتساب الطالب الخبرات والمعارف المختلفة والخصبة.
- 2_ تسهم القراءة في جعل الفرد على اتصال بغيره حتى لو تباعدت المسافات والأزمان.
- 3_ تعد القراءة من وسائل التهذيب التي تغرس الأخلاق عند الأطفال.
- 4_ تعد القراءة من أهم المواد الدراسية لأنها على صلة وثيقة بغيرها من المواد الأخرى.
- 5_ القراءة الخطوة الأولى والرئيسية عند تعليم اللغات الحية.
- 6_ القراءة تحقق الراحة النفسية وتساعد على تذوق الأدب والقيم وخاصة عند الصغار (في الصيعري والعمرى، 2020).



وأشار جابر (2007) إلى أن أهمية القراءة تعود إلى أسباب عدة منها: مساهمة القراءة في تطوير التواصل الفكري والإجتماعي بين الطلاب عن طريق تفاعلهم مع أحداث المادة المقروءة، فالنشاط الفكري الذي يبذلونه يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم، كما أن القراءة تساعد في تكوين رصيد لغوي يجعله قادراً على الإعتماد عليه في دراسة المواد الأخرى، هذا وأنها تكسب الطلاب عاداتها الصحيحة والتدرج في تطوير مهاراتها للوصول إلى مستوى لغوي جيد يمكنه من مواصلة التعليم فيما بعد، فإكتساب الطالب مهارات القراءة في مرحلة التعليم الأساسي يجعله قادراً على الاستيعاب والفهم السليم لما يقرأ مما يؤثر إيجابياً في تنمية شخصية الطفل (عطا إلى مطر، 2016).

جميع ما ذكر في الأعلى ينطبق على الأفراد سواءً من ذوي الإعاقة أو غيرهم، لكن فيما يخص ذوي الإعاقة بشكل عام والصم وضعاف السمع بشكل خاص، فقد ربطت الدراسات بين مستوى الفرد في القراءة ومدى قدرته في الحصول على وظيفة وتحقيق أهدافه بعد الانتهاء من المدرسة، فالعديد من الدراسات أوضحت أنه كلما تقدم الفرد في المهارات الأكاديمية وخصوصاً في القراءة كلما زادت فرصته في تحقيق أهداف ما بعد الانتقال والتي تتعلق بالتوظيف، والتدريب والتعليم، والعيش المستقل (Conners, 2003)، كما أن جودة الحياة بشكل عام ترتفع لدى ذوي الإعاقة كل ما ارتفع مستوى مهارات القراءة (Gerber, 2012).

المحور الثاني- أنواع القراءة:

للقراءة تقسيمات متعددة وأنواع كثيرة فمنها ما اعتمد على الشكل العام وطريقة الأداء، ومنها ما اعتمد على الغرض الخاص والغرض العام ومنها ما اعتمد على أساس المادة، فمهما تعددت هذه التقسيمات فهي تنحصر في نوعين أساسيين وهما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة (حسنين، 1991، في مهنا، 2007) كما سيتم إيضاحها كالتالي:

القراءة الجهرية: فهي تلك العملية التي تتم فيها التعريف بالكلمات ثم نطقها، بحيث تعتمد على إتقان المهارات والعادات الأساسية وعلى رأسها: تعريف الكلمات، إخراج الحروف من مخارجها، التفاعل، الفهم، دقة النطق، وتستخدم في إفادة الآخر بالمعلومات وعرض الارشادات، وإجراء المناقشات وتوضيح التعليمات، وقراءة قطعة أمام الآخرين، واتخاذ رأي تم تأييده من قبل القارئ (مهنا، 2007).

القراءة الصامتة: هي تلك العملية التي يعتمد القارئ فيها على رؤية الرموز وإدراك معانيها ثم الانتقال بها إلى الفهم بأنواعه ومستوياته المختلفة، وإلى كافة الأنشطة القرائية، من حيث التذوق والتحليل ثم النقد والتقويم، كما أن هذه العملية تتم بدون مشاركة أعضاء النطق، فالفهم هو العنصر الأساسي في القراءة الصامتة (جوهانسون، 2007، في الشمري وآخرون، 2019)، كما أنها هي التي تستخدم لقراءة الصحف والمجلات لمعرفة الأخبار والأحداث الجارية (مهنا، 2007).



كما أن القراءة تنقسم حسب الهدف العام للقارئ: والتي تضم قراءة الاستماع وقراءة الدرس، وكذلك الهدف الخاص للقارئ: فالقراءة تختلف من شخص إلى آخر، وهذا يرجع إلى ميول ودوافع كل شخص (لايفي، 2006، في الريس وآل ناجي، 2013)، هذا وأن هناك أنواع أخرى من القراءة تختلف حسب الغرض الذي يريده القارئ، كما هو مبين في شكل رقم (1) ومنها:

1_ القراءة التحصيلية:

وهي تلك التي يقصد بها حفظ المعلومات واستظهارها، فالقارئ لابد أن يعيد ويكرر، وهي تختص بالبطء والأناة وتجمع وتوازن بين المعلومات المختلفة والمتشابهة.

2_ القراءة السريعة الخاطفة:

وهي التي يحتاجها القارئ لمعرفة أشياء معينة في وقت وجيز كقراءة الأدلة، فهارس الكتب، قوائم المؤلفين.



3_ قراءة جمع المعلومات:

هذا النوع يحتاج إليه القارئ عندما يريد الرجوع إلى مصادر معينة لجمع المعلومات التي يحتاجها مما يلزم مهارة السرعة في قراءة المراجع ومهارة التلخيص.

4_ قراءة الترفيه:

هي تلك القراءة التي تجلب للقارئ المتعة مثل: المتعة الأدبية والرياضة العقلية والتي تكمن في قراءة الأدب والقصص والنوادر والفكاهات، كما أنها تتميز ببعدها عن التفكير والتعمق.

5_ القراءة التصحيحية:

هي تلك التي تهدف إلى تصحيح الأخطاء واستدراك الأخطاء اللغوية والصيغ اللفظية والإملائية والأسلوبية.

6_ القراءة النقدية التحليلية:

هي عبارة عن فحص ونقد كما هو الحاصل في قراءة كتاب، فالقارئ هنا يحتاج إلى المتابعة والتروي، فهذا النوع يحتاج إلى كمية كبيرة من النضج والفهم والاطلاع وقبل ذلك الثقافة.

7_ قراءة التصفح السريع:

التي تركز على تصميم فكرة عامة عن موضوع ما كقراءة كتاب جديد أو قراءة تقرير.

8_ قراءة التذوق:

هنا يستطيع القارئ أن يشارك مشاركة وجدانية من خلال الاستمتاع بما يقرأ والتفاعل مع المقروء والتأثر بشخصية الكاتب (أبوموسى، 2008).

9_ القراءة الاجتماعية:

ويقصد بها التعرف على الأحداث والأخبار لفئات المجتمع كالاطلاع على الصفحات التي تعرض الوفیات والدعوات بغرض تقديم الواجب الاجتماعي أو الديني (البجة، 2002، في أبوموسى، 2008).

المحور الثالث- مراحل اكتساب القراءة:

هناك نموذج صمم ليتم اكتساب القراءة من خلاله فهو المقبول على النطاق الواسع، حيث قامت بتصميمه أوتا فريث (Uta Frith) كنموذج قياسي للقراءة في اكتساب النظم الأبجدية وفق ثلاث مراحل وهي:

أولاً: البداية (Logographic):

تسمى هذه المرحلة بلوجرافيك بمعنى أن الطفل يمكنه معرفة الكلمة من خلال الرمز كالشكل أو الحجم... مثل علامة M فإنه يدرك أنها رمز لكلمة مطعم ماكدونالدز، فيكون الأطفال في هذه المرحلة غير قادرين على الإدراك بأن مجموعة من هذه الحروف تمثل أصوات محددة.

ثانياً: الأبجدية (Alphabetic):

يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى أن يمثل الكلمات بصيغ مختلفة من الرموز والأشياء الأخرى، ويتعلم مفهوم العلاقة بين الصوت والحروف، ويكون على معرفة بالفونيمات الخاصة بالحروف والأصوات، ويتعلم كيفية دمج الأصوات في الكلمات مثل: (ق) في (ق/ط/ة)، فترتيب الحروف والأصوات يلعب دوراً مهماً، فهنا يبدأ في تطوير مهارات هجوم الكلمات والبدء في فك شفرات غير مألوفة، وحول ذلك فإن هناك نقاش ما إذا كان الطفل سيصل إلى هذه المرحلة كجزء طبيعي من التطور، وإذا وصل إلى هذه المرحلة فإن تعلم القراءة يحفز على تنمية المهارات الأبجدية في الكلمات الأخرى.

ثالثاً: التهجئة (Orthographic):

في هذه المرحلة يتم التعرف على الكلمة تلقائياً والوصول بشكل سريع إلى معناها، فالتعرض المتكرر لنفس الكلمات تجعل الطفل يعمل على تخزين تسلسلات حروف كاملة في المعجم الهجائي، وهذه العملية تعتبر أسرع من التحليل الصوتي بمعنى الاضطرار إلى نطق الكلمات، فليس شرطاً أن يكون جميع القراء يصل إلى هذه المرحلة فالبعض قد يكون لديه عسر في القراءة ويتعثر عند مرحلة الأبجدية فقد لا يتقنها ثم لا يستطيع الانتقال إلى مرحلة التهجئة (Frith, 1985; Spiegel, et al., 2006).

المحور الرابع - أهداف تدريس القراءة:

القراءة تعد من العوامل المهمة في تكوين عقل المتعلم، كما أنها تعمل على اكسابه القدرة على التعبير والفهم وتساعد في نمو وزيادة التحصيل المعرفي، ولذلك فإن القراءة لها مجموعة أهداف لا بد أن تراعى في مراحل التعليم العام ومنها:

- 1_ زيادة قدرة المتعلم على القراءة وتمكنه من النطق الصحيح وفق إمكانياته وقدراته وتمثيل المعنى.
- 2_ تنمي القدرة على تمييز الأفكار الأساسية والثانوية واستيعاب المقروء وفهمه بشكل صحيح، كما تساعد في نقد المقروء والحكم عليه.
- 3_ العمل على تزويد المتعلم بكمية كبيرة من العبارات الجميلة والمفردات اللغوية والتراكيب الجيدة.
- 4_ جعل المتعلم القارئ مطلعاً على المعارف والثقافات.
- 5_ الاستفادة من القراءة بأن تكون عادة يومية تساعد المتعلم في الاستمتاع والتسلية بوقت واحد (عبد الرحمن، 2016).



هذا وأن القراءة هي عملية عقلية تهدف إلى استخلاص الأفكار من النص القرائي ثم تنظيمها، ولذلك فإن عملية تدريس القراءة عبارة عن أكثر من عملية لتدريس المهارات المتسلسلة وإنهاء القراءة للنص المكتوب، ويتم التركيز على استخدام القراءة كنشاط ومحتوى للدرس القرائي (الزريقات، 2009، في العبد اللات، 2011)، ولأن أهداف تعليم القراءة متعددة تم تقسيمها إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالأهداف العامة هي ما تم الإشارة إليها من قبل الكندري وعطا (1996) وهي تتمثل في مساعدة الطلاب على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم سواء كانت شخصية أو جماعية بطريقة تتناسب مع مستوياتهم العمرية وخصائصهم وحاجاتهم، وإثراء الثقافة وحب الاستطلاع وتنمية مهارات التفكير والتعبير عن الذات، كما أنها تساعد الطلاب في التعايش مع نشاطات واهتمامات ومشكلات الجماعة، أيضا تعمل على تعميق الاهتمام بالواقع وغرس الاتجاهات والقيم والمثل الإيجابية وزيادة خبرات الطلاب بالأشياء الموجودة في بيئاتهم وفهم خبرات الآخرين والتعرف على تجاربهم في شتى المجالات (في الريس وآل ناجي، 2013)، وبالنسبة للأهداف الخاصة فقد ذكرها كل من مجاور (1983) وأبو مغلي وآخرون (1999) والتي تكمن في نمو المهارات الأساسية للقراءة فهي تعمل على تكوين القدرة القرائية وزيادة الميل للقراءة واكتساب المهارات القرائية المتعددة مثل: الاستقلال بالقراءة والسرعة والاستغراق فيها، كما أنها تسهم في التمكن من القدرة على تحصيل المعاني التي تجعل القارئ له القدرة على اختيار المادة الهادفة وزيادة الثروة اللغوية والاستمتاع لديه وتدريب القارئ على الاستفادة مما يقرأ في حياته وفهمها والتفاعل معها (الريس وآل ناجي، 2013).

المحور الخامس- الإعاقة السمعية وتأثيرها على القراءة:

تضم الإعاقة السمعية الضعف السمعي والصمم، فالذي يعاني من ضعف في السمع هو ما يكون الفقدان السمعي لديه يتراوح ما بين 25_90 ديسبل، والذي يوصف بالأصم هو ما يزيد لديه الفقدان فوق 90 ديسبل، وعلى ذلك فإن الإعاقة السمعية تصنف إلى ثلاثة معايير وهي: العمر عند الإصابة، موقع الإصابة، شدة الإصابة (الحديدي والخطيب، 2009) وسيتم إيضاحها فيما يلي:

أولا_العمر عند الإصابة: الإعاقة السمعية تصنف وفقاً لمرحلة النمو اللغوي إلى: الصمم ما قبل اللغوي والصمم بعد اللغوي، فالصمم ما قبل اللغوي وهو ما يحدث منذ الولادة أو في المرحلة التي تسبق تطور اللغة والكلام لدى الطفل ويعتقد أن السن الفاصل هو عمر 3 سنوات، أما الصمم بعد اللغوي فهو يعني ظهور الصمم في مرحلة يكون الطفل قد اكتسب مهارة الكلام واللغة (السرطاوي وآخرون، 2001).

ثانيا_موقع الإصابة: ينقسم إلى فقدان سمعي حسي عصبي وهو ما يكون الخلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي، وفقدان سمعي مركزي يحدث عندما يكون الخلل في المنطقة السمعية في الدماغ، وفقدان سمعي توصيلي وهو أن يكون الخلل في الأذن الوسطى أو الأذن الخارجية (الحديدي والخطيب، 2009).



ثالثاً_ شدة الإصابة (الفقدان): قسمت طاهر (2017) أنواع الإعاقة السمعية حسب الفقدان

وتأثيرها على سماع الطفل إلى خمسة أنواع وهي:

1_ **الإعاقة الطفيفة:** فيها يكون الطفل غير قادر على سماع الأصوات البعيدة أو الخافتة ولا يوجد لديه صعوبة في التعلم.

2_ **الإعاقة المتوسطة :** في هذا النوع يفهم الطفل كلام الآخرين عندما يكون على مسافة قريبة تقدر بثلاثة إلى خمسة أقدام ووجها لوجه، فهم يفقدون 50 % من الحوار إذا كان الكلام خافتاً أو ليس في مستوى نظرهم، كما أن مفرداتهم محدودة ولديهم اضطراب في كلامهم.

3_ **الإعاقة الملحوظة:** وهي ما يكون لديهم صعوبة واضحة في اللغة التعبيرية والاستقبالية وتكون المفردات محدودة.

4_ **الإعاقة الشديدة :** هنا تكون اللغة والكلام متأثر بشكل كبير، فالطفل يسمع الأصوات العالية التي تبعد قدماً واحداً وقد يستطيعون التعرف على الأصوات العالية التي تبعد قدماً واحداً عنهم، والتعرف على أصوات البيئة وتمييز بعض أصوات العلة.

5_ **الإعاقة التامة :** هذا النوع يكون الطفل معتمداً على البصر بدلاً من السمع في التواصل مع الآخرين، ولديهم إدراك في اهتزاز الأصوات أكثر من معرفة الصوت نفسه.

وأيضاً أوضح هالهان وآخرون (Hallahan et al., 2014) درجات ضعف السمع وتأثيرها على الاتصال كما هي معروضة في جدول رقم (1).

كما هو معروف فإن الإعاقة السمعية لها أثر في حدوث مشاكل في جوانب التواصل اللفظي للشخص، ولهذا فإنه يجب أن يتضمن التقييم النفسي الشامل مهارات التواصل والكلام وقراءة الكلام ومهارات اللغة العربية والتي تضم اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية، بالإضافة إلى مهارات لغة الإشارة، وتعتبر القراءة والكتابة من أهم أساليب التواصل لدى الأفراد الصم، فلذلك يلزم اتخاذ الإجراءات المناسبة في تأثير تبادل الأفكار عن طريق القراءة للشخص الأصم (التركي، 2005).

وقد بين بول (Paul, 2001) بأن السلوك القرائي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية يرتبط بدرجة فقدان السمع ووضوح الكلام، وهذا يعني أنه كلما كان الكلام واضحاً كلما كانت القراءة أحسن (في الزريقات، 2011)، هذا وأوضح هالهان وكوفمان (2008) أن معظم الصم يعانون من الضعف والقصور في الجانب الأكاديمي، بحيث أن مستوى طالب أصم في المرحلة الثانوية لا يزيد عن مستوى طالب سامع في الصف الرابع الابتدائي في القراءة والحساب (في الزهراني والعنزي، 2012) هذا وأشارت عوف (2010) إلى أن إعداد الأطفال الصم وضعاف السمع يبدأ عن طريق إمدادهم بالمهارات التي تمهد لهم الطريق للبدء في عملية القراءة والكتابة حتى يسهل لهم الدخول في عالم القراءة والكتابة دون خوف فيتمكنون من الإقبال على التعليم، وهذا يساعدهم في التعرف على البيئة التي تحيط بهم فيستطيعون التمييز بين الألوان والأحجام والأشكال، وقد دعمت عوف ذلك بدراساتها الاستطلاعية التي أجرتها على



مستوى السمع	الوصف	التأثير على التواصل
16_10 ديسبل	عادي طبيعي	لا يوجد تأثير على التواصل
25_16 ديسبل	بسيطة جدا	لا توجد صعوبة في التعرف على الكلام في البيئات الهادئة، لكن يصعب عليه فهم الكلام الخافت في البيئات الصاخبة.
40_26 ديسبل	بسيطة	تظهر التحديات في متابعة المناقشات الصفية، لا توجد صعوبة في التواصل في بيئات المحادثة الهادئة، إذا كان الموضوع معروفا والمفردات محدودة، لكن لديه صعوبة في سماع الأصوات الخافتة أو البعيدة، حتى لو كانت البيئة هادئة.
55_41 ديسبل	متوسطة	يكون لديه تحديا في التواصل، حيث يستطيع سماع المحادثة إذا كانت من مسافة قريبة، مثل: الأنشطة الجماعية والمناقشات الصفية.
70_56 ديسبل	متوسطة __ شديدة	يستطيع سماع المحادثة فقط التي تكون بصوت عالي وواضح، أيضا يعاني من صعوبات كبيرة تواجهه في المواقف الاجتماعية، بالإضافة إلى أن كلام الفرد على الرغم من وضوحه إلى أنه ضعيف.
90_71 ديسبل	حادة	لا يستطيع سماع كلام المحادثة إلا إذا كان مرتفعا، وعلى ذلك فإنه لا يستطيع التعرف على العديد من الكلمات، كما أنه يستطيع اكتشاف الأصوات الموجودة في البيئة ولكن لا يستطيع تحديدها بشكل دائم، كما أن كلام الفرد غير واضح بشكل كلي.
91+ ديسبل	حادة جداً	لا يستطيع الفرد سماع المحادثة على الإطلاق، كما أنه يمكن أن يسمع أصواتا عالية، يعتمد على البصر كطريقة أساسية في التواصل وذلك لصعوبة فهم كلام الفرد.

جدول (1)

درجات ضعف السمع وتأثيره على التواصل (Hallahan et al., 2014,p.355)

26 تلميذ بمدرسة الأمل وضعاف السمع، فطبقت اختبارا لتتعرف على إمكانية استعدادهم لتعلم القراءة والكتابة ومعرفة تمكنهم من بعض المهارات القرائية والكتابية وقد استطاعت التوصل إلى مجموعة من النتائج والتي من أهمها: تدني المستوى القرائي والكتابي لدى طلاب الصف الأول وتوصلت إلى قائمة للمهارات الواجب تنميتها للقراءة والكتابة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي ومن هذه المهارات: المطابقة بين الصورة والكلمة وبين اللون والاسم الدال عليه وبين الكلمة والإشارة الدالة عليها، قراءة الكلمات بأسلوب التواصل الكلي، تحديد أسماء بعض الحيوانات مع ملاحظة حركة الشفاه، العمل على تكوين جملة من كلمات يعرفها، يعمل إشارة بيده حتى يحلل الكلمات إلى حروف.

المحور السادس - مهارات القراءة للصم وضعاف السمع:

ذكر حليبة (2006) أن القراءة تتكون من أربع مهارات رئيسية تتمثل في التعرف (تعرف الحروف الهجائية بمختلف حالاتها، إدراك الاختلاف والتشابه بين الكلمات والحروف، التعرف على الكلمة مهما اختلف شكلها عند الكتابة)، والفهم (استنتاج الأفكار من النص المقروء، القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، انتقاء المعنى العام والموضوع الرئيسي للنص، العمل على تلخيص الأفكار من النص بشكل واضح)، والنقد (العمل على مقارنة المعلومات بعضها مع بعض، التمييز بين أوجه الاختلاف والشبه في الحقائق المعروضة، تقدير المصادر التي رجع إليها المؤلف والحكم على صحة توثيقها، تقدير النص بما فيه من منطقية لتسلسل الأفكار)، والتفاعل والإبداع (ربط المعاني في وحدات فكرية أكبر، تعميم الأحكام على مواقف أخرى، تخيل الأحداث التي يتحدث عنها الكاتب، العمل على إعادة ترتيب الأفكار، استخلاص تطبيقات أخرى للأفكار التي يكتبها الكاتب) (العنزي، 2016).

وقد حددت National Reading Panel (NRP, 2000) خمس مكونات لتدريس القراءة تتمثل فيما يلي:

أولاً: الوعي الفونيمي (الصوتي):

هو العلم والمعرفة بأن الكلمات المنطوقة تتكون من أجزاء فردية تسمى بالأصوات، مثل كلمة (قلب) فإنها تتكون من ثلاث أصوات وهي (ق/ ل/ ب) فإذا تم جمع هذه الأصوات فإنها تكون كلمة (قلب)، فذلك فإن الطفل يستطيع أن يكون لديه معرفة بأن كلمة (قلب وقط) لها نفس الصوت في بداية الكلمة، والوعي الصوتي ليس فقط عبارة عن التعرف على أصوات الكلمات، بل يضم أيضاً القدرة على تقسيم الأصوات واستخراجها ودمجها، أي أنه يستطيع دمج الأصوات لتكوين الكلمة ثم فصلها مرة أخرى داخل الكلمة، هذا وأن بعض الأطفال يكون لديهم شعور جيد للوعي الصوتي وذلك بدرجات متفاوتة، ولذلك فإنه يجب تحديد مستوى الطفل قبل البدء في عملية التدريس، حيث أن تدريس الوعي الصوتي يمنح الأطفال القاعدة الأساسية لتعلم القراءة والإملاء.

ثانياً: الصوتيات:

هي العلاقة بين الحرف وصوته وصلته بالكلمة المطبوعة ويحتوي على تدريس كيفية استخدام هذه الأصوات ودمجها لقراءة كلمة مكتوبة، مثال: إذا صادف القارئ كلمة مجهولة فإنه عن طريق تعرفه على الصوتيات يستطيع المحاولة لقراءة الكلمة وذلك بالتركيز على النوع الذي يحدده كل صوت لكل حرف، فمثلاً: إذا لم يتعرف الطفل على كلمة (قطار) فإنه يتم تقسيمها إلى عدة أجزاء صوتية (ق/طا/ر) وذلك بتخصيص لكل حرف منفصل أو مجموعة من الحروف صوت مناسب بعد ذلك يدمج الطفل هذه الأصوات ليكون الكلمة، كما يتم استخدام الصوتيات في ترميز النص أو الكتابة، فمثلاً: إذا كان الطفل يحاول التهجى لكلمة (كتب) التي تبدأ بصوت (ك) وتكتب (ك) ثم يتم الانتقال إلى الحرف الثاني (ت) ثم الحرف الآخر (ب)، إذا فالوعي الصوتي هو العلم والمعرفة بوجود أنماط داخل الكلمات التي بإمكانها المساعدة في الكتابة والقراءة، فالذين لديهم وعي صوتي جيد يستطيعون استخدام القافية، وصوتيات محددة، وبداية ونهاية الأصوات وغيرها من الكلمات في القراءة والكتابة.

فالطفل إذا تعلم تحديد العلاقة بين الرسائل وأصوات اللغة فإنه سيكون لديه سهولة في الوقت عند تحديد الكلمات وذلك يؤدي إلى استيعاب القراءة، فالسبب الأول في صعوبة تعلم القراءة لدى الأطفال هو الفشل في إتقان الصوتيات، فلكي ينجح برنامج القراءة لابد أن يحتوي على تعليمات سماع الصوت بشكل واضح وتعليم الفهم، فتبعا لهيئة القراءة الوطنية فإن تعليمات الصوتيات هي وسيلة لتحقيق غاية، فهي ليست إلا عنصر واحد من عملية القراءة، فالأطفال لابد أن يكون لديهم قدرة على مزج الأصوات حتى يستطيعوا فك تشفير الكلمات، فهم بحاجة إلى تجزئة الكلمة المنطوقة إلى أصواتها الأساسية حتى تتم كتابتها، ومع كل هذا فإن الصوتيات لا ينبغي أن تكون هي العنصر الذي يغلب في أي برنامج للقراءة.

ثالثاً: الطلاقة:

الطلاقة هي التمكن والقدرة على قراءة النص بسلاسة ودقة، فلإن الطلاقة تنبني على مهارات التعرف على الكلمات الأعلى، فهي تساهم في مساعدة الطفل على الانتقال إلى فك رموز الكلمات للقراءة، وتساعد أيضاً لبذل طاقة أقل في فك تشفير كل كلمة وفهم ما يقرأ، فالذي يزيد من الطلاقة هو الممارسة، بمعنى أن القراءة الشفوية المتكررة تعد أنسب طريقة لتحسين الطلاقة لدى الأطفال، فمن الممكن أن يشمل إعادة قراءة نص مألوف مرات عديدة، أيضاً الاستماع إلى نماذج من القراءة في طلاقة، وكذلك القراءة المنسجمة مع كتاب كبير، فلا بد اختيار الكتاب الذي يستطيع الأطفال قراءته، لأن الكتاب الذي يستصعب على الأطفال قراءته سيعيق الطلاقة الخاصة بهم.

رابعاً : الكلمات:

الدور الذي تلعبه الكلمات لتعلم القراءة، هو أن الأطفال عندما يتعلمون القراءة فإنهم يبدوون في فهم كلمات تتفق مع الكلمات التي يواجهونها بشكل يومي في اللغة المنطوقة، لهذا السبب فإنه يسهل على الأطفال فهم الكلمات المكتوبة، فلا يتعين على الأفراد معرفة كل كلمة موجودة في الصفحة لفهم ما يقرأ، فبعض الكلمات الصعبة أو الجديدة تعيق الفهم وتجعله مستحيلاً، فالتعليم المباشر وغير المباشر هو الذي يزيد من تعلم الأطفال للكلمات والمفردات، لأن تعلم الأطفال لكلمات جديدة بطريقة مستمرة من خلال الشكل الغير مباشر وذلك عن طريق الاستماع والتحدث إلى الناس وقراءة الكلمات من قبل الآخرين، والقراءة من تلقاء نفسها، فبعض الأحيان يحتاج الأطفال إلى تعلم كلمات جديدة بطريقة صريحة، خصوصاً إذا كان هناك قصة حاسمة للفهم أو المفهوم، كما أن الدراسات الاجتماعية والعلوم يزيد من نمو مفردات الطفل.

خامساً : فهم النص:

فهم النص هو ذلك التفاعل الذي يكون بين القارئ والنص، فهناك مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها القراء الجيدين والهادفون والنشطون، وكثير من الأحيان يتم استخدامها في وقت واحد لتصنع معنى للنص ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- 1_ **رصد الفهم:** وذلك أن القراء الناجحين يعرفون متى يستطيعون فهم مقطعاً ما، وعندما لا يفعلون ذلك، أي عندما لا يفهمون فإن لديهم المقدرة على معرفة التوقف مؤقتاً والاستفادة من إستراتيجيات تعزز الفهم.
- 2_ **استخدام المعرفة السابقة:** فالذي يساعد القراء على إقامة روابط بين القصة ومعرفتهم التفكير فيما هو معروف بالفعل حول هذا الموضوع.
- 3_ **عمل تنبؤات:** في الغالب يعمل القراء الجيدين على وضع تنبؤات أثناء قراءة القصة وذلك باستخدام المعرفة التي يأخذونها من النص وما يمكن أن تستمد من النص.
- 4_ **طرح الأسئلة:** الطفل حينما يطرح أسئلة حول ما قام بقراءته ثم يبحث عن الإجابات، فهذا يعزز التفاعل مع النص لبناء المعنى.
- 5_ **التعرف على بنية القصة:** الطفل إذا فهم كيف يتم تنظيم القصة من حيث (الرسم_ الشخصيات_ الإعداد_ السمات) فإنه سيفهمها بشكل أفضل.
- 6_ **التلخيص:** إذا تم تلخيص القصة وذلك بتحديد المعلومات المهمة والفكرة الرئيسية واستخدام كلماتهم الخاصة فإن ذلك سيظهر الفهم الحقيقي للنص.



وعلى هذا فإنه يجب أن يكون الفهم قد تم التأكيد عليه منذ البداية ليس فقط بعد أن يتقن الطفل مهارات التشفير، لأن الهدف النهائي من القراءة هو التفاعل مع النص، فالقراءة بصوت عالي يوفر فرصة للأطفال لسماع قصة، والإعداد والرد على المحتوى والشخصيات ومشاعرهم ودوافعهم ومن ثم ربطهم لها مع تجاربهم الخاصة، فالطفل حتى يفهم هذا الفهم لابد أن يبدأ من نقطة مبكرة ألا وهي نقطة القراءة.

وقد ذكر لاكلور وآخرون (Lucknor et al., 2006) أن هناك تلاميذ صم يقرأون بما يتناسب مع عمرهم الزمني وكذلك يوجد تلاميذ صم قد أصبحوا كتابا ناجحين، وعلى هذا فإن تعلم القراءة يسير لدى الصم ببطء شديد، ولهذا فقد اقترحت الدراسات والأبحاث مجموعة من الأسباب التي أدت إلى وجود مشكلات في تعلم القراءة والكتابة والتي اتضحت في خمس مشكلات مهمة تكمن في الطلاقة المحدودة في بداية العمل المدرسي الرسمي وتأخر التحصيل والخبرات غير المناسبة التي تتعلق بتعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى مشكلات مهارات الحد الأدنى والمعوقات التي تواجه الشفرة الصوتية (في الرئيس وآل ناجي، 2013).

هذا وأنه من الممكن تقسيم مهارات القراءة إلى قسمين متكاملان وهما التعرف على الكلمة والفهم القرائي، كما أنه يتم في المراحل الأولى من القراءة عملية التعرف على الكلمة، أما الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة فإنه يكون في مراحل لاحقة من مراحل تعليم القراءة (علي، 2008، في حافظ وفياض، 2016)، ومن أبرز خصائص مهارات القراءة كما بينها حمدان (2006) في أنها تحتاج إلى ممارسة وتدريب، و تنمو بصورة تراكمية وهي عملية بنائية تقوم على الخبرات السابقة للقارئ حتى يستطيع فهم النص واستيعابه، فهي لا تقف عند حد الفهم والإدراك بل تحتاج إلى أن يتفاعل القارئ مع النص والتفكير فيه، فمهارات القراءة لها مكونين داخلي وخارجي، فالداخلي يهتم بالفهم ومستوياته المختلفة، أما الخارجي فيتمثل في القراءة وإخراج الأصوات، هذا وهدفت دراسة كل من الزريقات (2011) والصمادي (2013) إلى تقييم مستوى مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع على بعض النتائج والتي كانت من بينها أن الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل عام لديهم مهارات قرائية ضعيفة وتدني في مستوى القراءة.

ونظراً لصعوبة تعليم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع فقد تم تحديد عدد من مهارات القراءة المناسبة للطلاب الصم من قبل حافظ وفياض (2016) من خلال دراسة العديد من كتابات الباحثين اللذين لهم دراسات عن مهارات القراءة المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والصم بشكل خاص (سلطان، 1995؛ حسانين، 1999؛ ثابت، 2002؛ مطر، 2004؛ طعيمة، 2006؛ شحاته والسلمان، 2012) كما هو موضح في جدول (2):

وأكدت دراسة كارشر و شيلدروث (Karchmer & Schildroth, 1986) إلى وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية والضعف القرائي وهذا يعني أن الصمم له دور رئيسي بتراجع مستوى المهارات القرائية ولكن هناك دراسات أكدت على أنه يوجد أسباب بيئية أخرى كالمعاملة الوالدية لابنهم الأصم، البرامج التعليمية المعدة لفئة الصم، والمهارات التواصلية، لذلك لابد من التركيز على هذه الجوانب حتى يستطيع الصم وضعاف السمع القراءة بشكل أفضل وهذا ما أشار إليه (ثابت، 2002، في الرئيس وآل ناجي، 2013).

• التمييز بين الحروف الهجائية.	• تهجئة الكلمة إصبعياً.
• التمييز بين أشكال الحروف الهجائية في أول الكلمة ووسطها ونهايتها.	• المطابقة بين حروف الهجاء الإصبعي والحروف الهجائية المكتوبة
• المطابقة بين الكلمة والصورة.	• تحديد المدلول الإشاري للكلمة.
• تحديد مرادف الكلمة.	• تحديد المضاد الإشاري للكلمة.
• تحديد مضاد الكلمة.	• التمييز بين الكلمات المتشابهة في الرسم.
• اختيار المفردات المناسبة للمعنى.	• التمييز بين الاسم والفعل والحرف.
• التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.	• التمييز بين المذكر والمؤنث.
• توصيل الجمل بمثيلاتها.	• توصيل الجملة بالصورة الدالة عليها.
• تكوين جملة مفيدة بالمزاوجة بين أجزائها.	• ترتيب الإشارات لتكوين جملة عربية مفيدة.
• التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.	• التمييز بين أزمنة الفعل.
• تحديد أسلوب النداء.	• تحديد أسلوب الاستفهام.
• تحديد أسلوب النفي.	• تحديد أسلوب الأمر.
• تحديد أسلوب النهي.	• التعرف على علامات الترقيم ووظائفها.
• تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.	• تحديد الفكرة العامة للموضوع.
• إدراك الترتيب الزمني.	

جدول (2) :

مهارات القراءة المناسبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والصم بشكل خاص
(حافظ وفياض، 2016، ص. 41)

المحور السابع- خصائص معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع:

يعد المعلم محور تعليم الصم والتعليم بشكل عام، حيث يحمل على عاتقه المهام والمسؤوليات التي تدعم بناء المجتمع، فإذا كان هذا هو حال المعلم في التعليم العام فماذا سيكون الأمر مع العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (النمر، 2019)، فعملية تعليم الصم محبطة بالنسبة للمعلمين والطلاب، لأن هذه العملية تحتوي على العديد من المعوقات، وقد يعود ذلك لقلة المعلومات عن تعليم الصم الذي أدى إلى استخدام الأفكار التقليدية، فنشأ عنه فشل بعض المدارس في تقديم الخدمات للطلاب الصم كوجود معلمين مختصين ومترجمين للغة الإشارة، وتوفير برامج علاجية للجوء إليها وقت الحاجة (يحيى، 2006، في الحمياني، 2008).

ولقد أوضح القرشي (2000) بأن عملية تعليم التلاميذ الصم عبارة عن عملية معقدة ومتشابكة، فهي تحتاج إلى معلم من نوع خاص لديه مهارات لازمة تمكنه من تحقيق الاتصال والتفاعل مع التلاميذ الصم لأن المعلم الجيد لابد أن يكون لديه خبرة بفلسفات وطرق التواصل ولديه إلمام باستراتيجيات وأساليب التدريس، بحيث يكون قادراً على توفير البيئة التعليمية المناسبة (في العنزي، 2016).

ولذا فإن دور معلم الصم يكمن عند تدريس القراءة وذلك في النظر إلى اهتمامات الأطفال الصم وضعاف السمع بما فيهم الصم وضعاف السمع والعمل على تزويدهم بالخبرات والأنشطة التي تساعد على القراءة، هذا وأن المعلم يلعب دوراً مهماً في إثارة الدافعية وتشخيص ما يعمل به الطفل ثم تقويمه، وفي مثل هذه الحالة فإنه يتعين على المعلم معرفة خصائص الطفل واتقان القراءة وتصميم برامج خاصة وتوفير الوسائل واستخدام طرق تكون مناسبة للقراءة (الزريقات، 2009، في العبدلات، 2011).

هذا وأن هناك اعتبارات خاصة بتعليم الأطفال الصم وضعاف السمع حددها الحديدي والخطيب (1998) وهي كما يلي:

- 1_ قرب مكان الطالب من المعلم أو مكان النشاط التعليمي وأن يكون بعيداً عن الأصوات، والتأكد من انتباه الطالب وفهمه.
- 2_ أن يكون وجه الطالب مقابل لوجه المعلم وإذا تم توفر مترجم لغة الإشارة فإنه يجلس بالقرب من الطالب.
- 3_ كتابة الأسماء للأشياء الموجودة في غرفة الصف، وكتابة الموضوعات الرئيسة والتعيينات الأساسية على السبورة وعلى الورق.
- 4_ الحرص على عدم وجود إضاءة شديدة لأن ذلك سوف يمنع الطفل من قراءة الشفاه.
- 5_ العمل على إعطاء الطفل كل ما يحتاج من معينات وأدوات مكيفة خاصة، والتعرف على كيفية صيانة السماعات للتأكد من أنها تعمل بشكل صحيح.
- 6_ استخدام المعينات البصرية التي تناسبهم.
- 7_ التحدث وجهاً لوجه مع الطفل بشكل طبيعي وتشجيعه على استخدام السمع الوظيفي الذي يوجد لديه.
- 8_ يتحتم اللجوء إلى تعديل الأهداف والأساليب عند الحاجة القصوى فقط.
- 9_ العمل على تدريبهم ليتعلموا لغة الإشارة وقراءة الشفاه والتهجئة بالأصابع.

هذا وأعد مجلس تعليم الصم وضعاف السمع (CED, 2003) عدداً من المعايير والكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى معلمي الصم وضعاف السمع فركزت على ضرورة أن يكون المعلم على يقين ومعرفة بالأسس الفلسفية والنظريات الأساسية بالتعامل مع الصم وعلى معرفة بخصائص المتعلمين، وكيفية التفاعل الاجتماعي معهم، ومعرفة استراتيجيات التدريس والبيئة التعليمية، وأن يكون لديه مهارات التخطيط والتقييم، وأن يلتزم بأخلاقيات المهنة (في نصر، 2013)، وأوضح (نيسان، 2008، يوسف، 2007) أن من الصفات الشخصية التي لا بد أن يتحلى بها معلم الصم الصبر والذكاء والحلم والبعد عن الغضب والانفعال والعنف عند معاملة الطلاب الصم، وأن يتصف بالوعي وسرعة البديهة، كما أنه لا بد أن يكون قادراً على تحضير الدروس وصياغة الأهداف وطرق تنفيذها واستخدام الوسائل المساعدة والقدرة على التعامل معها (في اللات، 2011).



ومن أهم الصفات التي يجب أن تتوافر في معلم القراءة بشكل عام وخصوصاً لمعلمي الطلبة من الصم وضعاف السمع هي معرفته بتدريس القراءة ومراحلها المختلفة (Jordan, 2018)، وقدرته على استخدام وتطبيق الممارسات الفعالة بناءً على مستوى الطالب الحالي (Stronge, 2018)، بما فيها تدريس الطلاب القراءة بطريقة منهجية منظمة ومباشرة (Jensen, 2019)، كما أن هناك طرق واستراتيجيات ترشد المعلم في استخدامها للصم وضعاف السمع لتدريسهم طريقة القراءة بشكل صحيح، حيث يوجد الكثير من الدراسات والممارسات المبنية على الدليل، وكذلك تنفيذ عدة برامج للوصول بالصم وضعاف السمع إلى أقصى درجة ممكنة من القراءة الجيدة، وهذا ما سيتم تناوله في الفصل القادم من هذا الدليل.





الفصل الثاني

استراتيجيات تدريس القراءة للصم وضعاف السمع

أهم المحاور:

- استراتيجيات لتهيئة البيئة الداعمة لتدريس القراءة للصم وضعاف السمع.
- طرق تدريس القراءة المستخدمة لدى معلمي الصم وضعاف السمع.
- استراتيجيات الفهم القرائي التي تؤكد على استخدام لغة الإشارة.
- أهم البرامج والممارسات المثبتة فعاليتها في تعليم الصم وضعاف السمع القراءة.



المحور الأول:

استراتيجيات تهيئة البيئة الداعمة لتدريس القراءة للصم وضعاف السمع:

حدد التركيبي (2005) بعض الاستراتيجيات العامة التي يلزم معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع مراعاتها عند تدريسهم فهي تساعد على تحسين مهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع كما يلي:

- أن يقرأ الدرس قراءة جهرية للطلاب الصم وضعاف السمع.
- أن يكون هناك وقت كافٍ يضعه المعلم للقراءة بشكل فردي للطلاب الصم وضعاف السمع.
- أن يكون اختيار موضوع القراءة من قبل الطلاب.
- أن تكون المجالات والقصص والكتب متاحة بين يدي الطلاب.
- التركيز على اكتساب الطلاب كافة المهارات لأنها من أولويات القراءة.
- مناقشة الطلاب في الخطوات الصحيحة للقراءة.
- القراءة الصامتة ومن ثم اتباعها بمناقشة عامة.
- أن يكون هناك كتابة قبل عملية القراءة وبعدها.
- تشجيع التلميذ للتفكير في طريقة جديدة لتعلم مهارة الإملاء.
- أن تكون القراءة في كل المواد الدراسية.
- أن يكون قياس نجاح القراءة لدى الطلاب بطريقة شاملة وأن يتعرف على هواياتهم ومواقفهم نحو القراءة.
- أن يكون هناك فرصة للطلاب للمناقشة والتفاعل الاجتماعي في الصف الدراسي.
- أن تكون عملية القراءة شاملة على عدة إجراءات وهي: أن يساعد المعلم الطلاب في التعرف على توقعاتهم المستقبلية وإجراء العمليات التطبيقية بعد عملية القراءة وغيرها وهذا يكون من استخدام بعض الاستراتيجيات.

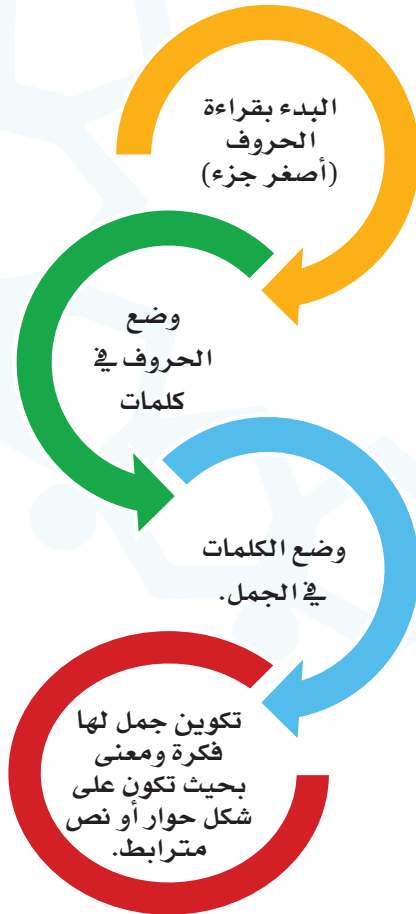
المحور الثاني: طرق تدريس القراءة:

تتمثل عميلة تدريس في عدة طرق تكمن في الطريقة الجزئية والطريقة الكلية والطريقة التفاعلية والتي سيتم تفصيلها كالتالي:

1_ الطريقة الجزئية:

في هذا النوع من القراءة يتم البدء بأصغر وحدة مميزة في اللغة وهي الحرف وهذه الطريقة تقول إن الكلمات توضع في جمل والجمل تكون في حوار أو نص مترابط له فكرة ومعنى (Blevins, 2019). (أنظر إلى شكل (2))، كما أن معرفة معنيين لكلمة واحدة أصعب بكثير من معرفة معنى واحد لكلمات متعددة، بالإضافة إلى أن الصم يفتقرون إلى عمق المعرفة بالكلمات فإنهم لا يستطيعون القدرة على استنتاج معاني الكلمة من خلال استخدام مفاتيح السياق المتاحة (Wang et al., 2008).

وتتميز هذه الطريقة غي أنها تسهل على الطلاب إتقان الحروف من البداية ليتم التعميم على كل كلمة يراها، ولكن لا تخلو من وجود عائق وهو أنها تخلو من عناصر الإثارة والتشويق فهي لا تهتم بالمعنى فالغرض منها حفظ الطالب للحروف وهذا يخالف مبدأ علم النفس في الطريقة الطبيعية التي يسير عليها الطالب، حيث يدرك الشكل ثم يتعرف على أجزائه (الببلاوي وآخرون، 2020).



شكل (2)

يوضح طريقة استخدام الطريقة الجزئية للمعلم

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

يرى المؤيدون لهذه الطريقة أن الشخص يحتاج إلى نص أو عبارة أو موقف حتى يستطيع التمكن من تحليل كل صوت، حتى لو كان بسيطاً (Blevins, 2019)، هذا وأن النص والخبرة المسبقة بالموضوع هي من الأجزاء المهمة في التعامل مع اللغة ومعالجتها، ولأن الطلاب الصم يفتقرون إلى الخبرة السابقة فإنه سيواجههم تحدي في عملية القراءة (الريس والعواد، 2013)، ولأنه لا يوجد جزء مستقل متعلق بالطرق القائمة على المادة فإنه سيتم التركيز على طريقة شاملة في تعليم الأطفال الصم القراءة ألا وهي الطريقة التفاعلية (التوليفية) (العنزي، 2016).

٣_ الطريقة التفاعلية:

هي طريقة تجمع بين الطريقة الجزئية والكلية، ويشار إليها بالنموذج التعويضي التفاعلي، لأنه في هذه الطريقة ممكن لكل طريقة أن تعوض عن النقص الموجود في الأخرى، مثال: استخدام الطفل الأصم مفاتيح النص لتحليل الكلمات التي لا يمكنه معرفتها في الجملة (الريس والعواد، 2013 Smith & Wang, 2010) وأوضح كلوين وستيوارت (Kluwin & Stewart, 2001) غالباً ما يتم الإشارة إلى هذا النوع من التوجه على أنه اختاري، فمن الناحية العلمية فإن معلمين الطلاب الصم يؤيدون التدريس بواسطة نموذج تعلم تفاعلي، لأنه ليس لديهم ميل إلى توجهات النص أو المادة لأنهم هم اللذين سيختارون الاستراتيجيات التي يرون أنها ستنتج في تدريس الطلاب الصم (في الريس وآل ناجي، 2013).

وهناك توجه لتدريس القراءة عن طريق تفعيل دور التعلم التعاوني، ولذلك فقد أثبتت دراسة أندروز ونوفر (Andrews & Nover, 1995) في أن التهيئة عن طريق استخدام القراءة التفاعلية لها فعالية أكثر في تبسيط إعادة القصة للأطفال وذلك بمقارنتها مع ظروف القراءة الثلاثة (القراءة الفردية مع التفاعل، مجموعة القراءة الجماعية بدون تفاعل، القراءة الفردية بدون تفاعل) حيث إنها أكثر فعالية من حيث التعبير الإشاري الذي استخدم في إعادة القصة، عدد المتكلمين، تضمن الرواية للعناصر الأساسية للقصة، عدد الأحداث الموجودة في القصة، (في الريس والعواد، 2013)، هذا وأوضحت مجموعة من الدراسات في أن استخدام الاستراتيجيات التي تجمع بين الطريقة القائمة على النص والطريقة القائمة على المادة لها فائدة في تدريس القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع (Trussell et al., 2017).

مبادئ الطريقة التفاعلية في تحسين القراءة والكتابة:

١_ المعنى الموجود في النص: يعني بأنه لكي يتم تعلم أشياء جديدة يجب أن يكون لدى أي شخص أساس يبنى عليه لمعالجة المعلومات الجديدة، وهنا يظهر دور المعلم عن طريق تقديم الإرشادات للتلميذ عندما يطلب منه أداء مهمة مثل: الشرح المبدئي لبعض النقاط وذكر الكلمات المفتاحية التي تدل على نص أو عبارة كذلك يطرح بعض من الأمثلة لتقريب المعنى للأذهان.

2_ أشكال اللغة كلها مرتبطة مع بعضها: في تعليم الصم وضعاف السمع يوجد شكلين من اللغة وهي لغة الإشارة الأمريكية والتي تقوم على اللغة الإنجليزية، وتعد القراءة والكتابة والاستماع والتحدث أشكال متكاملة ومرتبطة تتشكل من خلالها اللغة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية فإنها قد شكلت الأساس الذي بنيت عليه مناهج اللغة الإنجليزية في معظم فترات القرن العشرين.

3_ عملية تعلم القراءة والكتابة هي عملية مكتسبة عن طريق الاستخدام: يعني أن اكتساب اللغة لدى الأطفال السامعين تكون بشكل تلقائي من غير وجود توجيهات من قبل المعلم وذلك من خلال تفاعلهم مع الآخرين وتطور القراءة والكتابة لدى أقرانهم الصم وضعاف السمع وهو يسير معهم بشكل متوازن لكنهم بحاجة إلى برامج وجهود مكثفة تتناسب مع طبيعة فقدان السمع واحتياجات التلميذ الصم.

4_ مجتمعات المتعلمين هي الفصول: وذلك من خلال تبادل اللغة حول موضوع في معنى معين في مجتمع الفصل.

5_ إيجاد تكامل في تطور التعلم بين القراءة والكتابة والمحتوى: بمعنى لو كانت المادة المراد تعلمها مادة مهمة فإن الطلاب يلزمهم أن يقرأوا عنها ثم يكتبوا بعد ذلك، يتم التبادل فيما بينهم بالمعلومات الخاصة بها من خلال طرق متعددة.

6_ التركيز على العملية وليس على النتيجة: من المعروف أن تعلم اللغة ليس شيئاً سهلاً، فهو يمر بالكثير من الصعوبات للوصول إلى الهدف المطلوب، لذلك فإنه لا ينتظر من الطفل أن يصل إلى كفاءة عالية في القراءة والكتابة والتعبير، لكن يجب أن يتم التركيز في تدريس القراءة وبالأخص تدريس الصم وضعاف السمع على العلم والقراءة الوظيفية والتجريب في اللغة أكثر من تقنين أشكالها جميعاً (Kluwin & Stewart, 2001)، (في العنزي، 2016).

المحور الثالث: استراتيجيات الفهم القرائي التي تؤكد على استخدام لغة الإشارة:

1- إستراتيجية استخدام صور الإشارات وملخصات لغة الإشارة:

أوضح أبو شعيرة (2007) أن طرق التعليم تطورت والتي منها طرق تعليم الصم، حيث أن أهم هذه التطورات التي طرأت على تعليم الصم هي كتابة لغة الإشارة، والتي هي عبارة عن تحويل لغة إشارية عن طريق اليد إلى لغة مكتوبة، هذا وذكرت ويلسون وهيد (Wilson & Hyde, 1997) في أنه إذا تم

استخدام صور لغة الإشارة مع النصوص المطبوعة فإن له فوائد كثيرة في تعليم الصم وضعاف السمع للقراءة والتي منها: تزيد من اهتمام وثقة الطلاب بأنفسهم عندما يقومون بعملية القراءة وأنشطة بناء المفردات اللغوية، كما أنها تساعد الطلاب الصم في التعرف على الكلمات المطبوعة الغير مألوقة لهم في الكتابة، وتطور من مهارات القراءة والكتابة لهم وتسهم من قدرتهم على الفهم بصورة أسهل (في الريس والعواد، 2013).

هذا وأجرى هوفمان ووانغ (Hoffman & Wang, 2010) دراسة بصرية حيث أنهم أضافوا رسومات اللغة إلى الكتب التي تستخدم في تدريس القراءة داخل غرفة الصف، فاستخدموا هذا التدخل مع اثنين من الطلاب (ذكر، أنثى) في الصف الأول من بين 13 طالب، حيث تم تعديل الكتب عن طريق وجود رسومات للغة الإشارة تحت الكلمات، وقد أكدت هذه الدراسة على وجود أثر إيجابي في الفهم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وقد لاحظ الباحثون أنه أثناء قراءة الكتب التي تم تعديلها فإن الطلاب يكونون أكثر تركيزاً على المطبوعة باللغة الإنجليزية بدلاً من أن يشتقوا معنى حصري من خلال الرسوم التوضيحية (as cited in Bickham, 2015).

فيما يخص استراتيجية ملخصات لغة الإشارة فقد بينت دراسة أندروز وآخرون (Andrews et al., 1994) أن هذه الاستراتيجية لها خطوات معينة تتمثل فيما يلي:

- 1_ أن يعمل المعلم بتلخيص النص المقروء.
 - 2_ ترجمته إلى لغة إشارة.
 - 3_ يقوم الطلاب بقراءة النص المطبوع من الكتاب.
 - 4_ يقوم الطلاب بتذكر قدر المستطاع من ملخص لغة الإشارة والنص المطبوع.
 - 5_ يفكرون ملياً ثم يذكرون للمعلم بما كانوا يعتقدون من استفادتهم من الدرس من كل قصة.
- وهذه الخطوات لها دور في زيادة مهارات الفهم القرائي (في الريس والعواد، 2013). (راجع نموذج التقويم (1)).

٢_ ثنائية اللغة ثنائية الثقافة (Bilingualism, Bicultural) :

ذكر إمام (2000) أن الصم وضعاف السمع لا يستطيعون العيش بعيداً عن مجتمع السامعين، فهناك روابط تربطهم بمجتمع السامعين، واحتياجات تقضى من خلال المجتمع، حتى وإن كان لهم لغتهم الخاصة وهي لغة الإشارة ومجتمعهم الخاص الذي يتحركون بداخله بسهولة، فإن عليهم الاتصال بمجتمع السامعين وأن يكون بأسلوب مشترك بينهما من خلال القراءة والكتابة (في حافظ وفياض، 2016)، هذا ويعتبر الأشخاص الصم ثنائيي اللغة إذا كان لديهم قدرة على التواصل بلغة الإشارة واللغة المنطوقة المتداولة في بلدهم، وثنائيي الثقافة عندما يكون لديهم الامكانية في التعامل مع ثقافة المجتمع وثقافة الصم (طه والصاوي، 2014).

هذا وبينت دراسة هيرمانس وآخرون (Hermans et al., 2008) العلاقة بين مهارات القراءة ومهارات لغة الإشارة عند الأطفال الصم وضعاف السمع في برامج ثنائي اللغة، فقد كانت تهدف إلى توضيح ما إذا كان هناك ارتباطاً بين درجات المفردات في لغة الإشارة الهولندية واللغة الهولندية المكتوبة، وقد تكونت عينة الدراسة من 87 طفل أصم، وتم إجراء مجموعة اختبارات على كل طفل وهي: فهم القصة المكتوبة، اختبار مفردات القراءة، اختبار فهم القصة من إعداد هيرمانس وفروهن (Hermans & Verhoeven, 2008)، بطارية اختبارات لتقييم مهارات اللغة المنطوقة للأطفال العاديين من إعداد فروهن وفيرمر (Vrhneven & Freimner, 2001) وقد أسفرت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين فهم الأطفال للغة الإشارة واللغة المقروءة لديهم، وهذا يدل على أنه كلما زاد فهم الأطفال للغة الإشارة زاد فهمهم للقصص المكتوبة (في قابيل، 2015)، وأوصى سكين (Schein, 2000) أنه من الضروري تدريس لغة الإشارة موجود في برامج تدريس اللغة، لأن تعلم اللغة الثانية يكون أفضل حتى وإن كان هناك كفاءة عالية في اللغة الأولى (في حافظ وفاض، 2016).

أنواع الطرق التدريسية التي تتم باستخدام استراتيجية ثنائية اللغة _ثنائية الثقافة:

يوجد أمثلة لعدد من الطرق التدريسية التي تستخدم طريقة ثنائي اللغة وذكرت في عدد من الدراسات ليفينغستون، 1997؛ أندروز وآخرون (Livingston, 1997; Andrews et al., 2004) والتي من أهمها:

1- إستراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية:

الفصل بين اللغتين له هدف وهو الحفاظ على لغة الإشارة، والفصل بين لغة الإشارة واللغة العربية عن طريق عدة أمثلة كما هي مذكورة في الجدول (3).

تسلسل	الطريقة	أمثلة
أولاً	الموضوع (المادة)	المواد العلمية تكون بلغة الإشارة والمواد الأدبية تكون باللغة العربية.
ثانياً	الأشخاص	كالإداريون يستخدمون لغة الإشارة والفنيون لغة عربية __ معلم يستخدم لغة إشارة ومعلم آخر يستخدم اللغة العربية
ثالثاً	الوقت	أول ثلاث حصص دراسية باللغة العربية وآخر ثلاث حصص بلغة الإشارة، أول حصة تكون بلغة الإشارة والثانية باللغة العربية.
رابعاً	المكان	في مطعم المدرسة تستخدم لغة الإشارة وفي المكتبة تستخدم اللغة العربية.
خامساً	نوعية النشاط	التلخيص باللغة العربية والمناقشة بلغة الإشارة.
ساساً	أدوات المنهج	الكتاب باللغة العربية وال CDS أو DVD التابع للكتاب يكون بلغة الإشارة.

جدول (3)

أمثلة لطريقة استخدام إستراتيجية الاستخدام المنفصل (المتبادل) ما بين لغة الإشارة واللغة العربية

٢_الشرح (الترجمة أو التفسير بلغة الإشارة):

في هذه الاستراتيجية يقوم معلم الصم وضعاف السمع الشرح بلغة الإشارة، ولذلك هناك عدة أساليب يتوخى عليه الالتزام بها واتباعها عند تطبيق هذه الاستراتيجية ومنها:

- 1_ كن واضحاً بمعنى اعرض أسباب خلفية للموضوع مع التوضيح والتأثير والتفسير.
- 2_ ضع تصور ذهني بحيث يصبح لدى التلميذ تخيل واضح عن الأشخاص والمكان.
- 3_ تقمص الشخصية.
- 4_ لخص الأفكار المطروحة.



- 5_ أعد الجملة بكلمات وصيغ وإشارات متعددة.
- 6_ اربط الأحداث مع بعضها (تتذكرون عندما تحدثنا عن....، قبل قليل تحدثنا.....).
- 7_ اصنع تضاد عن طريق النفي (إذا مرضت أذهب للمدرسة لا أذهب للطبيب) (في طه والساوي، 2014).

معوقات استخدام استراتيجية ثنائية اللغة ثنائية الثقافة:

تطبيق استراتيجية ثنائية اللغة ثنائية الثقافة في برامج دمج الصم ومعاهد الأمل في العالم العربي قد ينتج منه مجموعة من المعوقات منها:

- 1_ عدم تقبل أفراد المجتمع للغة الإشارة والصم الذين يستخدمونها.
- 2_ إهمال برامج الكشف والتدخل المبكر للصم.
- 3_ ضعف تدريب المعلمين على استخدام لغة الإشارة.
- 4_ تأخر العرب في وضع قواعد للغة الإشارة.
- 5_ تقصير معلمين الطلاب الصم في التعرف على فلسفة ثنائي اللغة ثنائي الثقافة ومعرفة كيفية تطبيقها.
- 6_ إهمال تقديم الدعم للمؤسسات التي تعنى بالصم.
- 7_ قلة الدراسات العربية التي تتحدث عن ثقافة وتاريخ الصم (الريس، 2006، في الزهراني والعنزي، 2012).

3_ استراتيجية التمهيد والعرض والمراجعة (Preview-View-Review/PVR):

تم تعريف هذه الاستراتيجية بأنها واحدة من استراتيجيات ثنائي اللغة التي في الأساس تركز على اللغة الأساسية للطلاب، فالمعلم يقدم نظرة تمهيدية عن الدرس بلغة الأم للطلاب، ليتحقق من فهمهم للمفاهيم والمفردات المستخدمة التي توجد في الدرس الرئيسي، بعد ذلك يعمل على تقديم الدرس باللغة الأخرى (الثانية)، وإذا تم إنهاء شرح الدرس، من الممكن مراجعة الدرس بلغة الطلاب (الأساسية) وذلك لا يعني أن الطلاب والمعلمين لا يستطيعون التحول للغة الأخرى أثناء مرحلة التمهيد والمراجعة، (Lessow-Hurley, 2014).

هذا وتم تعريف هذه الاستراتيجية من قبل (ليفينغستون، 1997 وأندروز وآخرون، 2004) على أنها تلك الاستراتيجية التي يقوم المعلم بتقديم الدرس (قراءة قصة) باللغة العربية، ثم يناقش الطلاب في أحداث القصة بلغة الإشارة، ثم يكون هناك مراجعة باللغة العربية مثل: (كتابة ملخص للقصة، أهم الأحداث التي ذكرت في القصة)، هذا ويمكن تنفيذ تلك العملية بطريقة عكسية، كأن يقرأ القصة في لغة الإشارة وتتم المناقشة باللغة العربية وينتهي بلغة الإشارة، وهذا يتعين على حسب أهداف الدرس (في طه والصاوي، 2014).

مميزات استراتيجية (PVR):

بشكل عام فإن استراتيجية (PVR) لها مجموعة من المميزات قام بذكرها مجموعة من الباحثين سوافير وأوفاندو وآخرون (Swaffer et al., 1991; Ovando, et al., 2003) كما يلي:

- 1_ تنبني على خلفية سابقة معرفية عن الدرس الذي يراد قراءته.
- 2_ من الوسائل التي تساعد في بناء المهارات والمفاهيم في كل اللغتين (الأولى والثانية) عن طريق التمهيد ويتم باستخدام اللغة الأم للطلاب ثم القراءة باللغة العربية، بعد ذلك تلخص المفاهيم من خلال استخدام اللغة الأم أو اللغة الأولى.
- 3_ من الطرق المفضلة التي تسهم في تسهيل النصوص من معنى معقد إلى معنى أبسط.
- 4_ تمكن الطلاب الصياغة لفرضيات متعلمة من النص، وهذا يساعد على معالجة وتنشيط لفهم النصوص من الأعلى إلى الأسفل (في الريس والعواد، 2013).

الدراسات التي أثبتت فعالية استخدام استراتيجية (PVR):

هناك مجموعة من الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية (PVR) في تطور مهارة القراءة للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية (الصم وضعاف السمع) والتي يمكن ذكرها كما يلي:

أولاً: دراسة الريس والعواد (2013) والتي كانت بهدف التعرف على فعالية استراتيجية (PVR) التمهيد والعرض والمناقشة في تطوير مهارات الفهم القرائي الحر في المباشر للطالبات الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، حيث طبقت الدراسة على طالبات الصف الخامس في معهد الأمل، وقد تم استخدام المنهج التجريبي وقد تكونت العينة من 14 طالبة تتراوح أعمارهم ما بين (10_17)، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، هذا وتمثلت أدوات البحث في إعداد دليل المعلم، قائمة مهارات الفهم القرائي الحر في المباشر، اختبار الفهم القرائي الحر في المباشر، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية استراتيجية (PVR) في تحسين وتطوير مهارات الفهم القرائي الحر في المباشر.

ثانياً: دراسة ينج (Ying, 2005) ودراسة فريمان وفريمان (Freeman, Y & Freeman, 2006) التي أثبتت كلاهما على أن استخدام استراتيجية (PVR) يساعد في تطور وتحسين مهارات الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث تساهم في ترتيب الأفكار وتنظيم عرض المنهج.

ثالثاً: دراسة باسنبل (Basonbul, 2018) حيث أجرت الباحثة الدراسة مع خمس معلمات ومعلمتين مساعدتين من الصم وضعاف السمع، وسبع عشر طالبة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية الاستراتيجية وذلك بأن المشاركون أظهروا تطوراً في القراءة.

خطوات استخدام استراتيجية PVR

يتمثل تطبيق استراتيجية (PVR) بثلاث خطوات رئيسية وهي:

أولاً _ مرحلة النظرة التمهيديّة (Preview): تهدف هذه المرحلة بالسماح لعقول الطلاب بحسن تذوق ما سيأتي قبل قراءة النص، وينصب دور المعلم في هذه المرحلة على إعطاء الطالب نظرة عامة تمهيدية عن المادة التي سيتم تدريسها، وذلك حتى ينشط ما لدى الطالب من معرفة سابقة لها علاقة بالموضوع باللغة الأولى للطالب، من خلال استخدام عدة وسائل وهي: إجراء مناقشة بين الطلاب عما سيتم تدريسه، مشاهدة شيء مرئي أو شكل أو جدول أو صورة، ملخص إشاري بسيط، تصفح سريع للنص أو الفصل.

ثانياً _ مرحلة الدراسة وعرض المحتوى (View): يقوم المعلم في هذه المرحلة بعرض النشاط أو تقديم الدرس بلغة الطالب الثانية (اللغة الإنجليزية).

ثالثاً _ مرحلة المراجعة (Review): هنا يكون الهدف من هذه المرحلة تنشيط الذاكرة لدى الطالب عما فهمه وقرأه أثناء المرحلة السابقة (الدراسة وعرض المحتوى)، حيث أن في هذه المرحلة يكون دور المعلم أو الطالب تلخيص الأفكار الرئيسية، ووضع أسئلة عن الدرس تكون باللغة الأولى (لغة الإشارة) ومن الممكن أن تكون عملية المراجعة أكثر من مرة، بشرط أن تكون في كل مرة مدتها قصيرة بحيث تكون ما بين 5_10 دقائق (Mercuri, 2015) (أنظر للنموذج رقم (2)).

هناك استراتيجيات للقراءة تعرف على أنها إجراءات سلوكية أو خطوات تفكير يقوم القارئ بها عادة على سابق قصد ونية، حتى يسهل فهمه للنص فيسهل عليه عملية تخزين المعرفة ليسترجعها اعتماداً على خبراته السابقة، وهذا ما تمت الإشارة إليه من قبل (القطاونة وسامي القطاونة، 2006) (في عبد الرحمن، 2016)، وعلى ذلك فإن هناك العديد من الممارسات والبرامج التي تم تنفيذها في الميدان لتطوير مهارات القراءة للصم وضعاف السمع وسيتم ذكرها على سبيل المثال لا الحصر كما يلي:

أولا _استراتيجية ما وراء المعرفة (CC&R):

تعرف استراتيجية ما وراء المعرفة (Comprehension, Check, and Repair) بأنها الإدراك والمعرفة حول الظواهر المعرفية أو التفكير في التفكير، كما أشار إلى ذلك فلافل (Flavell, 1977) (as cited in Yan, 2018) وأيضا هي تسمى (CC & R)، فالغرض منها هو تدريب الطلاب على استخدام طريقة الاستجواب الذاتي لمتابعة فهمهم، وهي تستخدم ليتم مراقبة فهم الطلاب أثناء قراءتهم لمقطع ما ثم التوقف وسؤال أنفسهم عن ماذا فهموا من هذا المقطع وعن المعلومات الموجودة فيه، فإذا لم يستطيعوا الفهم يسألوا ذاتهم عن المادة ويقومون بالتفكير بصوت عالي في المكان الذي من الممكن أن يجدوا فيه إجابة كما يبحثون عن الإجابة عند قراءتهم لبقية النص، هذا وأن المعلم يعمل على نمذجة الاستراتيجية ويوضح لهم خطوات الاستراتيجية وذلك باستخدام التفكير بصوت عال، أيضا من الممكن أن يزيد المعلم تعلم الطلاب من خلال هذه الاستراتيجية عن طريق زيادة فرص التدريب والعمل على إزالة المطالبات بشكل تدريجي حتى يستطيع الطلاب أن يستخدموا هذه الاستراتيجية بشكل مستقل (Benedict et al., 2015).

ويضيف بيكر وبراون (Baker & Brown, 1984) أن استراتيجية ما وراء المعرفة تتكون من مكونين أساسيين وهما: تنظيم الإدراك، والمعرفة حول الإدراك، ويشير كل من باريس وآخرون (Paris et al., 1984) إلى أن المعرفة حول الإدراك تضم ثلاثة عناصر أساسية وهي: التعريف عن التي تؤثر على نفسه كقارئ وبالعوامل التي تؤثر على إنجاز القراءة، والمعرفة الإجرائية المرتبطة بطريقة استخدام استراتيجية مهارات القراءة، والمعرفة الشرطية وهي أن يعرف القارئ كيف ومتى يستخدم الاستراتيجيات في قراءة المهام (as cited in Yan, 2018)، وقد بين كل من باريس وآخرون بأن تنظيم ما وراء المعرفة هو أعلى مرحلة في العملية التي توجه وتنظم المهارات الأخرى للمعرفة، هذا وبين بيكر وبراون بأنها تشتمل على ثلاث مهارات رئيسية وهي: التخطيط، الرصد، التقييم، كما أنها تشتمل أيضا على الاختبار والمراجعة والتقييم للمهارات أثناء القراءة (as cited in Yan, 2018).

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة:

أولا: دراسة شيرمر (Schirmer, 2003) حيث عمل بحث حول استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة للطلاب المعاقين سمعيا أثناء قراءة المهام، فقام بعمل الدراسة على جميع الطلاب في مدرسة سكنية ابتدائية، وقد استخدم لجمع المعلومات طريقة التقرير الذاتي عن استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة عن طريق التحليل اللفظي أو موقع البروتوكولات والتي من نتائجها نجاح استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وشملت هذه الاستراتيجيات التخطيط والتنظيم والرصد والتقييم (Paul et al., 2013 as cited in Yan, 2018).

ثانياً: دراسة بانر وانغ (Banner & Wang, 2010) والتي عملت على فحص استراتيجيات القراءة للطلاب والبالغين الصم وضعاف السمع، ليتم تحديد استراتيجيات قراءة فعالة الصم وضعاف السمع، وحتى يتم استكشاف الاستراتيجيات المناسبة تم عمل تقييم يتألف من مقابلات وتفكير بصوت عال، وقد أدت النتائج إلى أن الصم وضعاف السمع الماهرين القارئین ظهر لديهم استخدام استراتيجيات القراءة عالية المستوى، وأن البالغين الصم وضعاف السمع لديهم استراتيجيات قراءة عليا أكثر من الطلاب الصم وضعاف السمع الأقل منهم سناً (as cited in Yan, 2018).

ثالثاً: دراسة تاجلي وساتاري (Tajalli & Satari, 2013)، والتي كانت بعنوان مدى فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفية لتحسين مهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث أجريت الدراسة على 10 طلاب من المعاقين سمعياً تتراوح أعمارهم ما بين (9_10) تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة فعالية الجمع بين طريقة التدريس المتبادل والتعليم الذاتي لمهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، هذا وقد تم إجراء الدراسة في إحدى المدارس الابتدائية للطلاب الصم وضعاف السمع بطهران، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى نجاح استراتيجية التدريب وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع.

رابعاً: دراسة بينيديكت وآخرون (Benedict et al., 2015) التي كان الهدف منها هو استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة (CC & R) في سلوك القراءة الاستراتيجية وغير الاستراتيجية وفهم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، وتم تنفيذ الاستراتيجية على ثلاث طلاب من الصم وضعاف السمع، بحيث أن كل طالب مع معلم، وتم جمع بيانات التكرار لقراءة الطلاب وتقييم استيعاب القراءة وذلك من خلال عدد المرات التي أعاد الطلاب سردها بعد قراءة مقطع من محتوى النص، وأظهرت النتائج في زيادة سلوك القراءة الاستراتيجية لجميع الطلاب وزيادة في فهم القراءة لطلابهم، مع نجاح هذه الاستراتيجية مع المعلمين فقد قاموا بتطبيقها مع طلاب آخرين، وهكذا بينت هذه الدراسة بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة وسيلة فعالة لزيادة فهم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع.

ومن خلال الدراسات السابقة فقد تبين نجاح هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فلو استخدم المعلم هذه الاستراتيجية مع طلابه في تحسين الفهم القرائي فستؤدي نتائجها بناء على تلك الدراسات التي أثبتت نتائجها.

إجراءات تنفيذ استراتيجية ما وراء المعرفة:

لتطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة على المتعلمين الصم وضعاف السمع فإنه يتعين على المعلم القيام بعدة إجراءات قبل تطبيقها وتتمثل في الآتي:

1_ تحديد الصف الذي سيتم تطبيق الاستراتيجية.



2_ معرفة نوعية ودرجة السمع الذي يعاني منه الطالب.

3_ توثيق المهارات المتباينة في الفهم والطلاقة.

4_ توفير الخدمات الفردية في القراءة والمفردات أو اللغة المكتوبة بحيث لا تقل عن 120 دقيقة في الأسبوع حتى يتم التناقص بين قراءة الكلمات وفهمها (Benedict et al., 2015).

خطوات تنفيذ استراتيجية ما وراء المعرفة:

حسب دراسة بينيديكت وآخرون فإن آلية التطبيق تكمن في ثلاث مراحل (أنظر جدول (4)) وهي كما يلي:

المرحلة الأولى_ الطلاب ومعرفة قدراتهم:

في هذه المرحلة يلزم المعلم أن يكون على علم بحالات الطلاب الذين لديه في الفصل وكيفية التعامل مع كل حالة كما يلي:

أ__ إذا كان الطالب لديه ضعف سمعي حاد (ضعف سمع حسي عصبي) وقد تم عمل زراعة قوقعة لهذا الطالب، ويتم التواصل التي يستخدمها شفهيًا عند المحادثة وعند وجوده في الفصل العام، بالإضافة إلى الصوت واستخدام لغة الإشارة، وستكون مدة الجلسة 60 دقيقة لمدة 4 أيام أسبوعياً.

ب__ إذا كان الطالب يعاني من فقدان سمعي حسي عميق في الأذن اليمنى وفقدان متوسط في الأذن اليسرى، ويستخدم معين سمعي، فيتم التواصل معه شفهيًا وستكون مدة الجلسة 30 دقيقة لمدة 4 أسابيع.

ج__ إذا كان الطالب لديه ضعف في السمع (حسي العصبي معتدل __ شديد) ويستخدم معين سمعي، ولديه لغة منطوقة، فستكون مدة الجلسة 45 دقيقة لمدة 3 أيام.

في هذه المرحلة سيقوم المعلم باختبار طلابه الاختبار القبلي لمعرفة قدراتهم وللحصول على تعيين مستوى مهارات الفهم القرائي التعليمي والمستقل والإحباطي.

المرحلة الثانية_ قراءة المقاطع (التنفيذ):

في هذه المرحلة سيتم عرض مقاطع نصية قصيرة على الطلاب وستكون من نصوص مناهج القراءة، حيث تتألف من 200 كلمة إلى 500 كلمة كما أن المعلم يستطيع استخدام المقاطع التعليمية لإرشاد الطلاب في كيفية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة.



المرحلة الثالثة_ مرحلة التقييم:

- 1_ يقوم المعلم بعد كل جلسة بتقييم الطلاب لمعرفة مستوى فهمهم.
 - 2_ يعمل على تزويدهم بمرور التقييم وذلك بالأمر عليهم بالتفكير بالفكرة الرئيسية وترتيب الأحداث والتفاصيل المهمة في النص من خلال قراءة المقطع بصوت مرتفع وهذا يكون مرة واحدة..
 - 3_ أن يسمح لكل طالب بقراءة كل مقطع للتقييم مرة واحدة ويكون بصوت عال.
 - 4_ يستطيع المعلم تقديم المساعدة للطلاب في قراءة الكلمة وليس في معناها.
 - 5_ عند وصول الطالب إلى قراءة نهاية المقطع يتم إزالة المقطع.
 - 6_ يخبر المعلم الطلاب بأن لديهم دقيقة واحدة لإعادة ما يتذكرونه أثناء القراءة، كما أنهم سيحصلون على نقطة واحدة إذا أجابوا بكل التفاصيل (أنظر إلى جدول (5) في نموذج التقويم (3)، كما أن المعلم يستطيع استخدام المؤقت لتوجيه الطلاب إلى وقت البدء والانهاء في إعادة ذكر التفاصيل (راجع نموذج التقويم (3)).
- هذا وأن الجدول (4) عمل على اختصار مراحل آلية تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة فيما يلي:

نوع المرحلة	المهمة الموكلة
1_ المشاركين	تطبيق الاختبار القبلي لمعرفة قدراتهم وللحصول على تعيين مستوى مهارات الفهم القرائي التعليمي والمستقل والإحباطي.
2_ قراءة المقاطع (التنفيذ):	في هذه المرحلة سيتم عرض مقاطع نصية قصيرة على الطلاب وتكون من نصوص مناهج القراءة حيث تتألف من 200 كلمة إلى 500 كلمة كما أن المعلم يستطيع استخدام المقاطع التعليمية لإرشاد الطلاب في كيفية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة.
3_ التقييم	يعمل على تزويدهم بمرور التقييم وذلك بالأمر عليهم بالتفكير بالفكرة الرئيسية وترتيب الأحداث والتفاصيل المهمة في النص من خلال قراءة المقطع بصوت مرتفع وهذا يكون مرة واحدة.. وعند وصول الطالب إلى قراءة نهاية المقطع يتم إزالة المقطع ويخبر المعلم الطلاب بأن لديهم دقيقة واحدة لإعادة ما يتذكرونه أثناء القراءة، كما أنهم سيحصلون على نقطة واحدة إذا أجابوا بكل التفاصيل.

جدول (4)

مراحل آلية تطبيق استراتيجية ما وراء المعرفة (CC & R)

ثانياً. استراتيجيات القراءة المتكررة (Repeated Reading):

تعتبر استراتيجيات القراءة المتكررة من أكثر الاستراتيجيات شيوعاً بين الباحثين في مجال القراءة، ويعود ذلك لأنها تسهم في زيادة الطلاقة لدى الطلاب في المراحل الدراسية المتعددة، وقد ازدادت شهرتها في عام 2000 بعد صدور تقرير اللجنة القومية للقراءة بالولايات المتحدة الأمريكية التي أوصت بأنه لابد من الاهتمام بتعليم القراءة المباشر، والذي يهدف إلى التعرف بشكل أكبر على الحروف الأبجدية والوعي الفونولوجي والترميز والتدريب على الفهم القرائي والقراءة، كما أنها أوصت بأن القراءة المتكررة هي من أكثر الطرق فعالية في تحسين الطلاقة في القراءة لدى الطلاب وذلك تحت ضوء عدداً من الأبحاث التحليلية التي فحصتها في مجال تدريس القراءة والفهم القرائي (Berainger et al., 2006)، (في عبدالحليم، 2009)، وأشار صامويلز (Samuels, 1979) على أن استراتيجيات القراءة المتكررة تنضم إلى تلك النظرية التي تقول: بأن القراءة المتكررة التي عمل على تأسيسها صامويلز تزيد من طلاقة القراءة فتصبح القراءة تلقائية، هذا وتم اعتمادها في التدريب على الطلاقة اللغوية، ويرجع ذلك إلى تكرار القطع المختارة التي تتميز بالتشويق والقصر، كما أنها تحمل معنى له قيمة بالتكرار إلى أن يتم الوصول إلى مستوى معين من الطلاقة اللغوية (في المقدادي، 2016)، كما أن استراتيجيات القراءة المتكررة تكمن في مساعدة المعلمين على فهم عملية القراءة، لأن نظرتهم إلى عملية القراءة ستكون مختلفة، مما سيساعدهم في فهم عملية القراءة على أنها تفاعل بين القارئ والنص، بالإضافة إلى أنها ستساعدهم في إدراك استراتيجيات القراءة (Goodman et al., 1987 في الزيد، 2011).

وقد أُنْفَقَ كل من آل يعلى (2019) والزيد (2011) على أن استراتيجيات القراءة المتكررة تعرف على أنها التطبيقات التربوية التي تتضمن قراءة النص بشكل متكرر لعدة مرات، وذلك من أجل تعميق فهم المادة المقروءة وتحسين الطلاقة القرائية، ومن الممكن أن تكون عدد مرات القراءة من ثلاث إلى خمس، كما أن للقراءة المتكررة ثلاثة أهداف حددها (Meyer & Felton, 1999) وهي: تحسين الفهم القرائي، السرعة القرائية ونقلها إلى مواد أخرى قرائية، زيادة السرعة في القراءة تؤدي إلى الفهم (في آل يعلى، 2019).

وأوضح صامويلز بأن القراءة المتكررة تعد من العمليات المفيدة، حيث أنها تجعل الطلاب يستمتعون في القراءة، ففي البداية أي عند قراءة النص يكون استيعابهم بطئاً أو ضعيفاً، ومع كل قراءة متكررة للنص يصبح الطالب في وضع أفضل ويكون على قدرة كبيرة من الاستيعاب فهو يتغلب بشكل تدريجي على صعوبات التعرف إلى الكلمات، ويكون هناك مزيد من الاهتمام موجه نحو الاستيعاب، ولذلك فإن القراءة المتكررة تعزز الاستيعاب وتكون السلاسة والطلاقة (في المناعي، 2008).

ويضيف آريا وكبي (Arya & Kibby, 1995) بأن للقراءة المتكررة عدداً من المزايا والفوائد تكمن في إتاحة الفرصة أمام الطالب في أن يسمع كيفية قراءة نص معين تبعاً لتعبير ونبرة معينين ومراجعة الكلمات الموجودة في النص والتعرف على معنى النص قبل قراءته، كما أن الطالب يكتسب

السلسلة المتواصلة أثناء قراءة قطعة معينة، مما تسمح له بالتعرف على الخبرة والشعور بسلاسة القراءة، بالإضافة إلى السماح له بتذوق المعنى واللغة من خلال القراءة السهلة بدلا من التعرف على الكلمات (في خير الدين، 2003)، وتتمثل في أشكال متعددة مثل: قراءة المعلم والطالب المساند، القراءة بواسطة الاستمتاع أو استخدام التسجيل، مسرح القراء، القراءة بواسطة الحاسوب، القراءة الزوجية، قراءة الزميل أو المشارك (خضير، 2010).

هذا وأن عبدالحليم (2009) عمل على استخلاص مجموعة من القواعد والأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند استخدام هذه الاستراتيجيات من عددا من الدراسات التي أهتمت بهذا المجال كدراسة (Dowhower, 1989)؛ (Mayer&Felton, 1999)؛ (Kubn&Stah, 2003)؛ (Therrien, 2004)؛ (Therrien & Kubina, 2006) وحصرها بالنقاط التالية:

- 1_ توفر نمذجة من قبل المدرب أو المعلم أو الأكثر كفاءة في القراءة.
- 2_ وجود مهارات ضرورية قبلية كأساس مناسب للقراءة مثل: القدرة على قراءة الكلمة من خلال التعرف المباشر أو استخدام الطريقة الصوتية الهجائية.
- 3_ أن يقرأ التلميذ المادة المقررة من 3_4 مرات على الأقل للوصول إلى المحك المطلوب.
- 4_ تتراوح عدد الجلسات أسبوعيا ما بين 3_5 مرات في الأسبوع الواحد.
- 5_ تكون الجلسات في فترات قصيرة مدتها ما بين 10_20 دقيقة لكل تلميذ.
- 6_ مدة قراءة التلميذ دقيقة واحدة في كل مرة للتقييم المرحلي والنهائي.
- 7_ لا بد أن يكون هناك تغذية راجعة لبيان مقدار التقدم للطالب.
- 8_ التعزيز المستمر للطالب، لأن ذلك يزيد من ثقته بنفسه ويقوي دافعيته للقراءة.
- 9_ تقديم تلميحات بأنه قرأ بسرعة ومراعاة الفهم إذا كان مطلوبا منه من قبل المعلم أو المدرب أو من يقوم بالمساعدة أو من يشارك الطالب بالقراءة.
- 10_ وضع محك للأداء وتعداد القراءة حتى يتم الوصول إلى المحك المطلوب.
- 11_ لا بد من التدريب على أكثر من قطعة ولا يكتفى بقطعة واحدة.
- 12_ توفر جدول للتقييم والرصد يتم تسجيل مقدار التقدم الذي يحققه الطالب في كل جلسة من حيث دقة ونسبة القراءة في الدقيقة فيتم رصد الكلمات الخاطئة والصحيحة ونسبة تحقق المحك، بعد ذلك يتم جمع الإنجاز في كل أسبوع ثم يوضح الإنجاز النهائي في الأسبوع الأخير كما أنه ينصح بإرسال تقرير أسبوعي لأولياء الأمور أو بشكل فترات ليكون على علم بمستوى ابنه.

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية القراءة المتكررة:

هناك عدد من الدراسات التي اهتمت بتطبيق استراتيجية القراءة على الطلاب ذوي الإعاقة أو الطلاب غير ذوي الإعاقة بهدف تحسين المهارات القرائية ومنها:

أولاً: دراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2009) والتي تهدف هذه الدراسة إلى تأثير استراتيجية القراءة المتكررة في زيادة طلاقة القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية من الصم وضعاف السمع، حيث تم استخدام هذه الاستراتيجية مع أربعة طلاب في الصف الثاني وكان ذلك بشكل فردي وكانت مقدار الجلسات في الأسبوع من مرتين إلى ثلاث مرات، وأسفرت النتائج أن القراءة المتكررة ساهمت في تحسين الاتقان في القراءة لدى الطلاب من الصم وضعاف السمع.

ثانياً: دراسة جافيني وموريس (Gaffiny & Morris, 2011) حيث كان الغرض من الدراسة هو معرفة تأثير تدخل القراءة المتكررة على الطلاقة لطلاب من ذوي صعوبات التعلم وكان في الصف الثامن، بحيث أن الطالب يقرأ النص القرائي أربع مرات لمدة يومين، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تحسن في مستوى طلاقة القراءة بنسبة 33% (في آل يعلى، 2019).

ثالثاً: دراسة الهريس (Elhoweris, 2017) حيث أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة تأثير تدخل القراءة المتكررة على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات، فطبقت على 47 من الطلاب ما بين ذكور وإناث، في الصف الثالث والرابع والخامس وتتراوح أعمارهم ما بين (8_11)، وتم استخدام التصميم التجريبي واختيار العينية بطريقة عشوائية طبقية حتى يتمثل كلا الجنسين في العينة وتم إجراء الاختبار القبلي والبعدي، واستخدمت هذه الاستراتيجية مع كل مشارك مرتين إلى أربع مرات على مدى ستة أسابيع، وأظهرت النتائج أن استراتيجية القراءة المتكررة لها تأثير على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وخاصة الصعوبات في القراءة والفهم بطلاقة، هذا وأنها نهج فعال لتحسين مهارات الفهم والقراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

رابعاً: دراسة آل يعلى (2019) التي أجريت لمعرفة أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تطبيق هذه الدراسة على ستة طلاب تتراوح أعمارهم ما بين (10_12 سنة) ولديهم صعوبات في الطلاقة القرائية، وقد تم استخدام المنهج التجريبي واستخدام تصميم المجموعة الواحدة وتم تصميم اختبار لقياس الطلاقة القرائية، وطبق على الطلاب اختبار قبلي وبعدي، وأسفرت النتائج عن وجود تحسن في مستوى الطلاقة القرائية والفهم الحريفي.

خطوات التنفيذ:

أولاً: التمهيد: في هذه الخطوة يتم الحديث عن القراءة وأهميتها وضرورة تكرارها وممارستها، وذلك للوصول إلى أقصى درجة من الحفظ والمتعة والفائدة، بعد ذلك يتم تهيئة الطلاب بعرض فكرة موجزة عن الدرس.

ثانياً: قراءة المعلم النموذجية: يقوم المعلم بقراءة الدرس كاملاً للطلاب بشكل نموذجي حيث يتضمن حسن الأداء ووضوح الصوت وحث الطلاب على الإصغاء الجيد.

ثالثاً: تحديد الكلمات الصعبة في الدرس أو النص: فالمعلم يكلف الطلاب بالعمل على استخراج الكلمات الصعبة باللفظ أو المعنى وكتابتها على السبورة وشرح معناها، ثم يعمل على تكليف بعض الطلاب بقراءتها.

رابعاً: قراءة المعلم للدرس على شكل جمل (جملة، جملة)، ثم يعيد الطالب قراءة كل جملة بعد المعلم بصوت مسموع، ثم يعمل المعلم على مناقشة الطلاب في كيفية قراءة كل جملة ومعناها وطريقة التحكم بنبرات أصواتهم من حيث انخفاض وارتفاع الصوت حسب معنى الجملة وما تشمله من علامات للترقيم.

خامساً: قراءة الطلاب الأولى: حيث أن الطالب يقرأ الدرس قراءة جهرية أمام المعلم والطلاب الآخرين.

سادساً: تكرار سرد القصة: فالمعلم هنا يكلف كل طالب بإعادة سرد القصة بكلماته الخاصة ولغته ويكون في حدود دقيقتين، أما بقية الطلاب فيستمعون إليه بشكل جيد.

سابعاً: قراءة الطلاب الثانية: بحيث يقرأ كل طالب الدرس قراءة جهرية مرة ثانية أمام المعلم والطلاب.

ثامناً: مزوجة القراءة بين كل طالبين: في هذه الخطوة يكلف المعلم من كل طالبين بتبادل الأدوار في القراءة، فكل طالب منهم يقوم بالقراءة مرة والاستماع لزميلة مرة ثانية، ويسمح أن يصوب كل طالب أخطاء زميلة، وأيضاً يستطيع أن يطلب المساعدة من المعلم في لفظ الكلمات الصعبة إن احتاج الأمر (المناعي، 2008).

تاسعاً: ويتم التغذية الراجعة من قبل المعلم في نهاية كل حصة حول إجابات الأسئلة، والأخطاء في القراءة (المقدادي، 2016) وللتعرف على خطوات هذه الاستراتيجية بشكل مختصر (أنظر إلى شكل (3)).

التقويم:

من خلال دراسة ال يعلى (2019) فإنه من الممكن وضع أدوات للتقويم وتقديمها كاختبار قبلي وبعدي للطلاب كالتالي:

١_ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة:

عند الرجوع إلى الدراسات السابقة (Hudson, 2005 & Jones, 2010)، يتم قياس عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، بعد ذلك يطلب من التلميذ قراءة النسخة الخاصة به، وعندما يبدأ يتم حساب الوقت الزمني، (أنظر إلى جدول (6) وجدول (8) في النموذج (4)) فالمعلم يسجل الكلمات الخاطئة وعندما ينتهي الطالب من القراءة يقوم المعلم بتسجيل الكلمات التي قرئت بشكل صحيح في الدقيقة ويتم حسابها تبعاً للمعادلة التالية:

$$\text{عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة} = \frac{\text{عدد الكلمات الصحيحة}}{\text{زمن القراءة بالثانية}} \times 60$$

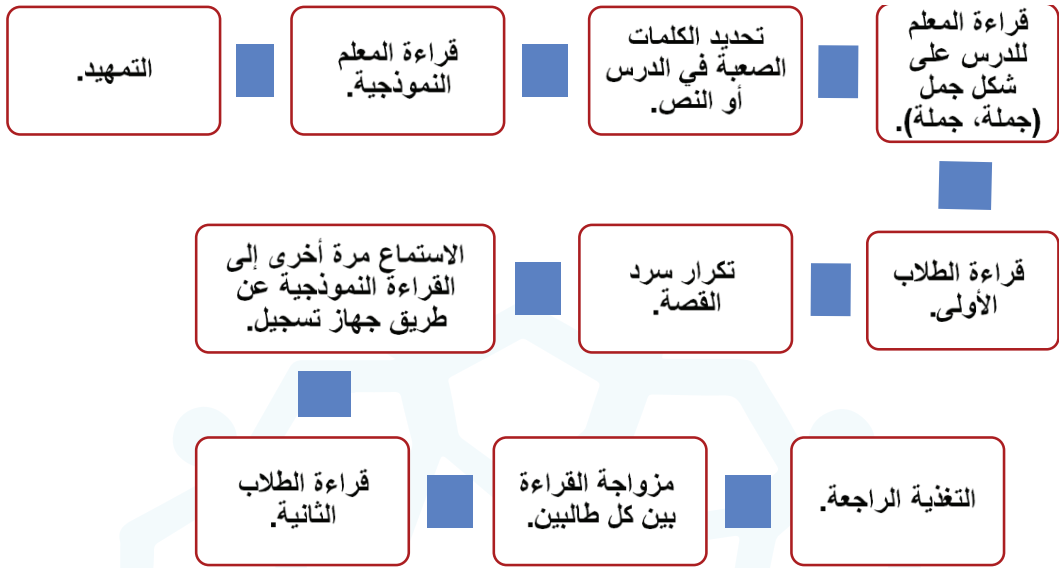
٢_ عدد الكلمات الخطأ:

هي الكلمات التي يخطئ في قراءتها الطالب من حيث (الإبدال، التشويه، الحذف، الإضافة، التوقف لمدة أكثر من خمس ثواني، التردد) وهنا يتم احتساب الكلمات الخطأ تبعاً للمعادلة التالية:

$$\text{عدد الكلمات الخطأ} = \text{عدد كلمات النص} - \text{عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح}$$

٣_ اختبار فهم المقروء:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس فهم المقروء للمستوى الحرفي لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم، وهذا الاختبار مكون من ثمان فقرات وهو من نوع اختيار متعدد، وتم إعداد هذه الاختبار على أن يقيس قدرة الطلاب على مهارة مضاد الكلمة، مهارة التعرف على الكلمة الرئيسية للنص، تحديد المعنى المناسب للسياق، التسلسل المنطقي للأحداث، تحديد المعنى المناسب للسياق، وقد تم وضع درجة على الإجابة الصحيحة وصفر على الإجابة الخاطئة أو اختيار أكثر من إجابة أو المتروكة (أنظر نموذج التقويم (4)).



شكل (3)

خطوات استراتيجية القراءة المتكررة

ثالثاً: استراتيجية القراءة المتكررة والتكيف وفهم الإجابة (RAAC):

تعتبر استراتيجية إعادة القراءة والتكيف وفهم الإجابة (Reread-Adapt and Answer- Comprehend) من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تعالج كلا من الطلاقة والفهم، حيث تعتمد هذه الاستراتيجية غالباً على القراءة المتكررة والإجابة على مجموعة من أسئلة الفهم، فهناك دراسات أقرنت استخدام هذه الاستراتيجية مع القراءة المتكررة والبعض الآخر من غير تكرار القراءة، فعند إقرانها مع القراءة المتكررة، يعيد الطالب قراءة النص حتى يحقق المعيار المطلوب فيما يخص السرعة والدقة في القراءة مثل عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة (CWPM) وبذلك يتم تطوير الطلاقة وسرعة القراءة، ومن خلال الإجابة على الأسئلة يستطيع المعلم تقييم فهم الطالب، حيث أن هذه الاستراتيجية تحقق أهدافها من خلال الربط بين الطلاقة في القراءة والفهم، العديد من الدراسات أوضحت أن هناك ارتباط قوي بين هذين العنصرين (Silverman et al., 2013) (Rasinski, et al., 2009) لأن القراءة المتكررة تستخدم كاستراتيجية لزيادة طلاقة القراءة، حيث يقرأ الطالب فقرة صغيرة للمعلم، وإذا صعب على الطالب كلمة أو تعريف، يعمل المعلم على تقديم المساعدة بعد ذلك يعيد الطالب قراءة المقطع عدة مرات حتى يتقن القراءة بشكل صحيح (Tignor, 2016).

وعلى هذا فاستراتيجية (RAAC) تعني إعادة القراءة والتكيف ثم الجواب والفهم، كما أنها عبارة عن برنامج تكميلي تم تصميمه ليضم المكونات الأساسية التعليمية من توليد الأسئلة المتكررة وقواعد الأدبيات في القراءة، ولقد اثبتت الدراسات والأبحاث بأن استراتيجية (RAAC) لها تأثير في تحسين القراءة السريعة وأيضاً تأثيرها الإيجابي على الفهم السريع، كما أنها تساعد على القراءة الشفوية عن طريق الفقرات المستقلة وتحسين التحصيل العام للطلاب في القراءة وهذا ما تمت الإشارة إليه من قبل جورنلي وآخرون (Journley et al., 2008)، ويكستروم وآخرون (Wickstrom et al., 2006) (as cited in Schirmer et al., 2015).

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية (RAAC):

أولاً : دراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2012). كان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة أثر إعادة القراءة وفهم الإجابة (RAAC) على طلاقة القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، فاستخدام المنهج التجريبي والجمع بين التصميم شبه التجريبي والقياسات اللاحقة والسابقة وتصميم موضوع واحد يتم فيه جمع بيانات الجلسة اليومية، وتم إجراء التدخل على ثلاثة عشر طالباً من الصف الثالث والخامس والسادس، حيث تمت كل جلسة بشكل فردي من مرتين إلى ثلاث على مدار ثمان أسابيع، وأسفرت النتائج عن وجود فهم جيد من قبل الطلاب للأسئلة الحرفية والاستنتاجية وهذه النتائج تدعم أهمية استراتيجية مراقبة الفهم للطلاب الصم وضعاف السمع.

ثانياً : دراسة تيرين وآخرون (Therrien et al., 2012). هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة تأثير استراتيجية (RAAC) قبل استخدام تكرار القراءة وبعده لتحسين طلاقة القراءة للطلاب الذين يتلقون تعليماً خاصاً أو خدمات في المستوى الثاني أو الثالث، وقد تم استخدام التصميم التجريبي واختيار العينة بشكل عشوائي تكونت من 30 طالب، تم تنفيذ البرنامج وإجراءات التدخل، بحيث أن كل طالبين مقابل طالب أي بنسبة 1:2 بمعنى أن كل طالبين في الاستراتيجية من غير قراءة متكررة وطالب واحد في الاستراتيجية مع قراءة متكررة، وطبقت الجلسات بواقع 50 جلسة لمدة أربعة أشهر، وأسفرت النتائج على أن استراتيجية (RAAC) يؤدي إلى تحسين طلاقة القراءة لدى الطلاب في الصف الثالث إلى الخامس والتمكن من التأثير على تحسين القراءة بشكل عام سواء كان مع تكرار القراءة أو بدونها، بالإضافة إلى أن استراتيجية (RAAC) بدون تكرار القراءة قد تكون فعالة، إن لم تكن أكثر في تحسين طلاقة القراءة إذا قورنت باستراتيجية (RAAC) مع تكرار القراءة.

ثالثاً : دراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016).، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تدخل استراتيجية (RAAC) في تحسين التحصيل القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث كانت عبارة عن دراستين طبقت أحدهما على كلاب المرحلة المتوسطة والأخرى على طلاب المرحلة الثانوية، فالأولى تم استخدام التصميم التجريبي (تبديل المضاعفات)،

وأجريت الدراسة على 6 طلاب تم اختيارهم بشكل عشوائي وتنفيذ الجلسات بشكل فردي بواقع مرتين إلى ثلاث مرات في أسبوعين على مدار شهرين، وأما الدراسة الثانية فقد طبقت على طلاب المرحلة الثانوية الذي استخدم فيها التصميم التجريبي لمجموعة واحدة حيث أجريت الدراسة على ثمانية طلاب تتراوح أعمارهم بين (9_13) إلى (7_18)، وطبقت الجلسات بشكل فردي بواقع خمس إلى سبع جلسات، وأظهرت النتائج في كلتا الجلستين عن التجريبتين الحاليتين وجود تحسن مستمر في قراءة المقاطع الأكثر صعوبة بطلاقة مع إظهار فهم جيد مستمر أثناء جلسات التدخل.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

- 1_ قراءة الأسئلة التي تتعلق بالقصة أو النص (كيف، متى، أين، ماذا، من، أي).
- 2_ قراءة الطالب للقصة أو النص مرة واحدة.
- 3_ يسجل المعلم عدد الأخطاء أثناء القراءة (راجع الجدول 10 في نموذج التقويم 5) ويرصد وقت القراءة ويقدم تغذية راجعة.
- 4_ قرأ الطالب النص عدة مرات للوصول إلى المعيار المطلوب (أربع مرات ولا يزيد عن خطأين).
- 5_ الإجابة على الأسئلة التي وردت في الخطوة الأولى.
- 6_ من خلال الخطوة الخامسة فإن الطالب يذكر التفاصيل المهمة في النص.
- 7_ يجيب الطالب على أسئلة الفهم (Schirmer et al., 2016) راجع الجدول 11 في نموذج التقويم (5).

التقويم:

يقوم المعلم بوضع درجة أدنى إذا لم يستطيع الوصول إلى المعيار المطلوب في أربع قراءات، ويكون في مستوى عالي إذا وصل إلى المعيار المطلوب من خلال قراءة واحدة أو قراءتين وتمكن من الإجابة على أسئلة الاستيعاب بطريقة صحيحة (Schirmer et al., 2016) (أنظر نموذج التقويم (5)).

رابعاً: استراتيجية روبنسون

: Survery Question Read Recite Review (SQ3R)

تعتبر استراتيجية (SQ3R أو SQRRR) من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تستهدف الفهم. وتساعد في تحسين مهارات القراءة الفعالة وتنظيم المعلومات العلمية أو اللغوية داخل العقل والاحتفاظ بها، حتى يسهل تذكرها عند الاحتياج لها (مصطفى، 2019)، فهي من الوسائل التي تهدف إلى الفهم

واكتساب مهارات الاستدكار ومعالجة المعلومات، كما أنها تساعد في قراءة الكتب المدرسية باختلاف نصوصها (العنزي، 2017). أشار شحاته (2017) أن استراتيجية (SQ3R) من الاستراتيجيات المنظمة التي تساعد على قراءة الكتب والنصوص العلمية بشكل فعال، وقد اكتسبت شهرة ليس من أجل المبادئ العلمية التي تقوم عليها فحسب وإنما لأنها تحمل رمزا تم اختياره لها لجعل عملية تذكر خطواتها سهل وميسر على المتعلم، فهي تتكون من مجموعة خمسة حروف، كل حرف يدل على الحرف الأول لكل خطوة التي تتكون منها هذه الاستراتيجية وهي كالتالي:

Survey: أي تصفح أو استطلع، **Question**: بمعنى أسأل، **Read**: تعني أقرأ، **Recite**: أي استمع أو استذكر، **Review** أي راجع، وعلى هذا فقد أشار نيل و آلان (Nila & Alan, 2004) إلى أن هذه الخطوات الخمس تم تصميمها ليتم ربط المعلومات الجديدة التي يكتسبها الطالب من النص بالمعرفة السابقة التي يكون لها علاقة بموضوع النص وفي هذه الحالة فإن الطلاب يحصلون على التغذية الراجعة الذاتية ويبقى الطلاب أكثر نشاطا وفاعلية (في الريش، 2015).

ذكر روبنسون (Robinson, 1970) تعريف لاستراتيجية (SQ3R) على أنها: تلك الاستراتيجية الفعالة التي تسهم في التقليل من الوقت لحفظ المادة الدراسية، كما أنها تتألف من خمس خطوات وهي: المسح ثم طرح الأسئلة بعد ذلك القراءة الأولية ثم التسميع أو السرد وآخر خطوة هي المراجعة (في العنزي، 2017)، وعرفها شحاته (2017) على أنها من العمليات العقلية المنظمة التي تتصف بالشمولية في القراءة كإجراء يتميز بالبساطة وأسلوب أفضل، فهي تزود القارئ القدرة على استكشاف النصوص المكتوبة وما تحتويه من مضامين كالمفردات والدلالات والتراكيب والخيال وذلك عن طريق القراءة المتعمقة واستغلال الوقت في كسب خبرات جديدة فيما يقرأ، مما تمكنه في توظيفها على مواجهة المشكلات وحلها، بالإضافة إلى أنها تمكنه من إنتاج نص جديد يتصف بالإبداع.

ويشير عيد (2015) إلى تعريف هذه الاستراتيجية على أنها: واحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أنها من الاستراتيجيات الفعالة القائمة على القراءة وتتميز بالتفكير العميق والتركيز في المادة المقروءة وهي تعمل لتحقيق أهداف محددة و تنظيم المعلومات اللغوية أو العلمية والاحتفاظ بها داخل العقل حتى يسهل تذكرها وتسعى، كما أنها تطور وتنمي مهارات التفكير المختلفة سواء الإبداعية أو الناقد أو المنطقي (في العثمان، 2018)، أما بارواتي (Parwati, 2014) فقد عرفها بأنها إحدى الوسائل المتبعة في عملية تدريس القراءة والتي لها دور فعال في تدريس العلوم الاجتماعية، وتتضمن خمس مراحل: التصفح، طرح الأسئلة، القراءة، التذكر، المراجعة (في الحارثية، 2018).

أهمية استراتيجية (SQ3R):

تعد استراتيجية SQ3R من الاستراتيجيات التي أثبتت أهميتها من خلال تطوير وتحسين المستوى الاستيعابي في القراءة لدى الطلاب وكذلك مستوى التحصيل في مختلف المواد الدراسية الأخرى، أيضا تعمل على تحسين استراتيجيات الطلاب في حفظ وتذكر المادة التي يود الطالب أن



يتعلمها (الرمانة والمكاحلة، 2019)، ويوضح الموسوي (2015) بأن استراتيجية (SQ3R) اكتسبت أهميتها في الدور الذي تقوم به سواء داخل إطار المدرسة وخارجها، فهي تسهم في زيادة ثقة الفرد بنفسه وتساعد على تحويل مهاراته إلى خبرات أخرى، وهي تهتم في تنظيم سلوكه وتحسين تكييفه (في الحارثية، 2018). وذكر عبدالله (1436) عدد من أوجه هذه الأهمية في داخل الفصل الدراسي وخارجه والتي تكمن في:

- زيادة قدرة الطالب على التوقع وإنتاج الأفكار.
- تستخدم هذه الاستراتيجية عند الاستذكار السريع قبل الامتحان حيث يتم تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات الموجودة في الكتاب في وقت قصير وتذكرها جيداً.
- يكون الطالب محور التعلم والتعليم، فهو يتمتع بالاعتماد على الذات والاستقلالية في التعلم.
- الاعتماد على التعلم وذلك عن طريق التكرار للمعلومات في كل خطوة للتأكد وتنظيم وترشيح المعلومات داخل العقل لاسترجاعها عند الحاجة لتذكرها (في العنزي، 2017).

وذكرت مصطفى (2019) أن هذه الاستراتيجية مهمة بالنسبة للمعلم وذلك من خلال استخدامها في كثير من المواد كالإنسانيات والفنون والعلوم على اختلافها، ولكن لا تستخدم مع العلوم التي تحمل طبيعة رقمية مثل الإحصاء والرياضيات. وكما أن (عبدالله، 2015 وعطية، 2010) أشارا إلى أن دور المعلم في استراتيجية (SQ3R) يتلخص في التفسير والشرح والتوضيح لأي غموض يعترض الطالب في عملية التعلم، وتدريب الطالب عن طريق النمذجة لاستخدام هذه الاستراتيجية وتزويدهم بدليل إرشادي يتضمن التوجيهات التي ترشدتهم على استخدامها بشكل صحيح، كما أنه يشارك الطلاب في عملية التقويم (في الحارثية، 2018).

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية (SQ3R):

تعتبر هذه الاستراتيجية من الدراسات التي طبقت كثير وفي مجالات متعددة على عدد من المتعلمين من ذوي الإعاقة كالإعاقة السمعية وصعوبات التعلم وغيرهم من غير ذوي الإعاقة ومنها:

أولاً: دراسة العثمان (2018) حيث كان الهدف منها هو معرفة تأثير استراتيجية (SQ3R) في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة الرياض، فاستخدمت المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي وتم اختيار العينة بشكل عشوائي حيث بلغ عدد الطالبات 60 طالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وتجريبية، وتم تصميم أدوات الدراسة والتي تتضمن قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي، وأكدت النتائج عن تأثير استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي لمستويات الفهم القرائي (الحريف __ الاستنتاجي __ الناقد __ الابداعي __ اختبار الفهم القرائي ككل) للمجموعة التجريبية.



ثانياً: دراسة مصطفى (2019) حيث تم وضع برنامج قائم على استراتيجية (SQ3R) ومعرفة تأثيره في مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة، استخدمت المنهج شبه التجريبي واستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد تكونت عينة الدراسة من 15 طفلة من مدرسة الأمل بالحضرة بمحافظة الإسكندرية وتتراوح الأعمار من (7_8) سنوات، وصممت أدوات البحث من إعداد الباحثة والتي كانت عبارة عن قائمة مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة ومقياس مهارات التمييز السمعي للأطفال زارعي القوقعة، وأكدت النتائج عن فاعلية استخدام هذا البرنامج مع الأطفال زارعي القوقعة في تنمية مهارات التمييز السمعي.

ثالثاً: دراسة العلوي (2019) التي تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (SQ3R) في تدريس العلوم على التحصيل وتحسين عمليات العلم التكاملية لطلاب المرحلة المتوسطة، فاستخدم المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي واختيرت العينة بشكل عشوائي من متوسطة بمنطقة الطائف وبلغ عددهم تسعة وأربعون طالباً حيث بلغ عدد المجموعة التجريبية (25) والضابطة (24) وتم استخدام الاختبار التحصيلي ومقياس عمليات العلم التكاملية كأدوات للدراسة، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية (SQ3R) في العلوم وتحسين عمليات العلم التكاملية لطلاب المرحلة المتوسطة، كما أن هذه الدراسة أوصت باستخدام.

وتوظيف استراتيجية (SQ3R) عند تدريس العلوم لأنها تسهم في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلاب في مادة العلوم ولما لها أثر في تحسين عمليات العلم التكاملية عند الطلاب، وتوصي أيضاً وضع وعقد دورات لتدريب معلمي العلوم على طريقة تطبيق هذه الاستراتيجية.

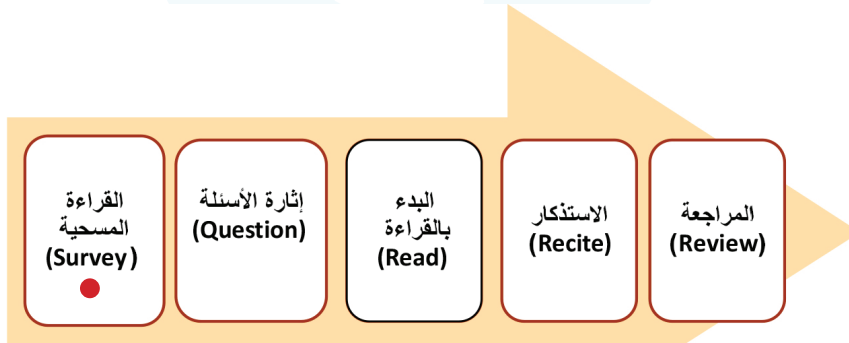
رابعاً: دراسة المكاحلة والرمامنة (2019) وكان الهدف منها معرفة أثر استراتيجية (SQ3R) في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب صعوبات التعلم في الصف السادس، فقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي، واختيرت العينة بشكل عشوائي، حيث بلغ عددها أربعين طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من مدرستين حكوميتين واحدة للذكور والأخرى للإناث، وكانت أداة الدراسة الاختبار التحصيلي لقياس القدرة الاستيعابية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية وفي مستويات مهارات الاستيعاب القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي) ويرجع ذلك إلى طريقة التدريس بواسطة (SQ3R).

خامساً: دراسة الرشيد والدوسري (2020) فقد كان الهدف من هذه الدراسة الكشف عن فعالية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، طبقت هذه الدراسة على ثلاث طالبات تتراوح أعمارهن بين (15_18)، حيث استخدمت الباحثة منهج تصاميم الحالة الواحدة والمتمثل في تصميم التقصي المتعدد، وتم عمل جميع الجلسات بشكل فردي، واستخدمت عدد من أدوات الدراسة تتمثل بالنصوص القرائية وقائمة الفهم القرائي واختبار للفهم القرائي وورقة عمل تطبيق الاستراتيجية واستمارة لجمع المعلومات، وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية استراتيجية (SQ3R) في تدريس الطلبة من ذوي ضعف السمع لمهارات الفهم القرائي والاستنتاجي.

خطوات تنفيذ استراتيجية (SQ3R):

لقد ذكر روبنسون (1975) الخطوات الخمس الرئيسة لهذه الاستراتيجية وهي كما يلي:

- 1_ **القراءة المسحية (Survey):** تعني القراءة السطحية للنص، حيث أنه في هذه المرحلة يتم الألفة بين القارئ والنص، فيتعرف على الفكرة الرئيسية ويستطيع الطالب استحضار الخبرات المعينة المتصلة بالمادة، كما أن الطالب يعمل مسح سريع لعناوين النص بشكل سريع.
- 2_ **إثارة الأسئلة (Question):** أي يسأل الطالب في المادة أو النص المقروء، وهذا يعني بأن يسأل مجموعة من الأسئلة كسؤاله عن الفكرة العامة والأفكار الداعمة، أو الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية وهذه الأسئلة يستطيع الإجابة عليها بعد قراءة الموضوع.
- 3_ **البدء بالقراءة (Read):** هنا يبدأ الطالب بالقراءة وتكون دقيقة ومتصفة بالوعي والتأني، وذلك حتى يستطيع الإجابة على الأسئلة في المرحلة الآتية الذكر، فهذا النوع من القراءة حتما سيكون موجهاً وهادفاً.
- 4_ **الاستدكار (Recite):** يحاول الطالب الإجابة على الأسئلة التي أثرت سابقاً، لأنه يعتمد على نفسه في الإجابة عليها بغض النظر عن المقروء، ويعمل هنا على تسجيل التساؤلات والملاحظات حول النص، فهذه الخطوة تعمل على حمل القارئ في مدى فهمه للمقروء وفحص استيعابه وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المثارة آنفاً، يعمل الطالب على تقويم مدى إسهام تلك الأسئلة في إيضاح المقروء.
- 5_ **المراجعة (Review):** في هذه المرحلة يتم التركيز على المراجعة، وبالأخص الأسئلة الصعبة التي لم يتم إيجاد إجابة لها في وقتها، أو يتم المراجعة للملاحظات التي تم تدوينها في الخطوة السابقة، ومن الأفضل أن يعيد الطالب قراءة المادة حتى يتمكن من الإجابة على الأسئلة بوضوح ودقة، وتعد هذه الخطوة الأخيرة فرصة لترسيخ الفهم القرائي عند الطالب، كما تعد تمهيداً للفهم الكلي (في الريش، 2015) (أنظر شكل (4) الذي يوضح الخطوات بشكل مختصر).



شكل (4)

خطوات تنفيذ استراتيجية (SQ3R)

ذكر بوجانا وآخرون وروثموس (Ruthmus, 2002 ; Pujana et al., 2014) أن هذه الاستراتيجية يتم التدريس عليها من قبل المعلم، حيث يقدم للطلاب نموذجاً مباشراً لخطوات هذه الاستراتيجية بدءاً من نصوص القراءة القصيرة ويتم تطبيق الخطوات أمام الطلاب بطريقة متسلسلة، ويعمل على تزويد الطلاب بالدليل الإرشادي الذي يحتوي على التوجيهات والإرشادات اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجية، ثم يبدأ بالتدريب عن طريق مشاركة الطلاب على نصوص جديدة، ففي هذه المرحلة يتم تقديم التوجيه والنصح للخطوات، حتى يكون هناك استقلالية لدى الطلاب في تنفيذ هذه الاستراتيجية، بعد ذلك يقوم المعلم على التدريب للنصوص الطويلة (في الرمامنة والمكحلة، 2019).

التقويم:

بعد تطبيق الخطوات يطلب من الطالبة أو الطالب قراءة النص القرائي للتقييم عن طريق استخدام الاستراتيجية ثم يطلب من الطالبة الإجابة على أسئلة الفهم الموجودة في النص، بعد ذلك يتم رصد الاستجابات الصحيحة للطالبة (الرشيد، 2020) (راجع نموذج التقويم (6)).

خامساً_ استراتيجية تدريس الكلمات:

بناء على دراسة ديملينج (Dimling, 2010) فإن استراتيجية تدريس هي استراتيجية غير مرئية وهي عبارة عن تدخل المفردات لتحسين القراءة للصم وضعاف السمع ويشمل هذا التدخل التعرف على الكلمة والإنتاج والفهم (as cited in Bickham, 2015).

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية تدريس الكلمات:

أولاً: دراسة ديملينج (Dimling, 2010) تم عمل الدراسة على ستة طلاب مدة 30 دقيقة على مدى ستة إلى ثمانية أسابيع، أما تدخل المفردات فسيكون في التعرف على الكلمة والإنتاج والفهم، وقد تعلم الطلاب 12 كلمة وهي مفردات جديدة وذلك باستخدام مقدمة الكلمة أنشطة الكلمة الممارسة وقد أسفرت النتائج على أن المفردات تؤثر على فهم القراءة للصم وضعاف السمع (as cited in Bickham, 2015).

ثانياً: دراسة دازا وآخرون (Daza et al., 2014) كان الهدف من دراستهم هو التحقيق في المهارات اللغوية والتي من ضمنها المفردات في فهم القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وقد أوضحوا أنه قد يكون معرفة المفردات ملحوظاً في تحسين وتطوير فهم المفردات (as cited in Bickham, 2015).

خطوات التنفيذ:

بناءً على دراسة ديملينج وآخرون فإنه من الممكن تلخيص خطوات تنفيذ الاستراتيجية في النقاط التالية:

1_ تعرض على الطالب الكلمة ليتعرف عليها.

2_ يطلب من الطالب قراءتها.

3_ التأكد من أن الطالب قد فهم الكلمة.

التقويم:

من خلال دراسة ديملينج وآخرون تم استخراج طريقة التقويم لهذه الاستراتيجية وهي أن يتم التأكد من أن الطالب قد فهم الكلمة وذلك عن طريق استخدام مقدمة الكلمة وتقديم أنشطة مختلفة للكلمة ومن ثم ممارستها، (راجع نموذج التقويم (7)).

سادساً_ استراتيجية اللعب:

أوضح الحيلة (2003) أن اللعب من الأنشطة المهمة في حياة الطفل اليومية، فهو يساهم في تكوين شخصية الطفل من كافة جوانبها، كما أن اللعب له أهمية في التربية والتعليم ونمو الطفل، فهو يؤثر على جوانب النمو بما فيها النمو النفسي والاجتماعي والعقلي والانفعالي واللغوي، ويسهم اللعب في تحسين وتنمية التفكير لدى الطفل وحل المشكلات وقدرته على التعبير الفني، كما أنه يساعد الطفل على إدراك العالم من حوله حتى يتمكن من تلبية احتياجاته وفق سنه واحتياجاته، فاللعب بهذا المعنى هو رحلة تتم حتى يكشف الطفل عالمه بشكل تدريجي (في الهذيلي، 2005).

هذا ويضيف محمود (2001) إلى أن الألعاب التعليمية من الأنشطة التي تعد أحد المداخل الحديثة التي تم التوصية عليها في استخدامها مع الصم وضعاف السمع وخاصة الأطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي تعمل على تزويدهم بخبرات تكون قريبة للواقع العملي أكثر من أي وسيلة تعليمية أخرى، فهي اقتصادية إذا تمت مقارنتها بالأجهزة والأدوات الممثلة للشيء الأصلي، بالإضافة إلى أنها تعمل على مشاركة الطلاب بطريقة إيجابية في عملية التعلم (في عوف، 2010).

ومن هذا المنطلق فإن الباحثة ستعرض تعاريف للألعاب التعليمية والأنواع والأهمية خطوات التنفيذ والدراسات التي تناولت الألعاب التعليمية في تنمية القراءة للصم وضعاف السمع.

تعريف الألعاب التعليمية:

هو نشاط يقوم به المتعلمون ويكون موجه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه حتى يتم تحقيق أهداف في المجال التربوي الذي يسهم في تنمية شخصياتهم بأبعادها سواء العقلية والوجدانية والجسمية ويكون ذلك في بيئة تربوية تحقق له المرح والمتعة والفائدة (إبراهيم، 2003)، كما تعرف رجاء (1998) الألعاب التعليمية بأنها مجموعة أنشطة هادفة جامعة بين التعليم والمتعة التي تتضمن عدة إجراءات وقوانين تنظم طريقة اللعب، فمن خلالها يبذل الطفل جهده يدويا وفكريا وذلك لأداء مهمة معينة في تنافس جماعي (في عوف، 2010).

كما عرفها حسين والقرشي (1999) بأنها نشاط منتظم تعليمي يتضمن اللعب يتم بين طالبين أو أكثر فهم يتفاعلون مع بعضهم حتى يتم التوصل إلى هدف تعليمي معين، وتعد المنافسة من العوامل التي تساعد في التفاعل بينهم، والذي يتم تحت إشراف المعلم، حيث أنه يقدم المساعدة إن احتاجوا إلى ذلك، بالإضافة إلى أن المعلم يعمل على تخصيص وقت بعد إنتهاء اللعبة للمناقشة بينه وبين طلابه (في عوف، 2010).

أهمية الألعاب التعليمية:

تشير حسن (1984) بأن الألعاب التعليمية هي فرصة لنشاط تعليمي منتج، بحيث تزود المتعلم بخبرات حسية يستطيع أن يتفاعل معها، وقد أشار المشيقح (1992) بأن منتسوري أعدت ألعاباً يتعلم من خلالها الأطفال الصم وضعاف السمع القراءة والكتابة والعد واكتساب العديد من الحقائق والمعارف (في إبراهيم، 2003)، كما أوضح قناوي (1993) والعنابي (2002) أن اللعب يسهم في النمو العقلي للطفل واكتسابه معلومات جديدة، حيث تمكنه من تصنيف الأشياء وفقا لخاصية معينة كاللون والشكل والوزن والحجم والطول، وذلك من خلال الماتيات والصور المتقطعة والمكعبات، فاستخدام الأغراض والماتيات للوصول إلى النتيجة المطلوبة يساعد على تطوير مهارات التفكير المنطقي، فالطفل يستفيد من اللعب بالألعاب العقلية عن طريق تكوينه عدة مفاهيم ضرورية لحياته المستقبلية العملية، ومنها: مفاهيم العد والترتيب والأشكال والأحجام، بالإضافة إلى التسلسل والمكان والعلاقات المكانية ومفاهيم التشابه (في الهذيلي، 2005).

ويبين الخلايلة والبيدي (1990) بأنه عن طريق الألعاب يمكن تنمية وتعليم مهارات التفكير للأطفال، لأنه يؤدي دور في نمو الوظائف المعرفية والعقلية العليا في تنمية التذكر والتصور الذهني، فاللعب يسهم في مساعدة الأصم على إدراك العالم الذي يعيش فيه، فعن طريقه يستطيع التعرف على مفردات اللغة البصرية فيتمكن من التعرف على الأشكال والألوان والأحجام وملازمة أسطح الأشياء، أيضا يساعده في تتبع الأحداث والعلاقات المكانية والتتابعات الزمنية (في إبراهيم، 2003).

كما أشارت عوف (2010) إلى أن الألعاب التعليمية تعد مهمة في التعليم بشكل عام، وخاصة الألعاب التعليمية اللغوية فإنها ضرورية ومهمة للصم وضعاف السمع وذلك من خلال:

- 1_ تعمل كوسيلة لجذب وإثارة انتباه الطلاب الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة والكتابة.
- 2_ تساعد معلم الصم وضعاف السمع على أن يراعي الفروق بينهم، لأنها من أدوات تفريد التعليم.
- 3_ تتيح الفرصة ليستفيد التلميذ من بقية الحواس (البصر_الشم_اللمس) واستغلالها في عملية تعلم القراءة والكتابة، وذلك حتى يعوض عن حاسة السمع التي افتقدها.
- 4_ تساعد الطلاب الصم وضعاف السمع على الاندماج والمشاركة الفعالة في المجتمع والعمل في روح الفريق، فهي تعمل على تخلصهم من عالم العزلة والصمت، وتعمل على تنمية حصيلتهم اللغوية.

الدراسات التي تناولت اللعب في تنمية القراءة للصم وضعاف السمع:

أولاً: دراسة إبراهيم (2003) والتي كان هدفها توظيف الألعاب التعليمية في تنمية المهارات البصرية للصم وضعاف السمع، حيث عملت برنامج مقترح تدريبي قائم على توظيف الألعاب في تنمية مهارات الثقافة البصرية للطلاب الصم وضعاف السمع، فقد تم تقسيم البرنامج إلى 13 وحدة كل وحدة تتناول مهارة واحدة من المهارات التي حددت بالبرنامج، حيث تم تصميم هذا البرنامج بشكل يسمح للمعاق الانتقال من الأسهل إلى الأصعب للمهارات والمعلومات والمفاهيم التي يحتاج إليها في تنمية مهارات القراءة والكتابة والمهارات البصرية بشكل عام، وقد بلغت عينة البحث 27 تلميذ من الصف الثالث والصف السادس حيث يمثلون مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة وقد تم استخدام المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)، تم تطبيق الاختبار القبلي للمهارات البصرية، بعدها طبق البرنامج المقترح بالتعاون مع معلمة الصف الثالث ومن ثم تطبيق الاختبار البعدي، هذا وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن توظيف الألعاب في هذا البرنامج قد أسهم في تنمية المهارات البصرية للصم وضعاف السمع، وساعد في تطبيق أسلوب النظم الموجود في البرنامج على تنظيم القدرات العقلية الإدراكية البصرية التي تختص بتعليم مهارات الثقافة البصرية (قراءة وكتابة البصريات).

ثانياً: دراسة عوف (2010) كانت بهدف قياس فاعلية برنامج مستند إلى الألعاب التعليمية في تحسين مهارات القراءة والكتابة للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، حيث تم تطبيق البرنامج على طلاب الصف الأول الابتدائي بمدارس الأمل وضعاف السمع من ذوي الإعاقة البسيطة، لأنهم بحاجة إلى تعلم مهارات القراءة والكتابة، وقد أثبت البرنامج فعاليته في تنمية جميع المهارات التي تضم القراءة والكتابة.

أنواع الألعاب التعليمية:

قام التربويون بتصنيف الألعاب التعليمية كما يلي:

1_ حسب وجودها:

أ_ ألعاب جاهزة عمل على تصميمها وإعدادها عدد من المتخصصين في النشر مثل: شركات المشروعات والوسائل.

ب_ الوسائل التي يعمل المعلم على تصميمها وفق المقرر الدراسي الموكل إليه.

2_ نوعية المواد المستخدمة: ألعاب النرد، ألعاب اللوحات، ألعاب البطاقات.

3_ أنواع الأنشطة التي تتضمنها: ألعاب تخمينية، ألعاب عشوائية، ألعاب اجتماعية (عوف، 2010).

4_ الأهداف التي تسعى لتنميتها: بين السيد (2001) أنها تلك الألعاب التي يكون لها هدف في تنمية الجانب المهاري، وألعاب تهدف في تنمية الجانب المعرفي، ألعاب تهدف في تنمية الجانب الوجداني (في عوف، 2010).

5_ عدد المشاركين: أشار حلمي (2003) أن الألعاب تصنف حسب عدد المشاركين إلى ألعاب فردية، ألعاب ثنائية، ألعاب جماعية (في عوف، 2010)، هذا وتم عرض أنواع الألعاب التعليمية في شكل (5).

خطوات التنفيذ:

مما تم استخلاصه من دراسة إبراهيم (2003) بأنه عندما يريد المعلم بتوظيف اللعب في تدريسه فإنه يقوم بما يلي:

أولاً: تشير الدراسات السابقة لمجموعة من الباحثين إلى أنه لا بد أن يتم الاعتماد على وجود متغيرات تشجع على التلقي الإيجابي للمهارات والمفاهيم التي تلزم الطلاب الصم وضعاف السمع من خلال توفر عدة معايير تكمن بالتالي:

أ - أن تناسب الألعاب التعليمية خصائص الطلاب وأن تعبر عن أهداف البرنامج بدقة.

ب - أن يوجد قوانين وقواعد وإجراءات لطريقة تنفيذ كل لعبة حتى يتسنى للاعبين إتباعها.

ج - أن تكون الألعاب تثير روح المنافسة والتحدي بين الأعضاء وذلك لتحقيق أهداف البرنامج، هذا الأمر هو الذي يساعد الطلاب على المشاركة في التعلم بشكل جدي.



د__ وجود التعزيز الفوري بعد الانتهاء من اللعبة، لأن ذلك يزيد دافعية الإنجاز نحو التعلم.

ه__ توفر الوسائل والمواد التعليمية البصرية والحسية التي تعمل على تقريب المهارات والمفاهيم للثقافة البصرية نحو أذهان الصم وجذب انتباههم.

و__ العمل على تهيئة البيئة حتى تكون قريبة من حياة الأصم الواقعية التي يتفاعل بها مع المعلم ومع رفاقه ومع المواد التعليمية.

ي__ أن يكون دور المعلم كمدير وموجه ومرشد لإدارة تطبيق اللعبة حتى تحقق الهدف المطلوب.

ثانياً: لابد للمعلم الالتزام بالإجراءات التالية التي تساعد في تحسين آلية ضبط فعالية كل لعبة:

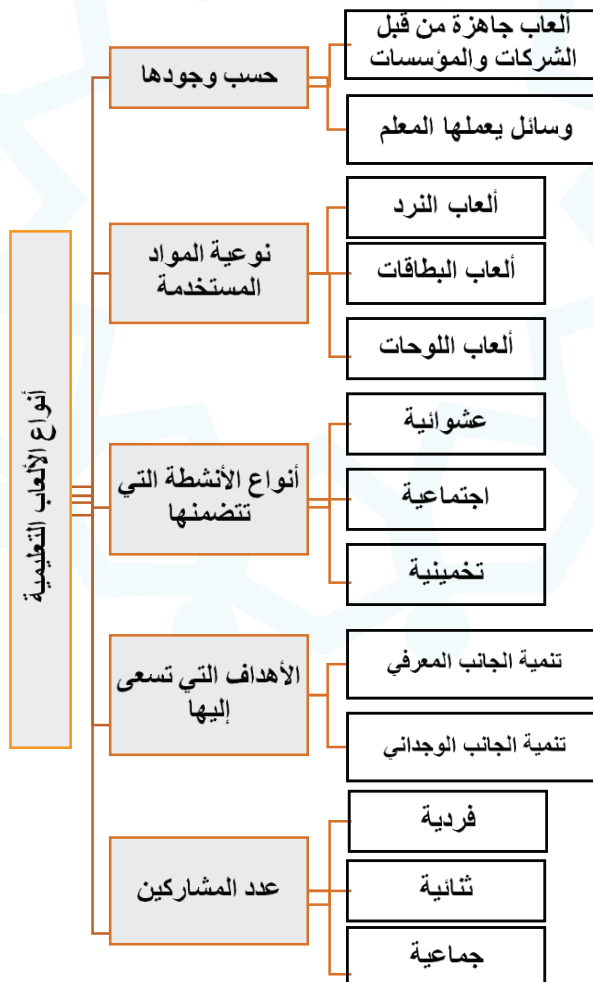
- 1_ العمل على قراءة مصادر ومراجع تناولت الألعاب.
- 2_ إضافة الألعاب في البرنامج الذي يريد المعلم أن يصممه، لابد أن يكون في صورة مبسطة للصم وضعاف السمع في دراسة المهارات البصرية التي قد تم تحديدها، كما لابد من توضيح أساليب وطرق التدريس المناسبة لكل لعبة.
- 3_ تنوع الاستراتيجيات والأساليب التي تساعد في تنمية الحواس الأخرى للصم وضعاف السمع وذلك من خلال الأنشطة الموجودة في كل لعبة في تقوية مهارات التأزر البصري الحركي.
- 4_ لابد أن تركز الألعاب على القيم الأخلاقية التي تكمن في التعاون والنظام والاحترام بين الطلاب، وأن تعطي التلميذ الفرصة حتى يأخذ دوره في اللعب، وذلك لكي يصل الى مستوى مرضي محقق للهدف وحتى يشعر بالسعادة والرضى.
- 5_ استخدام الإمكانيات الموجودة في المدرسة وتهيئة البيئة المناسبة لكل لعبة.
- 6_ تنوع الأنشطة والألعاب في البرنامج: كألعاب الألغاز والفوازير، لعب الدور والمحاكاة، البطاقات المصورة وألعاب الورق، البازل، الحل والتركيب والفك، المتاهات، القص واللصق، الرسم والتلوين، العد والتدرج، إعادة ترتيب المواقف والقصص، الأجزاء المفقودة من الأشكال، التصنيف والفرز، تكملة الصور، كل هذه الألعاب تهدف الى تنمية مهارات القراءة والكتابة للبصريين.
- 7_ تنوع مصادر التعلم والأجهزة والأدوات والخامات اللازمة لعمل البرنامج يساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

وأما بالنسبة لآلية تطبيق البرنامج فإنه يطبق بمعدل جلستين من كل أسبوع مدة كل جلسة حصتين على مدى عشرة أسابيع في الفصل الدراسي الواحد.

ثالثاً: التقويم:

يتم عمل ثلاث أنواع من التقويم وهي: التقويم القبلي، التقويم البنائي، التقويم البعدي.

التقويم القبلي: حيث يتم عمل اختبار مبدئي لقياس مهارات الثقافة البصرية لدى المعاقين سمعياً وقد عملت (إبراهيم، 2003) اختباراً تم اعتماده من المقاييس الأجنبية العربية المتواجدة في الدراسات السابقة ودليل الاختبارات الصادر عن الجمعية التعليمية لتكنولوجيا التعليم والجمعية الدولية للثقافة البصرية وكذلك تم الاعتماد على نظرية الجشطط لأنها من أكثر النظريات القابلة للقياس والأكثر شمولية في مرحلة الطفولة وقد تكون هذا الاختبار من 26 بطاقة مصورة يوجد بها 88 مفردة مصورة لقياس المهارات الفرعية والرئيسية للثقافة البصرية يكون على الطالب الاستجابة الصحيحة وذلك بوضع إشارة نحو الاستجابة الصحيحة، ثم يعطى الطالب درجة واحدة على كل استجابة صحيحة.



شكل (5)

أنواع الألعاب التعليمية

التقويم البنائي: وهو عن طريق تقويم أهداف الدرس وتطبيق الألعاب بعد كل جلسة.

التقويم البعدي: وهو تطبيق نفس الاختبار القبلي بعدي لقياس فعالية البرنامج ويكون بعد تدريس البرنامج (إبراهيم، 2003) وهناك مجموعة من الألعاب التي تسهم في عملية التقويم لتعلم القراءة مثل: لعبة تكوين الكلمات، استراتيجيات التعلم باللعب بالتخطيط الدائري للبوربوينت، التعلم باللعب في مادة اللغة العربية (تيلي ماتش) (راجع نموذج التقويم (8)).

سابعاً: الاستراتيجية القائمة على التعليم المباشر وفنيات السلوك:

هناك بعض الدراسات التي قامت بعمل برامج قائمة على التعليم المباشر أو كما ذكرت دراسات أخرى فنيات السلوك والتي ممكن تعريفه بما أشار إليه عبد الرحمن (2017) بأن التعليم المباشر نموذج تعليمي له إجراءات منظمة تضم تقسيم المهمة إلى خطوات مع وضع مثال فعال لكل خطوة، كما أنه يتيح الفرصة للطلاب في الممارسة الموجهة، بالإضافة إلى أنه يضم توفير التعزيز الفوري للإجابات الصحيحة والتغذية الراجعة للإجابة الغير صحيحة وتتضمن التقييم المستمر لأداء التلميذ، وإعادة التعلم لو لزم الأمر حتى يتم الوصول بالطلاب إلى مرحلة الممارسة المستقلة، هذا وذكر لارسون وكيوبر (Larson & Keiper, 2013) بأن التدريس المباشر هو التدريس الصريح أو الواضح وينبني على تعليم الطلاب المعلومات وإكسابهم المهارات بطريقة واضحة ومباشرة وفق خطوات يتم السير عليها تحت توجيه وإشراف المعلم (في عبد الرحمن، 2017)، كما أن التدريس المباشر يجب أن يكون منظم بحيث يبدأ بجذب انتباه الطالب، عرض المحتوى الجديد وربطه بالسابق، تقديم النمذجة، التحقق من اكتساب الطالب للمعلومة، فرص للممارسة الموجهة والممارسة المستقلة، التقييم وتقديم التغذية الراجعة، ثم أخيراً ينتهي بالتأكد من توزيع الفرص المتعددة بما يضمن المحافظة على المهارات المكتسبة وتعميمها.

الدراسات التي أثبتت فعالية استراتيجية التعليم المباشر:

أولاً: دراسة فينج وآخرون (Fung, et al., 2005) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على تعليم القراءة بطريقة التعليم المباشر على الطلاب الصم وضعاف السمع، وقد تكونت عينة الدراسة من 28 طفل حيث أن عدد الطلاب الصم 14 وعدد ضعاف السمع 14 في مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية في هونج كونج، وقد تم مقارنة هذا الأسلوب بالأسلوب المتبع من قبل المعلمين في تعليم القراءة للأطفال، وقد أسفرت النتائج بعد 8 أسابيع من تنفيذ البرنامج إلى أن هذا البرنامج القرائي له تأثير في تحسين القدرات القرائية واكتساب المعلومات (في عبد الرحمن، 2017).

ثانياً : دراسة حمدان (2007) والتي كانت بهدف التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعليم المباشر في تنمية مهارات الكتابة والقراءة لضعاف السمع، وقد أظهرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التقييم القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وأيضاً يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، فمستوى الدلالة فوق أو أكبر من (0.05) وهي ليست دالة (في عبد الرحمن، 2017).



ثالثاً: دراسة عبدالرحمن (2017) لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير التعليم العلاجي القائم على التعليم المباشر في تحسين مهارات الفهم القرائي للأطفال الذين يعانون من ضعف في السمع وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة البحث من 14 طفل من ضعاف السمع، ولديهم مشكلات في التعرف على الكلمات والحروف، فهم القراءة، الطلاقة في القراءة وقد تم استخدام أدوات للبحث والتي تتمثل في استمارة بيانات خاصة بالطفل، قائمة المهارات القرائية لدى التلميذ، البرنامج التعليمي العلاجي، هذا وقد أظهرت النتائج بأن البرنامج التعليمي العلاجي أدى إلى تحسين المهارات القرائية للأطفال ضعاف السمع وأن تطبيق البرنامج بفنياته المختلفة له أثر عظيم في النتائج من برامج التعليم العلاجي القائم على فنيات التعليم المباشر والمقدم للأطفال ضعاف السمع، لأنه يتلاءم مع طبيعة الإعاقة السمعية من ناحية، ومع خصائص الأطفال ضعاف السمع من ناحية أخرى وبالأخص العمر (9_12) سنة لأنها تتشكل شخصياتهم المستقبلية.

رابعاً: دراسة موسى (2017) التي كان هدفها تحديد المهارات للفهم القرائي التي يجب إتقانها عند تعلم القراءة للأطفال 3 الصم وضعاف السمع الذي تمت لهم زراعة القوقعة، وإعداد برنامج مقترح لتطوير تلك المهارات، حيث أنها تتمثل في (التمييز والتذكر، التفسير السمعي، الهجاء الصوتي) وهي من المشكلات التي يعاني منها الأطفال زارعي القوقعة في تعلم القراءة وتوضيح أسبابها، فلذلك وضحت الدراسة برنامج جديد للتغلب على ذلك، وهذا البرنامج يهدف إلى أن من خلاله يستطيع الطفل اكتساب مهارات الفهم القرائي وقد تم تطبيق هذا البرنامج على 5 أطفال واستخدام المنهج شبه التجريبي واستخدام أدوات ووسائل وفنيات (النمذجة والتعزيز)، كما أن الباحثة استخدمت التقويم القبلي والتقويم النهائي وتقويم المتابعة وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى التحسن الواضح على أفراد العينة في أبعاد مقياس المهارات القرائية (التفسير السمعي، الهجاء الصوتي، التمييز والتذكر)، اكتسابهم لبعض من المهارات للفهم القرائي كاستطاعتهم على تذكر مجموعة من الصور متتالية والانتباه إلى أخطاء النقل لتصحيح حرف أو حذفه، القدرة على وصف الأشخاص أو الأماكن وفقاً لما رآه وذلك بعدما تعرض لأسلوب التعلم، التحسن في اكتساب بعضا من المهارات اللغوية كالقدرة على نطق أسماء الأعداد والأشكال... الخ.

الفنيات المستخدمة في هذه الاستراتيجية:

من خلال دراسة عبد الرحمن (2017) ودراسة موسى (2017) تبين أنه تم استخدام مجموعة من الفنيات مع الصم وضعاف السمع (ضعاف السمع، زارعي القوقعة) وهي:

1_ الواجبات المنزلية.	2_ الإنصات.
3_ الحوار والمناقشة.	4_ التغذية الراجعة.
5_ النمذجة.	6_ التعزيز.

الأدوات المستخدمة:

أشارت موسى (2017) إلى الوسائل والمواد التي تم استخدامها في البرنامج للأطفال زارعي القوقعة، فقد تم استخدام العديد من الوسائل المختلفة والمتنوعة في تطبيق أنشطة البرنامج ومنها بعض الوسائل والخامات والأدوات التي تسهم في صنع الوسائل مثل: وسائل للأنشطة القصصية (مسرح العرائس __ قصص مصورة وغيرها)، وسائل للأنشطة الفنية (ألوان __ أقلام __ أوراق __ صلصال...)، بعض الأفلام المسموعة والمرئية والتسجيلات الصوتية، وسائل للأنشطة الحركية (بازل، مكعبات.....)، بعض الوسائل للأنشطة اللغوية، ويضيف عبدالرحمن (2017) إلى أن من الأدوات المستخدمة في البرنامج لضعاف السمع هي: جهاز كمبيوتر، سبورة وأقلام ملونه للسبورة، جهاز عرض المعلومات (Data show) حتى يتم عرض مقاطع الفيديو لتوضيح قراءة الحروف ومخارجها.

خطوات التنفيذ:

أ __ طريقة تنفيذ البرنامج للأطفال ضعاف السمع التي تتضمن الخطوات التالية:

- 1_ تنفيذ البرنامج التعليمي العلاجي والذي يشتمل على 4 أبعاد وهي: مهارة الفهم القرائي، مهارة الطلاقة في القراءة، مهارة التعرف على الحروف، مهارة التعرف على الكلمات وعددها 28 عبارة.
- 2_ استخدام الفنيات التالية عند تنفيذ البرنامج وهي: الواجبات المنزلية، الإنصات، التعزيز، النمذجة، الحوار والمناقشة، التغذية الراجعة.
- 3_ تحديد الأدوات المستخدمة وهي جهاز كمبيوتر، سبورة وأقلام ملونه للسبورة، جهاز عرض المعلومات (Data show) حتى يتم عرض مقاطع الفيديو لتوضيح قراءة الحروف ومخارج الحروف.
- 4_ تنفيذ البرنامج خلال 35 جلسة بحيث تكون 3 مرات أسبوعيا وتتضمن هذه الجلسات، الجلسات التمهيدية والجلسات الختامية (عبد الرحمن، 2017).

ب __ طريقة تنفيذ البرنامج للأطفال زارعي القوقعة التي تتضمن الخطوات التالية:

- 1_ أن يضع المعلم برنامجا يحتوي على مجموعة من الأنشطة وهي الأنشطة اللغوية، الأنشطة السمعية __ الأنشطة الفنية __ الأنشطة القصصية.
- 2_ يتم تنفيذ البرنامج خلال شهرين بواقع 40 جلسة وتتضمن 12 جلسة الخاصة بالأنشطة السمعية و 18 جلسة مرتبطة بالأنشطة اللغوية و 5 جلسات للأنشطة الحركية وتكون مقسمة بالتناوب على الأبعاد الثلاثة (التفسير السمعي __ التمييز والتذكر __ الهجاء الصوتي) و 5 جلسات للأنشطة القصصية بحيث يكون 5 جلسات لكل أسبوع بواقع 60 دقيقة في اليوم، وتقسّم

الجلسة إلى نشاطين (جلستين) مدة كل جلسة 30 دقيقة، إضافة زمن للراحة بين النشاطين وهي ليست محسوبة في زمن النشاط (موسى، 2017).

3_ أن يضع المعلم في الاعتبار مجموعة من الأسس عند تطبيق البرنامج ذكرها عبدالله (2007):

- أن تكون الأنشطة ملائمة لإمكانيات وحاجات الأطفال زارعي القوقعة واختيار الأنشطة تكون من البيئة التي يعيشون بها.

- التنوع في استخدام الأنشطة واستخدام الوسائل المستخدمة وكذلك التنوع في المعززات.

- التحضير المناسب والتنظيم الجيد لكل نشاط قبل أن يتم البدء فيه.

- الدعم المقدم أثناء تطبيق النشاط وبعده.

- التسلسل في شرح المهارة.

- لابد من توافر الجاذبية والتشويق في تقديم النشاط.

- اختيار أسلوب التوجيه ويكون على حسب النشاط المقدم.

- وجود التكرار للمعلومات والأنشطة التي تعطى الطفل.

- تحديد المدة التي سيستغرقها الطفل في إنهاء المهمة المطلوبة منه. (في موسى، 2017)

4_ التركيز على التعزيز والنمذجة كفايات تستخدم في البرنامج.

5_ استخدام بعض الوسائل والخامات والأدوات التي تسهم في صنع الوسائل مثل: وسائل للأنشطة

القصصية (مسرح العرائس __ قصص مصورة وغيرها)، وسائل للأنشطة الفنية (ألوان __

أقلام __ أوراق __ صلصال...)، بعض الأفلام المسموعة والمرئية والتسجيلات الصوتية، وسائل

للأنشطة الحركية (بازل، مكعبات.....)، بعض الوسائل للأنشطة اللغوية (موسى، 2017).

التقويم:

يتم التقويم عبر ثلاث مراحل وهي:

أولاً _ تقويم مرحلي: وهو يتم أثناء تقديم الأنشطة فهو النوع الأساس في تقديمها، لأنه ينبني على

إرشاد وتوجيه الطفل الى السلوك الصحيح بدلا من السلوك الخاطئ.



ثانياً_ تقويم نهائي: يكون هذا التقويم بعد تطبيق البرنامج.

ثالثاً_ قياس المتابعة: يكون بعد إنهاء البرنامج بشهرين (موسى، 2017).

وللتفاصيل أكثر حول عملية التقويم في هذه الاستراتيجية (أنظر إلى نموذج التقويم (9)).

ثامناً_ استراتيجية القراءة من خلال التقنية والتكنولوجيا :

يعد مجال التقنية والتكنولوجيا مجال واسع من البرامج والاستراتيجيات التي تخدم العلم والتعليم وهنا سيتم ذكر بعض الاستراتيجيات التي تنضم إلى هذا المجال وهي: الوسائط المتعددة والحاسب الآلي، وسيكون توضيحها كالتالي:

أولاً_ إضافة الوسائط المتعددة (الصور_ الفيديوهات_ الرسوم...) للنص لتعزيز الفهم:

ترى الباسل (2016) أنه يمكن من خلال الوسائط المتعددة تنوع طرق وأساليب التعليم، وذلك مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب الأسوياء والمعاقين، فكما هو معروف بأن قدرات الطلاب واستعداداتهم تختلف من تلميذ إلى آخر، فهناك من يحقق مستوى أعلى في التحصيل عندما يستمع للشرح النظري مع المعلم وتقديم الأمثلة، وعلى العكس من ذلك فهناك من يزداد تعلمه من خلال الخبرات البصرية كالأفلام والشرائح، ولذلك فإن الوسيلة التعليمية ليست من المكملات التعليمية أو وسيلة ترفيهية، بل إنها من العناصر الرئيسية التي لا غنى عنها.

هذا وأن الوسائط الرقمية المتعددة تم تعريفها إجرائياً من قبل الحذني (2018) بأنها: عبارة عن رسوم متحركة وصور وفيديو وخرائط للمفاهيم ونصوص وغيرها يتم عرضها بشكل تفاعلي عن طريق التطبيقات عبر الأجهزة الذكية كأجهزة الحاسوب، أجهزة العروض البصرية، الأجهزة اللوحية أو استخدامها عن طريق برنامج البوربوينت وذلك حتى تلبي احتياجات الصم من الطلاب والتلميذات في الجوانب المختلفة كالقراءة والكتابة ومختلف العلوم الأخرى، وتتم تبعاً لعدة إجراءات يتم تحديدها من قبل المعلم حتى تتحقق أهداف الدرس.

مكونات الوسائط المتعددة:

تتكون الوسائط المتعددة من مجموعة من الأجزاء (أنظر شكل (6)) والتي تتمثل فيما يلي:

1_ **الصوت:** يعتبر من العناصر المهمة، بحيث أن إضافة الصوت إلى محتوى المادة المعروضة يزيد من إحساس المستفيدين بالمحتوى (Rilety, 2004)، (في الديب، 2014).

2_ **النص:** له تأثير كبير في برامج الوسائط المتعددة لأن يعطي المعلومات اللازمة وهو يعمل كحجر أساسي في الوسائط المتعددة ولا ينبغي استخدامه أكثر من 4_5 جمل في الشاشة (المطباخ، 2005، في الديب، 2014).

3_ **الشكل:** يعد أحد عناصر الوسائط التعليمية وهو يستخدم بتوظيف معين ليكون عملاً متكاملًا أو قصة، ويجب أن يفي في زيادة الكفاءة التعليمية ولا بد أن يتميز بالوضوح حتى يصل إلى الغرض المطلوب (الضبيان، 1999، في الديب، 2014).

4_ **الرسوم:** هي تلك التي تقدم روح الإبداع للوسائط المتعددة مثل: الجداول، الصور، الرسوم، أو أشياء قد سحبت من الأنترنت (Atteseril, 1997)، (في الديب، 2014).

5_ **الفيديو:** هو سلسلة لها تتابع معين من اللقطات الثابتة ويتم عرضها بشكل سريع والرسوم المتحركة هي رسوم ثابتة تتميز بالتسلسل ولها سرعة وتتابع معين وهي تعطي التأثيرات الحركية للوسائط المتعددة (عزمي، 2001 في الديب، 2014).

6_ **الواقع الوهمي:** هي تلك التقنية تعتمد على خلط الواقع بالخيال وصنع بيئة تتشابه مع الواقع الذي يتم التعايش معه ويمكن استخدامه في مجالات متعددة كالعلوم الطبيعية والهندسة والعلوم الطبيعية وهو يعمل على تزويد المستخدم بالتعايش البيئي وجعله كأنه في غرفة الصف (الفرجاني، 1997 في الديب، 2014).

أهمية الوسائط المتعددة:

تكمن أهمية الوسائط المتعددة في تعليم الصم في عدة نقاط سيتم وصفها كما يلي:

- 1_ أنها تعمل على توفير المال والجهد والوقت.
- 2_ تزيد من عنصر الإثارة والتشويق للتعلم.
- 3_ تساعد على تبسيط المادة العلمية.
- 4_ تمكن الطالب من الاستفادة من الحواس الأخرى في التعلم.
- 5_ تساهم في تطوير وتنمية المهارات اللغوية.
- 6_ تجعل المعلم لديه ثقة أعلى في إيصال المعلومات والأفكار.
- 7_ تعزيز ودعم عملية التعلم وذلك عن طريق تقديم المعلومات بأساليب مختلفة تتلاءم مع الطلاب الصم.
- 8_ عرض النماذج والمحاكاة جعلها تساهم في تعديل السلوك (العبد السلام، 2017).

كما يضيف بيل وكانون (Beal & Cannon, 2014) بأن الوسائط لها القدرة على تذكر المعلومات والمعالجة مما يجعل استرجاع المعلومات البصرية يتطلب استدعاء المعلومات اللغوية مثل: الكلمات المكتوبة وحدها أقل من الكلمات المكتوبة وتكون مصحوبة بصور (في الحدني، 2018) ويوضح ماير (Mayer, 1997) أن الوسائط المتعددة تستخدم للكمبيوتر في الجمع بين النصوص والإنشاء والرسوم المتحركة والصوت والفيديو، حيث يتم الجمع بين كل المميزات التي تمكن المستخدم من التفاعل والإنشاء والتنقل والتواصل، هذا وأن للوسائط المتعددة دور مهم في تطوير وتحسين القراءة لدى الطلاب ضعاف السمع (as cited in Jabar & Ahmad, 2018).

بالإضافة إلى أن الدراسات أظهرت فاعلية الوسائط التفاعلية في إحداث التعلم والتفاعل، حيث أن استخدام الوسائط التفاعلية يزيد من درجة مشاركة الطلاب الصم وضعاف السمع وتفاعلهم مع المحتوى بشكل أكبر وذلك يؤدي إلى الحصول على المعلومات المستهدفة واكتسابها (Quintero et al., 2019)، أيضا تقدم الوسائط التفاعلية نمط تعليمي غير تقليدي مما يخلق بيئة تعلم نشطة تعزز من التحفيز وزيادة الانتباه (Burik & Kelly, 2003). كما أن استخدام بعض الصور والكتابة على مواقع التواصل الاجتماعي، من الممكن أن تساعد الصم على تطوير مهاراتهم اللغوية وتحسين تواصلهم، وذلك عن طريق إدخال بعض الصور وكتابة الكلمة تحت الصورة، فهذا يساعد على تذكر الصورة بشكل فعال (Purwowibowo et al., 2017).

الدراسات التي أثبتت فعالية استخدام الوسائط المتعددة:

أولاً: دراسة بياننا وآخرون (Pianta et al., 2013) حيث قاموا باستخدام القصص التفاعلية من برنامج على الإنترنت مع الطلاب، مما يجعل تبسيط هذه القصص يساهم في فهم القراءة بشكل أفضل للطلاب الصم وضعاف السمع، وقد أسفرت النتائج عن أن إضافة الصور إلى النص يزيد في فهم القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع (as cited in Bickham, 2015).

ثانياً: دراسة إيستبروكس (Easterbrooks et al., 2013) حيث تم عمل درس عن كيف يستخدم الطلاب الصم المواد البصرية لبرامج الوسائط المتعددة، وقد تم تصميم برنامج لتدعيم وتطوير مهارات القراءة والفهم وقد كانت النتيجة وجود علاقة إيجابية بين ما تم اضافته من الصور وبين فهم القراءة، كما تم إيضاح بأن الطلاب يستطيعون استخدام أكثر المواد البصرية الموجودة في البرنامج (as cited in Bickham, 2015).

ثالثاً: دراسة شين وآخرون (Chinn et al., 2004_2005) حيث كان هدف هذه الدراسة هو معرفة فعالية الطباعة والصور ولغة الإشارة التي تتعلق بالقراءة وتستخدم عن طريق أجهزة الحاسب الآلي، وقد تم عرض قصص على الأطفال الصم بشكل أقراص، حيث كانت مضغوطة بعدة تنسيقات وهي: الطباعة، طباعة الصور، طباعة الصور مع لغة الإشارة وطباعة لغة الإشارة، وقد أشارت النتائج إلى أن تقديم القصص في أوضاع متعددة للقراءة كالمطبوعات ولغة الإشارة والصور مكمل ممتع لممارسات القراءة، أيضاً أشارت إلى أن القصص المقدمة عن طريق الطباعة فقط يكون الفهم أضعف، فعندما قدمت القصص مطبوعة ومنسقة مع الصور أصبح الفهم أقوى.

الدراسة الرابعة : دراسة مامات وآخرون (Mamat et al., 2018) حيث كان الهدف من هذه الدراسة هو قياس فعالية استخدام الصور مع النص في تحسين فهم القراءة لدى الطلاب الذين لديهم ضعف في السمع، وأيضا لدراسة استراتيجيات أخرى والتي من شأنها أن تطور وتحسن الفهم القرائي لدى الطلاب ضعاف السمع ولمعرفة تأثير العوامل التي تسهم في تطوير وتحسين الفهم القرائي لديهم، وقد تم إجراء الدراسة على عينة البحث، هذا وأسفرت النتائج عن وجود النص مع الصور يفيد في تحسين القراءة لدى الطلاب ضعاف السمع، ويدفع الطلاب ضعاف السمع نحو القراءة.

أمثلة لبعض التطبيقات التفاعلية التي يتم استخدامها في تدريس القراءة:

هناك بعض التطبيقات التفاعلية التي تسهم في تدريس مادة القراءة بشكل جذاب ومشوق، والتي من الممكن أن تساعد معلمة الطلاب الصم وضعاف السمع من استخدامها عن طريق عرضها بواسطة الأجهزة الذكية كالجوال والجهاز اللوحي (الآيباد) كما هي معروضة في جدول (5):

خطوات التنفيذ:

بناءً على دراسة جبار وأحمد (Jabar & Ahmad, 2018) التي كانت بعنوان تصميم المناهج التفاعلية للوسائط المتعددة في تدريس القراءة للطلاب ضعاف السمع فإنه قدم خمس خطوات في تصميم البرنامج التعليمي للوسائط المتعددة (راجع شكل (7)) وهي تسير كما يلي:

المرحلة ١_ تحليلات الطالب:

في هذه المرحلة يتم تحليل بيانات الطالب وإيضاح الفروق الفردية كتاريخ الأسرة ومستوى الصمم والعمر ومعرفة مستوى الفهم القرائي للطالب.

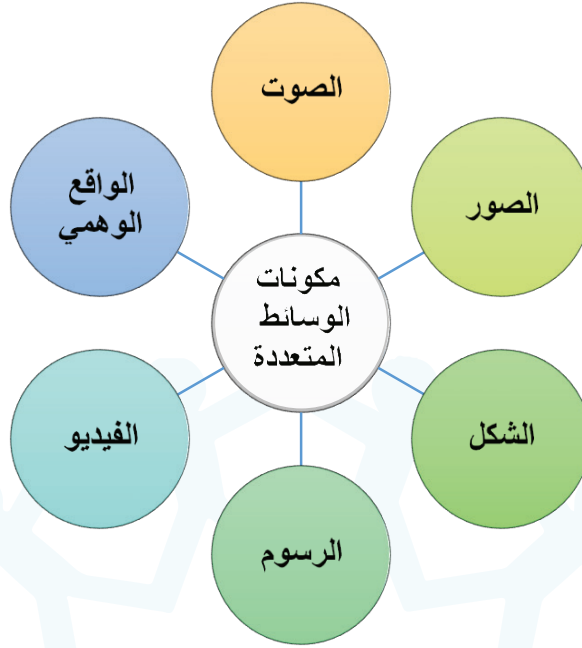
المرحلة ٢_ تصميم النموذج الأولي:

في هذه المرحلة يتم تصميم النموذج التفاعلي للوسائط المتعددة تبعا لتصميم الواجهة والتصميم التعليمي وتصميم الملاحاة والمعلومات كتصميم القصة المصورة.

المرحلة ٣_ التطوير:

هذه المرحلة تشمل على العناصر التي ينبغي أن تحتويها برامج الوسائط المتعددة وهي كما يلي:

1_ جزء تفسيرات النصوص والتي ينبغي أن تكون بسيطة ومفهومة، والخطوط المستخدمة هي Comic Sans MS والحجم 44، والخط المستخدم في العنوان الرئيسي 48 والكلمات تكون باللون الأسود والأحمر لإيضاح المقاطع اللفظية (suku kata) في لغة الملايو.



شكل (6)

مكونات الوسائط المتعددة

2_ الرسوم والتوضيح، بحيث تكون الرسوم الكرتونية ملائمة لطلاب المرحلة الابتدائية، وتكون تنسيقات الرسوم والايضاحات في شكل GIF أو JPEG.

3_ الفيديو، يستخدم الفيديو KTBM لتعليم الطلاب ضعاف السمع بتنسيق Mp3 بحيث يكون الفيديو المستخدم يمكن الوصول اليه باي نوع من أنواع وسائل الاعلام.

المرحلة ٤_ التنفيذ:

التنفيذ سيتم وفقا لاحتياجات الطالب بشكل طبيعي، فهذه المرحلة تكون بعد تحديد عملية التحليل، ففيها تتم تقييم الفعالية والمشاكل التي تم اكتشافها في مرحلة التصميم والتطوير.

المرحلة ٥: تقييم المحتوى:

يتم تقييم المحتوى من قبل خبراء في المحتوى والوسائط المتعددة ويقدموا اقتراحاتهم حول ذلك.

اسم التطبيق	واجهة التطبيق
١_ بائعة الكلمات	
٢_ قطار الكلمات	
٣_ تطبيق لنقرأ	

جدول (5)

أمثلة لبعض التطبيقات التفاعلية



شكل (7)

خطوات تصميم البرنامج التعليمي للوسائط المتعددة

الإجراءات والمواد:

من خلال دراسة شين وآخرون فقد تم تبين الإجراءات والمواد وهي تتمثل فيمايلي:

1_ يتم استخدام قصص الوسائط المتعددة كمحفزات وهي موجودة على قرص مضغوط في مستوى القراءة في الصف الثالث وذلك وفقا لمقياس سهولة القراءة الموجود على برنامج Word Perfect 7,0.

2_ العمل على دمج القصص في تنسيق ثلاثي الوسائط، بحيث تشمل هذه التنسيقات الصور ولغة الإشارة والكلمات المطبوعة.

3_ أتاحت الوسائط المتعددة خيارات للمشاركين في الوصول إلى المطالبات التي تم تحديدها وعرضها في المعالجات الأربعة والتي تتمثل في الطباعة لوحدها، الصور والطباعة، فيديو رقمية ومطبوعة للغة الإشارة، الفيديو الرقمية للغة الإشارة مع الطباعة والصور.

التقويم:

- 1_ سرد القصة.
- 2_ يطلب من الطلاب إعادة أو تذكر جوانب مختلفة من القصص التي قدمت عن طريق الخيارات العلاجية للوسائط المتعددة.
- 3_ يتم تقديم المعالجات الأربعة بشكل عشوائي للطلاب.
- 4_ يتم تلقي الطلاب خيارات العرض التقديمي عن طريق جهاز الحاسب الآلي ويتم السماح لكل طالب بالعمل بمفرده خلال كل معالجة وبشكل سريع.
- 5_ يسمح للطلاب بالتنقل بين الخيارات للمعالجات التي تحتوي على أكثر من خيار.
- 6_ في نهاية كل معالجة يتحتم على كل طالب إعادة سرد القصة بلغة الإشارة (Chinn et al., 2004_2005).

ثانياً_ برامج الحاسب الآلي:

يعد الحاسوب من أقوى الوسائل التي تعمل على تعزيز الخبرات وحل كثيرا من المشكلات لدى الطلاب، خاصة تلك المشكلات التي لها علاقة بالقراءة والكتابة، كما يعد من الطرائق الحديثة في تعليم الصم وضعاف السمع نظرا لما يحققه من أهداف تعليمية، وذلك لاحتوائه على عدد من الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من التفاعل مع المشكلات التي تواجهه (المومني وآخرون، 2011).

كما أشار سبحي (Subhi, 1994) إلى تعريف التعلم عن طريق الحاسوب على أنه نوع من أنواع التعلم يستخدم البرامج الموجودة بالحاسوب، والتي تسمى بالبرمجيات التعليمية كما أنها تهدف وضع وتقديم المادة التعليمية بطريقة مشوقة وتسير بالمتعلم خطوة خطوة إلى أن يتم إتقان التعلم (في الحلوان، 2017)، هذا ويعرف التعلم المعزز بالحاسوب على أنه مجموعة من الافتراضات والمسلمات التي لها علاقة بتنفيذ أو إعداد مادة تعليمية لغوية مبرمجة تمكن المتعلم الأصم من التفاعل معها وذلك عن طريق استخدام الحاسوب كأداة تعليمية أساسية، والمادة هي تلك التي يتم إعدادها تبعا لاستراتيجيات تم اختيارها نظرا للفئة المستهدفة والأهداف المرجوة والمادة المتعلمة (حافظ وفياض، 2016).

أهداف التدريس باستخدام الحاسب الآلي (الحاسوب):

أوضح الزبيدي وشقلايو (2002) مجموعة من الأهداف الرئيسية التي لها علاقة في استخدام الحاسوب لفئات التربية والتي من ضمنها:

- 1_ إسهام الحاسوب في مساعدة الطفل على تحقيق الأهداف التعليمية.
- 2_ عمل الحاسوب على توفير ما يعادل 20_40% من الوقت في التعليم.
- 3_ تذكر المعلومات وتخزينها.
- 4_ مساعدة الطالب على التقدم بأدائه تبعاً لقدراته.
- 5_ يقوم الأطفال بالاستجابة التلقائية والإيجابية نحو البرنامج التعليمي الذي صمم نظراً لنظام الحاسوب التعليمي (Computer Assisted Instruction, CAL) (في المومني وآخرون، 2011).

الدراسات التي أثبتت فعالية الحاسوب في تدريس القراءة للصم وضعاف السمع:

أولاً- دراسة المللي (2002): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية، حيث تمت الدراسة على عينة تكونت من 48 طالب وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقد أسفرت النتائج عن أن تعليم اللغة الإنجليزية للطلاب الصم عن طريق الحاسوب أعطى فعالية أفضل وأكثر من الطريقة التعليمية التقليدية (في المومني وآخرون، 2011).

ثانياً- دراسة عبید (2007): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي لتدريس القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الثالث الابتدائي الصم وضعاف السمع في منطقة عمان الكبرى، حيث تم تنفيذ الدراسة على 54 طالب وطالبة، وقد أكدت النتائج على أن التدريس بواسطة الحاسوب أفضل بكثير من التدريس بالطرق التقليدية وأن مستوى الإعاقة ليس له علاقة في الاستيعاب القرائي إذا تم التدريس عن طريق الحاسوب أو بالطريقة التقليدية وكذلك لم يكن لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) أي أثر في الاستيعاب القرائي.

ثالثاً_ دراسة المومني وآخرون (2011) حيث هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة بالطريقة الشفوية وطريقة التواصل الكلي لأطفال الروضة الصم وضعاف السمع، وقد بلغت عينة الدراسة 60 طالب، أما أداة الدراسة فقد احتوت على ثلاثة محاور: الأول_ يحتوي على 84 فقرة في أحرف اللغة العربية مع حركات المد القصير، الثاني_ يتضمن 84 فقرة للأحرف العربية وحركات المد الطويل، كما يحتوي المحور الثالث على 84 فقرة في أحرف اللغة العربية في بداية ووسط ونهاية الكلمة، وقد أثبتت النتائج إلى فاعلية البرنامج المحوسب بطريقة التواصل الكلي والطريقة الشفوية.

رابعاً_ دراسة المباسل (2016): التي جمعت بين استخدام الوسائط المتعددة والحاسب الآلي، حيث كان الهدف تحسين واسترداد مهارات القراءة والتعبير الشفوي والكتابي والمهارات المعرفية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فقد عملت على تصميم قاموس إلكتروني بلغة الشفاة منفذ على جهاز الحاسب الآلي، واستخدمت الوسائط المتعددة وقد شمل إنتاجها تسجيل الصوت الذي يصاحب شاشات القاموس، تصميم الرسوم والصور التي توجد على شاشات القاموس، كما تم تحديد الرموز الخاصة بلغة الإشارة، وقد تم استخدام برنامج Swich Max, Microsoft Word 2010 لكتابة النصوص التي توجد على شاشات القاموس، هذا وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك للوصول إلى الملامح الأساسية لإنتاج وتصميم القاموس، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لقياس فعالية البرنامج، تم تطبيق البرنامج على عينة عددها 60 تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي حيث تتراوح أعمارهن ما بين (10_12) عاماً، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، هذا وأن النتائج أثبتت فعالية استخدام القاموس الإلكتروني في استرداد مهارات القراءة وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع.

خامساً_ دراسة الحلوان (2017) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام برنامج حاسوبي لتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب الصم في المرحلة الابتدائية، واستخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث بلغت عينة الدراسة 30 طالب، وكان من ضمن النتائج أن الطلاب الصم اللذين يعملون على البرنامج الموجود على جهاز الحاسوب أظهروا تقدماً أفضل من الطلاب اللذين تعلموا بالطريقة التقليدية، كما أثبتت وجود فروق في المتوسطات الحسابية في أداء طلاب العينة على اختبار الفهم القرائي قبل تطبيق البرنامج الحاسوبي وبعد المتابعة.

المستحدثات التكنولوجية التي تستخدم مع الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية:

هناك عدد من أجهزة الحاسب الآلي التي تقوم على اللغة الصناعية كفكرة أساسية، حيث أنها تعرف على أنها نظام بديل للصوت الإنساني لمساعدة الطفل الصم وضعاف السمع والذي لديه مشكلات



لغوية في التعبير عن الذات بطريقة ملائمة، وذلك عن طريق الأجهزة الحديثة المتعددة المبنية على نظام أجهزة الحاسب الآلي، وقد ذكر الروسان (2000) مجموعة من أنواع أجهزة الحاسب الآلي التعليمية التي من الممكن توظيفها في مجال التربية الخاصة وبالأخص مع الأطفال الصم وضعاف السمع وهي كما يلي:

- Computer Manager Drill & Practices (CMDP)
- Computer Managed Tutorial (CMT)
- Computer Manager Concept Instruction (CMCT)
- Computer Managed Problem Solving (CMPS)
- User Managed Problem Solving (UMPS) (في الباسل، 2016)

ومن المستحدثات التكنولوجية المبنية على نظام أجهزة الحاسب الآلي للمعاقين سمعياً ما يلي (أنظر إلى شكل (8)):

١- جهاز التعبير اللفظي:

أوضح الزبيدي (2002) على أن جهاز التعبير اللفظي من الأجهزة المصغرة للاتصال والتي يتم عن طريقه تحويل المعلومات إلى أشكال منطوقة أو مكتوبة، وذلك عن طريق الأجهزة المساعدة التي توصل به، فيستطيع الشخص أن يتمكن من إدخال المعلومات بطريقتين فالأولى: طريقة ادخال الرموز للكلمات، والثانية: تهجئة الكلمات وكتابتها أو الجمل وفي كل الطريقتين يكون الناتج مسموعاً ومنطوقاً (في الباسل، 2016).

٢- جهاز تكوين الجمل القصيرة:

أشار الزبيدي (2002) على أن جهاز تكوين الجمل القصيرة هو جهاز صوتي ناطق يحتوي على شريط من الكلمات المخزنة المقننة ويشمل 128 كلمة، شحنة من الجمل، حيث تتكون من كلمة إلى 5 كلمات، وتتجمع هذه الشحنات لتكون جملة، ثم تصدر بشكل صوت طفل أو مؤنث أو مذكر، ويقوم على طريقتين: الأولى تكمن في تحريك المؤشر باتجاه الكلمات المكتوبة، أما الأخرى يكون إدخال المعلومات بواسطة الأرقام وفي كلتا الطريقتين تتحول اللغة المكتوبة إلى لغة مسموعة ومنطوقة (في الباسل، 2016).

٣- جهاز الاتصال المسمى بـ (Zygo):

أشارت عبید (2000) على أن هذا الجهاز من الأجهزة التي تساعد بشكل كبير الأشخاص ذوي المشكلات اللغوية في الاتصال من الصم والمعاقون عقلياً، حيث يتكون من لوحات اتصال تستخدم في نظام الإدخال للمعلومات (في الباسل، 2016).

٤_ جهاز كرزويل للقراءة:

بينت عبيد (2000) أن جهاز كرزويل للقراءة هو جهاز ناطق عن طريق الجهاز الحاسب الآلي تم إنتاجه من قبل شركة كرزويل، حيث يعمل هذا الجهاز على تحويل اللغة المكتوبة إلى منطوقة، وهو يشبه آلة التصوير في عمله فيعمل على تصوير الصفحات المكتوبة ثم يقوم جهاز الحاسوب بقراءته بطريقة صوتية مسموعة، وهو يعمل تبعاً لقواعد لغوية وهي مخزنة في ذاكرته (في الباسل، 2016).

٥_ قاموس فرانكلين:

أشار الفارسي (2004) إلى قاموس فرانكلين على أنه قاموس يعمل على بطارية من الحجم الصغير فهو ينبي على طريقة إدخال وإخراج الكلمات بطريقة صوتية، حيث يحتوي على أكثر من 200,000 و 500,000 مرادفة ومعنى (في الباسل، 2016).

٦_ جهاز رودرنر:

ذكر أبو مودة (2002) أن جهاز رودرنر عبارة عن جهاز صغير كحجم شريط الكاسيت ويسمى آلة الكتاب الناطق، وهو يستخدم لقراءة الكتب الالكترونية عن طريق شبكة الانترنت أو الموجودة على الأقراص المتوفرة على الجهاز، أو إدخال الكتب المراد قراءتها إلى جهاز الحاسب الآلي من خلال الماسح الضوئي وذلك باستخدام برنامج OCR فهو يعمل على تحويل الكتب إلى نصوص الكترونية من الممكن معالجتها، وهذا كله يتم تحميله بجهاز رودرنر على القرص المضغوط، حيث يحتوي على مفاتيح لاختيار الكتب المراد قراءتها ومفاتيح خاصة للقراءة (في الباسل، 2016).

استراتيجيات التعليم المعزز بالحاسوب:

هناك عدد من الدراسات (مطاوع، 2000؛ الحيلة، 2001؛ الفار، 2002؛ حسين، 2004؛ لافي، 2006؛ مرسى، 2010؛ قطيط، 2011)؛ (كولاروسو وأورورك، 2003، Martinez, et al.) قامت بتناول أبرز الإستراتيجيات للتعليم المعزز بالحاسوب وهي: استراتيجية التدريس الخصوصي، استراتيجية التدريب والممارسة (راجع شكل (9)) وسيتم تناولها بالتفصيل كالتالي:



شكل (8)

بعض المستحدثات التكنولوجية المبنية على نظام أجهزة الحاسب الآلي للمعاقين سمعياً

أولا _ استراتيجيات التدريس الخاصوي:

أشار لافي (2006) إلى أن التدريس الخاصوي في تدريس مهارات اللغة يعد الأكثر شيوعاً في استخدام الحاسوب، حيث يعمل هذا البرنامج كمدرس خصوصي للتلميذ فهو الذي يقدم المعلومات ويشرحها ويدعمها بالرسوم التوضيحية والأمثلة ومقاطع الفيديو والصور والصوت، وهذا يساهم في مساعدة التلميذ للسير في خطوات متتابعة للوصول إلى الهدف المطلوب (في حافظ وفياض، 2016)، ومن البرامج المصممة لتعليم اللغة للصم وفقاً لاستراتيجية التدريس الخاصوي والتي استفاد منها حافظ وفياض (2016) في دراستهم التي كانت تهدف إلى وضع برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية وهي كالتالي:

١- برنامج هاندرز أون Hands On:

يقدم هذا البرنامج مقطع فيديو بلغة الإشارة وترجمته بلغة مكتوبة على نفس الشاشة، حتى يستطيع التلميذ رؤية اللغتين في أوقات متزامنة، هذا وقد تضمن هذا البرنامج مجموعة من القصص تم تأليفها خصيصاً لهذا الغرض، كما يشتمل هذا البرنامج على ثلاثة أنشطة وتتمثل في (تشغيل قصة _ قراءة قصة _ إنشاء قصة). وهذا ما تم توضيحه من قبل (Martinez, et al., 2003) (في حافظ وفياض، 2016).

٢- برنامج أسطوانة القواعد The Grammar Disk:

يحتوي هذا البرنامج على 4 أقسام وهي التمهيد، الدرس، المراجعة، التمارين التطبيقية، ويتضمن هذا البرنامج على المصطلحات المستخدمة في البرنامج وأيضاً قائمة بجميع الإشارات الجديدة بالبرنامج، هذا وقد أعدت ليفيتز (Levitzke, 2009) برنامجاً حاسوبياً لتطوير مهارات القراءة والكتابة للصم عن طريق تدريس القواعد، حيث يتم تقديم المعلومات والشرح من خلال ثلاث طرق وهي: مقروءة ومسموعة، إشارية ومكتوبة ويقوم التلميذ باختيار الطريقة المناسبة له أو يعمل على الجمع بين هذه الطرق (في حافظ وفياض، 2016).

ثانياً - استراتيجيات التدريب والممارسة:

بين قطيط (2011) أن هذا البرنامج يقدم مجموعة من الأسئلة تكون بشكل متتابع لرفع المستوى للمتعلم إلى مستوى آخر تم تحديده مسبقاً، فهو لا يقدم مادة علمية جديدة بل على مبدأ أن المتعلم لديه مهارات ومفاهيم قبل أن يستخدم هذا البرنامج، وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى توفير الفرصة أمام المتعلم لكي يراجع ويمارس ويتدرب، كما أنها تتميز بأنها تعطي التلميذ التغذية الراجعة بشكل فوري حول إجابته إن كانت صحيحة وتصحيحها إن كانت خاطئة، كما أنها تساهم في مساعدته على التعلم بشكل ذاتي (في حافظ وفياض، 2016).

وهناك إستراتيجيات لتنمية مهارات القراءة والكتابة للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية وذلك باستخدام الحاسوب وقد تم تحديدها في دراسة حافظ وفياض (2016) والتي منها: استراتيجية تنمية المهارات اللغوية، استخدام الرسوم التخطيطية وسيتم تفصيلها في الآتي:

١- استراتيجيات تنمية المفردات اللغوية:

بين إبراهيم وآخرون (1998) بعضاً من أساليب اكتساب المفهوم اللغوي والتي منها:

● استخدام اللواحق والسوابق.

● المزاوجة بين الصورة والمفهوم.

● يتم استخدام القاموس لتعليم المفاهيم وكذلك حتى يكون هناك فرصة متاحة للتعليم الذاتي وتقليل النسيان بالنسبة للطلاب.



- تصنيف الأشياء والجدولة: حيث أنه يتم تقديم عدد من الكلمات (بطاطس __ موز __ ملوخية __ تين.....) ثم يطلب من الطالب بتصنيفها في جدول تبعا لنوعها مثل: خضروات وفاكهة.

أما ليرنر (Lerner, 1998) فقد وضع عدد من الأنشطة التي تستخدم في توسيع المفردات اللغوية مثل:

1_ توسع المفردات اللغوية إما رأسيا أو أفقيا، وذلك بربط الكلمات الجديدة التي يراد بها التعلم بكلمات معروفة، مثلا كلمة (حيوان) يتم توسيعها بشكل أفقي لكلمة كلب، قطرة....، أما توسيع الكلمات بشكل رأسي مثل كلمة (سمكة) فإنه يتم توسيعا لأنواع أخرى كالتونة، الجمبري، البلطي....

2_ خرائط الكلمات، حيث يتم بناء خريطة عن طريق الإجابة على ثلاثة أسئلة وهي:

ما هذا؟ ماهي صفاته؟ أعطي بعض الأمثلة كما تم توضيحها في صورة (1).

ما صفاته؟

نباتات

ملونة

ما هذا؟

طعام

خضروات





باذنجان



كوسا



طماطم



جزر

ما أمثلتها؟

صورة (1)

نموذج لخريطة الكلمة

كما أضاف مكارثي وأوديل (McCarthy & Odheel, 1999) بعضاً من الأساليب التي تسهم في تنمية الثروة اللغوية المناسبة للطلاب الصم والتي منها:

3_ عائلات الكلمات: هي تلك مجموعة من الكلمات التي تشترك في شيء ما يجمعها كتصنيف أو ملمح، وهذا يسهل للتلميذ تذكر الكلمة عن طريق العلاقة بغيرها من الكلمات، ولتوضيح الطريقة (أنظر الجدول (6)):

عائلة الكلمات	بعض الكلمات في العائلة
المناخ	حار، دافئ، معتدل، بارد
السفر	تذكرة، جواز سفر، حقيبة سفر

جدول (6)

طريقة عائلة الكلمات (حافظ وفياض، 2016، جدول 2، ص 53)

هذا وقد عبر حافظ وفياض (2016) في دراستهما عن عائلات الكلمات على شكل مخطط حتى يسهل للتلميذ الأصم تذكرها كما هي مبينة في صورة (2).



صورة (2)

نموذج لعائلات الكلمات



صورة (3)

توضيح أجزاء الجسم

4_ الرسوم التخطيطية أو البيانية والصور: ومن أمثلتها ما ذكره حافظ وفيات (2016) في برنامج دراستهما حول تعليم أجزاء الجسم كما هي معروضة في صورة (3).

5_ ربط ما يفعله أو يشاهده التلميذ في حياته اليومية، عن طريق الكلمات والجمل التي تستخدم للتعبير عن تلك الأفعال والملاحظات.

طرق التنفيذ:

لاستراتيجية استخدام الحاسب الآلي مجموعة متعددة من الطرق نظرا لكثرة البرامج والتطبيقات ولذلك فمن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت فعالية استخدام برامج الحاسب الآلي لتنمية مهارات القراءة للصم فإن المعلم يستطيع أن يختار طريقة من هذه الطرق وقد تم تلخيصها كما يلي:

1_ استخدام البرنامج الذي صممه الحلوان (2017) حيث يحتوي على 223 شريحة، فالشريحة الأولى تحتوي على العنوان والفئة، وأما الثانية والثالثة فيوضع بها تعليمات تطبيق البرنامج ثم الشرائح التي تحتوي على كل الحروف الهجائية، تكون مرتبة على الشاشة حتى يتم التعرف على كيفية نطقها من الأسهل الى

الأصعب، بحيث اذا تم النقر على الحرف فإنه ينتقل إلى الكلمات التي يوجد بها الحروف (أول __ وسط __ آخر)، حيث أن هذا البرنامج قد تم تصميمه على أن يكون الحرف مدعم بالصورة والكلمة، وأيضا الأبجدية والإشارة الوصفية لكل كلمة كما يتضمن الطريقة السليمة لنطق الكلمة، بعد ذلك ينتقل المعلم إلى الشريحة التي بعدها والتي تحتوي على الحرف مع إشارته والصورة الموضحة له وطريقة نطقه مع حركات المد الطويل، أيضا الحرف مع إشارته والصورة الموضحة له وطريقة نطقه مع حركات المد القصير.

2_ يقوم المعلم بتشغيل البرنامج للطالب من خلال برنامج البوربوينت بعدها ينقر على الحرف الذي يود تدريسه وعندها ستظهر الكلمة ثم صورتها بعدها ثم الإشارة الوصفية بعد ذلك الأبجدية وفي النهاية يظهر طريقة النطق السليم لها.

التعليمات التي ينبغي للمعلم استخدامها عند استخدام برامج الحاسب الآلي مع الطلاب:

- يعمل المعلم على تدريب الطلاب بشكل يومي بمعدل 45 دقيقة تقريبا.
- أن يستخدم التعزيز الإيجابي.
- أن يقوم الطالب بتطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى.
- أن يعمل المعلم على تقديم أنشطة مختلفة ومتنوعة كلعب الأدوار والقصة (الحلوان، 2017).

التقويم:

يوجد داخل البرنامج الذي صممه الحلوان (2017) طريقة للتقييم وهي عبارة عن برنامج لتقييم كل كلمة.

مثال:

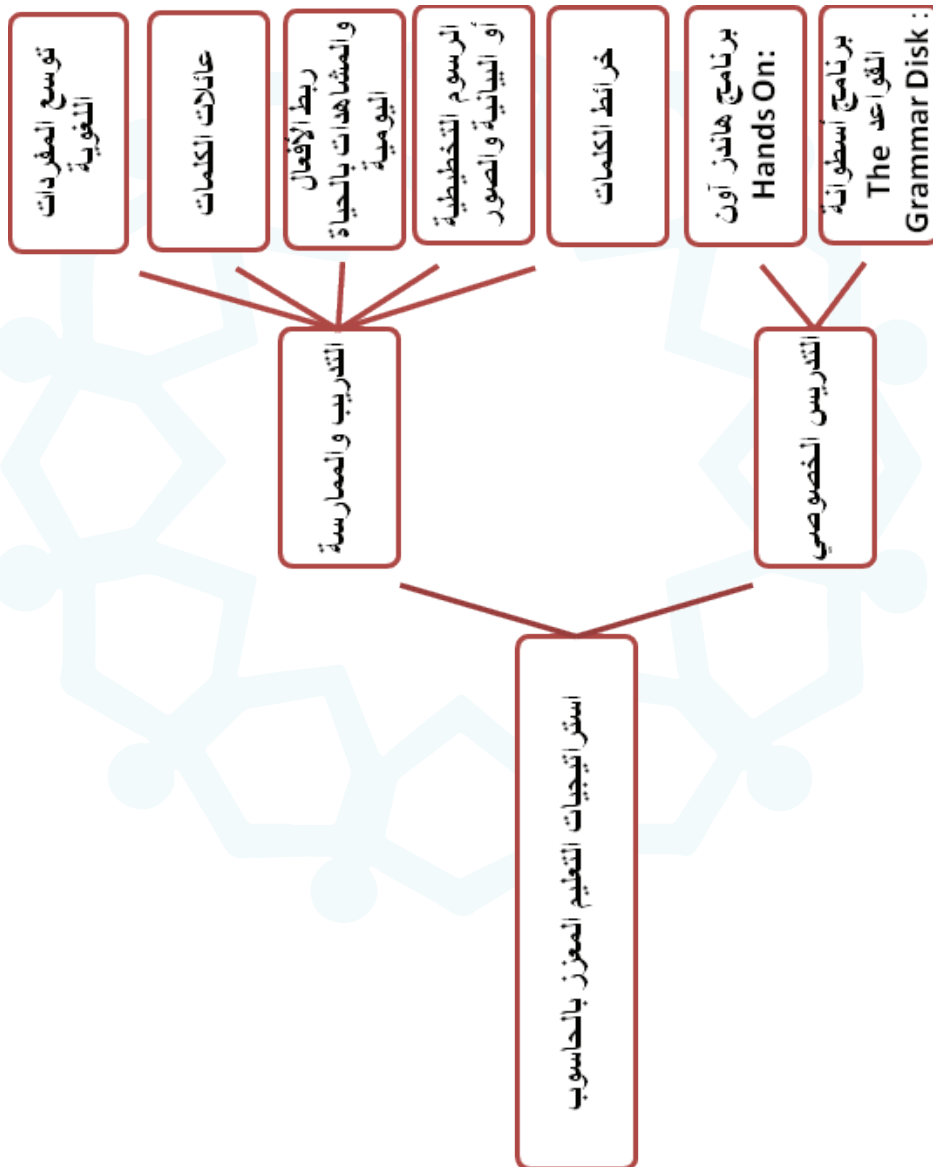
حينما يقرأ الطالب الكلمة بشكل صحيح فإنه يحصل على تعزيز فوري إيجابي حسب تصميم البرمجية، أما لو قرأها بشكل خاطئ فإن المعلم يقوم بالرجوع إلى الشريحة وتدرسه الكلمة والحرف الخاص بها مرة أخرى.

وقد أشار (حافظ وفياض، 2016) إلى أن هناك معايير روعيت في أساليب التقويم التي تم استخدامها في بحثهما وهي:

أ__ نوع التقويم: فقد تم الاعتماد على التقويم المباشر وغير المباشر وتوظيف التقويم الإشاري في تقويم الطلاب.

بـ توقيت التقويم: بمعنى أن يتم التقويم كتقويم قبلي أي قبل بدء البرنامج، وفي نهاية كل درس، وبعد كل مادة تعليمية يتلقاها التلميذ، بعد ذلك يكون في نهاية البرنامج ويسمى اختبار بعدي، ويكون التقويم لجميع مراحل التدريس.

جـ إصدار أحكام التقويم: وهذا يعني أن يتم تصحيح إجابات الطلاب بشكل فوري، وذلك بمعرفة المعلم وفي أسرع وقت ممكن أو بالضغط على زر التصحيح، وتقديم التعزيز المناسب لإجابته (انظر إلى نموذج التقويم 10).



شكل (9)

يوضح استراتيجيات التعليم المعزز بالحاسوب

الفصل الثالث

نماذج التقويم لبعض استراتيجيات تدريس القراءة للصم وضعاف السمع

أهم المحاور:

- نموذج التقويم لاستراتيجية استخدام صور الإشارات وملخصات لغة الإشارة.
- نموذج التقويم لاستراتيجية التمهيد والعرض والمراجعة (PVR).
- نموذج التقويم لاستراتيجية ما وراء المعرفة.
- نموذج التقويم لاستراتيجية القراءة المتكررة (Repeated Reading).
- نموذج التقويم لاستراتيجية (RAAC).
- نموذج التقويم لاستراتيجية روبنسون (SQ3R).
- نموذج التقويم لاستراتيجية تدريس الكلمات.
- نموذج التقويم لاستراتيجية اللعب.
- نموذج التقويم لاستراتيجية التعليم المباشر وفنيات السلوك.
- نموذج التقويم لاستراتيجية الحاسب الآلي.

نماذج التقويم لبعض استراتيجيات تدريس القراءة للصم وضعاف السمع:

في هذا الفصل سيتم تناول أهم نماذج التقويم التي توضح للمعلم طريقة استخدام الاستراتيجيات المبنية على الممارسات العلمية مع الطلاب الصم وضعاف السمع من الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة في تدريس القراءة ومهاراتها وسيتم عرض هذه النماذج كما يلي:

النموذج (1) __ نموذج التقويم لإستراتيجية استخدام صور الإشارات وملخصات لغة الإشارة:

مثال:

كان هناك فلاح اسمه هشام ولديه مزرعة، يوجد بها حيوانات أليفة وأشجار كثيرة، وكان حريصا على الصلاة والصدقة، حتى أنه في يوم من الأيام تصدق ونجى من ثعبان كان سيؤذيه، فحمد الله وشكره كثيرا وعرف أن من يتصدق قد يرفع الله عنه الأذى.

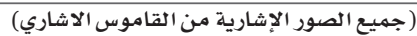
1_ اقرأ النص

نص مطبوع

نص
مترجم
إلى
لغة
الإشارة



(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)



.....

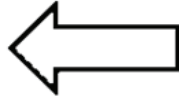
استنتج: ماذا استفدت من القصة؟	صحح الإجابة الخاطئة: كان هشام لا يصلي ولا يحب الصدقة؟	اختر الإجابة الصحيحة: اسم فلاح المزرعة محمد_فارس_هشام
اقرأ أذكر جمل من النص السابق حسب فهمك؟	فكر أ__ ماذا يوجد بالمزرعة؟ ب__ ما جزاء من يتصدق؟	استنبط ضع عنوانا آخر للقصة؟

4_ ضع الكلمات التالية في جملة مفيدة؟

ضع الكلمات التالية في جملة مفيدة من عندك ثم اقرأها :



مرفق



فصله



فلاح

(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)

النموذج (2) __ نموذج التقويم لاستراتيجية التمهيد والعرض والمراجعة (PVR):

الأرنب والسحفاة

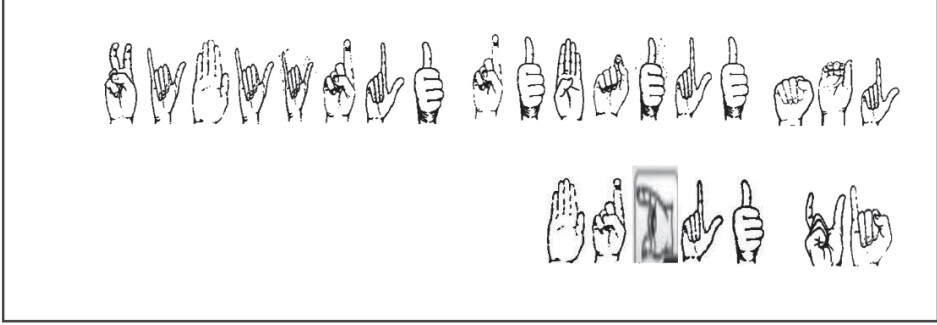
(النص الذي عرضه المعلم على الطلاب)

كان هناك أرنب وسحفاة، فاتفق الأرنب أن يتسابق مع السحفاة وأخذ يستهزأ بها، في أنها بطيئة ولا تستطيع أن تسبقه، ففي اليوم الثاني جمعوا أعضاء الحي واجتمعوا ف ملعب القرية لكي يشاهدوا السباق، فبدأ السباق وكانت السحفاة تمشي بخطاها، أما الأرنب فكان يجري فوق جهده حتى أنه قارب مكان الفوز نام، فوصلت السحفاة قبله وعندما استيقظ من نومه ذهب إلى ساحة السباق فخر وعرف أنه لا يستحق لأي شخص أن يستهين بقدرات الآخرين.

أ_ لخص الأفكار الرئيسية من الدرس؟

.....

.....

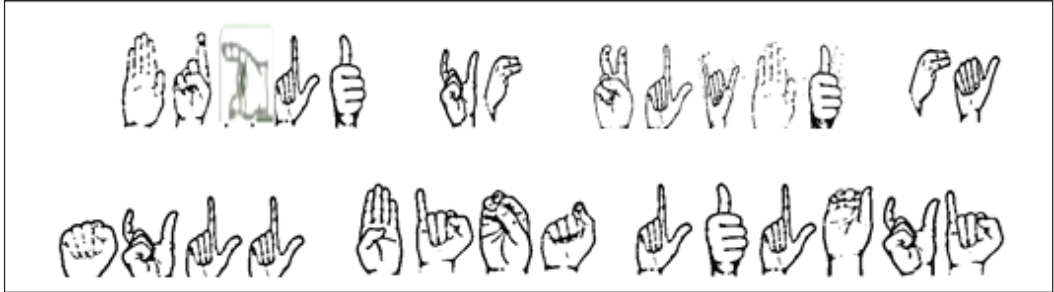


ب- ضع أسئلة عن الدرس من خلال فهمك للنص؟

.....

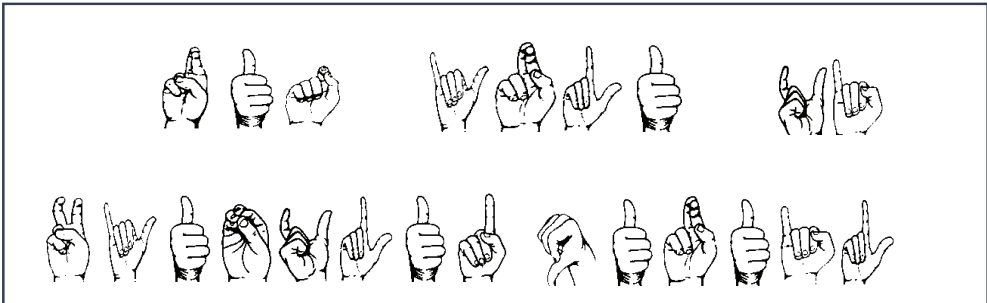
.....

.....



ج- اكتشف:

من الذي فاز بالنهاية ولماذا؟



ملاحظة:

يطلب من الطالب الإجابة عن الأسئلة السابقة لمدة لا تزيد عن 10 دقائق.

(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)

النموذج (3) - نموذج تقويم استراتيجية ما وراء المعرفة:

بعد صلاة العشاء جمع الأب أبناءه، وبدأ يناقشهم في أمور دراستهم فسألهم، هل من جديد لديكم؟ ريم: نعم، لقد حدثتنا معلمة العلوم اليوم عن الصقر، فسمعت ما أثار دهشتي وإعجابي.

الأب: وما الذي أعجبك في الصقر؟

ريم: الصقر طائر جارح، يعيش في المناطق المكشوفة والصحاري، ذيله قصير ومنقاره قوي معفوف وبصره حاد، ويتميز بأقدام قوية، وله مخالب يستخدمها لإحكام قبضته على فريسته، ويتغذى الصقر في ضوء النهار على الطيور والحيوانات الصغيرة، والصقور تتكاثر ببطء ولا تبني لها أعشاشا بل تضع قليلا من البيض في حفر الأرض المكشوفة، ومما أدهشني أن هذا الطائر يكون شكله مخيفا أحيانا.

أيمن: شكله مخيف! كيف يكون ذلك؟

ريم: الصقر يتوج رأسه ريش ينتصب عندما يشعر بالخطر، فيبدو أكبر حجما وأشرس مما هو عليه وبذلك ينجح في إفزع خصمه وإبعاده.

الأم: معلوماتك صحيحة ياريم، وأضيف إليها أن للصقور أنواع منها صقر الشاهين وهو أسرع الطير إذ تزيد سرعته على مئتين وستين كيلا في الساعة، وصقر البازي الجوال الذي يتميز باصطياد الطيور عندما تكون محلقة في الجو. أما صقر السمك فهو صياد ماهر متخصص في صيد السمك.

أيمن: وهل من فائدة يجنيها الإنسان من الصقور؟

الأم: نعم، يابني، لقد عشق العرب الصقور فاستخدموها للصيد، وهي رياضة مازال لها محبوبها ومشجعوها في دول الخليج خاصة والصقر صديق العربي إذ نراه محمولا على يديه.

أيمن: وكيف يتم تدريب الصقور على الصيد؟

الأم: تربي الصقور وتدريب منذ صغرها على صيد أنواع الفرائس التي تعتمد عليها في غذائها، ويعد الجوع عاملا مؤثرا، فالصقر الجائع يطير بإرادته إلى طريدته، وقد وهبه الخالق جناحين قادرين على الطيران يجوب بها فضاء الصحراء، فسبحان الله الخلاق المبدع العظيم القائل: (أولم يروا إلى الطير فوقهم صافات ويقبضن ما يمسكهن إلا الرحمن إنه بكل شيء بصير) (سورة الملك، آية 19)

ريم: ما أروع هذه المعلومات يا أمي! أين وجدتتها؟

الأم: يمكنك الرجوع إلى الموسوعات العلمية الميسرة.

الأب: ولاننس- يا أحبابي- أن في العالم اليوم جمعيات تعنى بحماية الطيور حفاظا على بقائها. (نص من كتاب لغتي للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 19، ص 20)



1 - اقرأ النص التالي:

2 - استخرج الفكرة الأساسية من المقطع؟

.....

.....

.....

3 - رتب أحداث القصة بشكل متسلسل؟

.....

.....

4 - عن ماذا تدور أحداث القصة؟

.....

.....

5 - ضع عنوانا مناسباً للنص السابق؟

.....

.....

بعد ازالة النص من الطالب يتم طرح أسئلة عن الطالب والتي تتمثل بالاتي:

1 - استنتج الفكرة الرئيسية من النص؟

.....

2 - عن ماذا تدور أحداث القصة؟

.....

3 - أذكر تفاصيل الحوار الذي دار بين العائلة؟

.....

4 - أذكر أنواع الصقور؟

.....

5 - هل هناك جهة تعنى بحماية الطيور وما اسمها؟

.....

6 - الصقر يعد من الطيور (الجارحة - الأليفة - المائية)؟

.....

7 - أجب بكلمة صح أو خطأ:

- 0- من الممكن أخذ المعلومات من الناس الغير واعية
 0- من أنواع الصقور الشاهين
 0- الصقر له فائدة للناس
 0- من الشخصيات الموجودة في القصة خالد ومها

ملاحظة:

إذا تمت الإجابة على كل التفاصيل يتم الحصول على نقطة واحدة ويمكن الاستفادة من هذا النموذج في تسجيل الاستجابات الصحيحة:

نموذج تسجيل ستجابات الطالب/ة

الاسم:.....
 اليوم/التاريخ:.....
 المكان:.....
 المعلم/ة:.....

استجابة صحيحة	استجابة خاطئة	استجابة بمساعدة	المحاولات/الخطوات
			استنتج الفكرة الرئيسية من النص؟
			عن ماذا تدور أحداث القصة؟
			أذكر تفاصيل الحوار الذي دار بين العائلة؟
			أذكر أنواع الصقور؟
			هل هناك جهة تعنى بحماية الطيور وما اسمها؟
			الصقر يعد من الطيور (الجارحة__الأيفة__المائية)؟
			أجب بكلمة صح أو خطأ: - من الممكن أخذ المعلومات من الناس الغير واعية (.) - من أنواع الصقور الشاهين (....) - الصقر له فائدة للناس (.....) - من الشخصيات الموجودة في القصة خالد ومها (....)
			عدد الاستجابات الصحيحة

جدول (7)

تسجيل استجابات الطالب/ة

النموذج (٤) - نموذج استراتيجيات القراءة المتكررة:

وضع آل يعلى (2019) أدوات للتقويم في تطبيق استراتيجيات القراءة المتكررة والتي يمكن إدراجها كالتالي:

١- الاختبار القبلي:

(نسخة المعلم)

اسم الطالب	المدرسة	تاريخ البدء	
الصف	الفصل الدراسي	تاريخ الانتهاء	
عنوان النص	عادل في الطائرة	معلم لغتي	معلم الصعوبات

عدد الكلمات	النص	عدد الأخطاء
10	دخل الوالد حاملا في يده تذاكر السفر، فاستقبلته الأسرة بفرح،	
10	وأسرع الجميع لتجهيز حقائبهم الكبيرة استعدادا للرحلة إلا عادلا اكتفى	
10	بحقيبة يدوية صغيرة. وقبل موعد الرحلة وصلت الأسرة إلى المطار	
10	واستقر أفرادها على المقاعد في صالة الانتظار، حتى سمعوا النداء	
10	لصعود الطائرة. صعد عادل برفقة أسرته إلى الطائرة بهدوء، وجلس	
10	في المقعد المخصص له، وربط حزام الأمان استعدادا لإقلاع الطائرة	
10	واستمع إلى تعليمات السلامة، وردد مع قائد الطائرة دعاء السفر	
10	سمع عادل ضجيجا، فتلفت فإذا بأطفال يركضون في ممرات الطائرة	
15	مركبين المضيفين أثناء عملهم. دهش عادل من تصرفهم، وقال يا	
5	أطفال الطائرة ليست مكانا للعب	
95	المجموع	

جدول (8)

نموذج استراتيجيات القراءة المتكررة (نسخة المعلم)

(نسخة الطالب)

عادل في الطائرة

دخل الوالد حاملاً في يده تذاكر السفر، فاستقبلته الأسرة بفرح، وأسرع الجميع لتجهيز حقائبهم الكبيرة استعداداً للرحلة إلا عادلاً اكتفى بحقيبة يدوية صغيرة. وقبل موعد الرحلة وصلت الأسرة إلى المطار، واستقر أفرادها على المقاعد في صالة الانتظار، حتى سمعوا النداء لصعود الطائرة. صعد عادل برفقة أسرته إلى الطائرة بهدوء، وجلس في المقعد المخصص له، وربط حزام الأمان استعداداً لإقلاع الطائرة، واستمع إلى تعليمات السلامة، وردد مع قائد الطائرة دعاء السفر. سمع عادل ضجيجا، فتلفت فإذا بأطفال يركضون في ممرات الطائرة، مربكين المضيفين أثناء عملهم. دهش عادل من تصرفهم، وقال يا أطفال الطائرة ليست مكانا للعب.

أسئلة الفهم الحرفي

الاسم:

العمر:

المدرسة:

الدرس (عادل في الطائرة)

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

١- معنى كلمة ضجيجا:

- أ. صوتاً عالياً
ب. صوتاً منخفضاً
ج. صوت البلبل
د. صوتاً متوسطاً

٢- معنى كلمة دهش:

- أ. ذهب
ب. ذهل
ج. انطلق
د. كسر



٣- الذي دخل حاملا التذاكر في يده هو:

أ. الأم

ب. الأخ

ج. الصديق

د. الوالد

٤- عندما جلس عادل في مكانه ربط:

أ. خيط الحذاء

ب. حزام الأمان

ج. حزام الإخاء

د. خيط القبعة

٥- عكس كلمة «استقبل» :

أ. أكل

ب. ذهب

ج. ودع

د. جاء

٦- عكس كلمة إقلاع:

أ. ذهاب

ب. عودة

ج. هبوط

د. غروب

٧- يهدف النص إلى:

أ. الحث على ركوب الطائرة.

ب. التحلي بالأخلاق والتمسك بالآداب.

ج. عدم التحلي بالأخلاق.

د. اللعب في الطائرة.

٨- التسلسل المنطقي للأحداث:

أ. اشترى الوالد التذاكر، استقبلته الأسرة بسرور، ركبت العائلة الطائرة، سمع عادل ضجيجا.

ب. استقبلته الأسرة بسرور، ركبت العائلة الطائرة، سمع عادل ضجيجا، اشترى الوالد التذاكر.

ج. ركبت العائلة الطائرة، سمع عادل ضجيجا، اشترى الوالد التذاكر، استقبلته الأسرة بسرور.

د. سمع عادل ضجيجا، اشترى الوالد التذاكر، استقبلته الأسرة بسرور، ركبت العائلة الطائرة.

مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي:

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها	الإجابة الصحيحة
1	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	أ
2	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	ب
3	مدى تذكر المادة المقروءة	د
4	مدى تذكر المادة المقروءة	ب
5	لقياس مهارة مضاد الكلمة	ج
6	لقياس مهارة مضاد الكلمة	ج
7	التعرف على غرض الكاتب من النص	ب
8	التسلسل المنطقي للأحداث	أ

جدول (9)

مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي

٢- الاختبار البعدي:

(نسخة المعلم)

اسم الطالب	المدرسة	تاريخ البدء	
الصف	الفصل الدراسي	تاريخ الانتهاء	
عنوان النص	عادل في الطائفة	معلم الصعوبات	معلم

عدد الكلمات	النص	عدد الأخطاء
10	اجتمعت الأسرة لتشاهد بثاً مباشراً ليوم عرفة، فسألت دانية والدها	
12	قائلة: يا أبي، كيف تنقل صور التلفاز من مكان إلى آخر؟ فقال	
10	تنقل عن طريق الأقمار الصناعية يا ابنتي. فقالت دانية: وما	
10	الأقمار الصناعية؟ أجاب الوالد: هي أجسام تدور في الفضاء الخارجي	
10	حول الأرض، وقد صنعها الإنسان لأداء مهمات كثيرة؛ فبعضها يستخدم	
10	لمعرفة حالة الطقس، وبعضها يستخدم للاتصالات؛ وبعضها يستخدم لنقل البث	
10	التلفازي المباشر. فقالت دانية: ولماذا سميت بالأقمار يا أبي؟ فقال	
10	الوالد: سميت بالأقمار لأنها تشبه القمر في دورانه حول الأرض	
10	قالت دانية: شكراً يا أبي فقد تعلمت اليوم شيئاً جديداً،	
11	وسأبحث في مكتبة المدرسة عن مزيد من المعلومات حول الأقمار الصناعية	
103	المجموع	

جدول (10)

نموذج استراتيجية القراءة المتكررة (نسخة المعلم)

نسخة الطالب
الأقمار الصناعية

اجتمعت الأسرة لتشاهد بثاً مباشراً ليوم عرفة، فسألت دانية والدها قائلة: يا أبي، كيف تنقل صور التلفاز من مكان إلى آخر؟ فقال تنقل عن طريق الأقمار الصناعية يا ابنتي. فقالت دانية: وما الأقمار الصناعية؟ أجاب الوالد: هي أجسام تدور في الفضاء الخارجي حول الأرض، وقد صنعها الإنسان لأداء مهمات كثيرة؛ فبعضها يستخدم لمعرفة حالة الطقس، وبعضها يستخدم للاتصالات؛ وبعضها يستخدم لنقل البث التلفازي المباشر. فقالت دانية: ولماذا سميت بالأقمار يا أبي؟ فقال الوالد: سميت بالأقمار لأنها تشبه القمر في دورانه حول الأرض. قالت دانية: شكراً يا أبي فقد تعلمت اليوم شيئاً جديداً، وسأبحث في مكتبة المدرسة عن مزيد من المعلومات حول الأقمار الصناعية.

أسئلة الفهم الحرفي

الاسم.....
العمر.....
المدرسة.....

الدرس (الأقمار الصناعية)

ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

١- معني كلمة مهمات:

- أ. أعمال
ب. فرص
ج. عاملات
د. قدرات

٢- معني كلمة بثاً:

- أ. مشاهدة
ب. عرضاً
ج. نطقاً
د. مباشراً

٣- ماهي اسم الفتاة الذي ورد في النص:

- أ. خديجة
ب. فرح
ج. أمل
د. دانية

٤- اجتمعت الأسرة لتشاهد بثاً مباشراً ليوم :

- أ. عاشورا
ب. التروية
ج. عرفة
د. الجمعة

٥- عكس كلمة كثيرة :

- أ. قديمة
ب. قليلة
ج. جديدة
د. صغيرة

٦- عكس كلمة اجتمعت:

- أ. ذهبت
ب. عادت
ج. شاهدت
د. تفرقت

٧- يهدف النص إلى:

- أ- الحث على تعلم الجديد وسؤال أهل الخبرة عنه. ب- اللعب بالتلفاز.
ج- الحث على عدم تعلم الجديد. د- تجاهل الأشياء وعدم الاهتمام.



٨- التسلسل المنطقي للأحداث:

- أ- اجتمعت الأسرة، شاهدو التلفاز، سألت دانية والدها كيف تنقل الصور، أجابها الوالد.
 ب- أجابها الوالد، سألت دانية والدها كيف تنقل الصور، شاهدو التلفاز، اجتمعت الأسرة.
 ج- أجابها الوالد، سألت دانية والدها كيف تنقل الصور، اجتمعت الأسرة، شاهدو التلفاز.
 د- اجتمعت الأسرة، شاهدو التلفاز، أجابها الوالد، سألت دانية والدها كيف تنقل الصور.

مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي:

رقم السؤال	المهارة التي يقيسها	الإجابة الصحيحة
1	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	أ
2	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق	ب
3	مدى تذكر المادة المقروءة	د
4	مدى تذكر المادة المقروءة	ب
5	لقياس مهارة مضاد الكلمة	ب
6	لقياس مهارة مضاد الكلمة	د
7	التعرف على غرض الكاتب من النص	أ
8	التسلسل المنطقي للأحداث	أ

جدول (11)

مفتاح تصحيح أسئلة الفهم القرائي

النموذج (٥) نموذج تقويم لاستراتيجية (RAAC):

(نسخة الطالب)

الاسم:

التاريخ:

عنوان القصة

آداب الزيارة

غابت وفاء عن المدرسة؛ فسألت المعلمة عنها، فعلمت أنها مريضة في المنزل.
المعلمة: سأزور وفاء- إن شاء الله- هذا المساء، فمن منكن تستطيع مرافقتي؟
التلميذات: فكرة جميلة يا أستاذة، كلنا نريد مرافقتك.
المعلمة: علينا أن نلتزم آداب الزيارة، فمن تذكرنا بها؟
هند: من آداب الزيارة أن نخبر وفاء برغبتنا في زيارتها، وموعد الزيارة.
شهد: أن نقرع الباب بهدوء.
فاطمة: أن نسلم، ثم نجلس في المكان المعد للضيوف.
أمل: أن ندعو لها بالشفاء العاجل، ولا نطيل البقاء، ونستأذن قبل انصرافنا.
وصلت الزائرات إلى منزل وفاء، وقرعن بابه بهدوء.
سلمن عليها، ودعون لها بالشفاء العاجل، وجلسن قليلا ثم انصرفن. وبعد أيام شفيت وفاء، وعادت إلى مدرستها بصحة وسلام (نص من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 21، ص 22).

أ/ عن ماذا تدور أحداث القصة؟

.....

ب/ أعد قراءة القصة السابقة؟

.....

ج- أجب عن الأسئلة التالية (لفهم والاستيعاب)؟

1- لماذا غابت وفاء عن المدرسة؟

.....

2- ما الفكرة التي اقترحتها المعلمة على التلميذات؟

.....

3- ما آداب الزيارة التي طلبت المعلمة من تلميذاتها تذكرها؟

.....



4- كيف كان شعور وفاء عندما رأت معلمتها وزميلاتها؟

.....

5- متى عادت وفاء إلى مدرستها؟

.....

6- ماذا يقال للمريض إذا شفي من المرض؟

.....

7- ماذا يحدث لو لم يزر الأخ أخاه في مرضه؟

.....

د/ أكتب الجمل والكلمات المهمة لكل سؤال؟

.....

(نسخة المعلم)

نموذج لتسجيل القراءة الصحيحة والإجابة على أسئلة الفهم والاستيعاب

اسم الطالب:

الصف:

أولاً عدد القراءات	استجابة صحيحة	استجابة خاطئة	استجابة بمساعدة	الدرجة
الأولى				
الثانية				
الثالثة				
الرابعة				

جدول (12)

تسجيل القراءة الصحيحة



الدرجة	استجابة بمساعدة	استجابة خاطئة	استجابة صحيحة	ثانياً __ أسئلة الفهم والاستيعاب
				الأول: لماذا غابت وفاء عن المدرسة؟
				الثاني: ما الفكرة التي اقترحتها المعلمة على التلميذات؟
				الثالث: ما آداب الزيارة التي طلبت المعلمة من تلميذاتها تذكرها؟
				الرابع: كيف كان شعور وفاء عندما رأت معلمتها وزميلاتها؟
				الخامس: متى عادت وفاء إلى مدرستها؟
				السادس: ماذا يقال للمريض إذا شفي من المرض؟
				السابع: ماذا يحدث لو لم يزر الأخ أخاه في مرضه؟

جدول (13)

تسجيل الإجابات على عدد أسئلة الفهم والاستيعاب



النموذج (٦) - نموذج تقويم لاستراتيجية روبنسون (SQ3R):

الطالب: ورقة العمل:

التاريخ: عنوان النص:

1- تصفح:

الفكرة الرئيسية للنص والمعاني البارزة:



2- تساؤل:

أكتبي تساؤلاتك حول النص



3- قراءة:

أسئلة وملاحظات أخرى:



4- استذكار:



5- مراجعة:

راجع النص للتأكد من الاجابات



ورقة عمل استراتيجية (SQ3R) (الدوسري والرشيد، 2020)

(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)



النموذج (٧) - نموذج تقويم لاستراتيجية تدريس الكلمات:

1- اقرأ الكلمات الظاهرة أمامك؟

النمر __ الذرة __ الأرنب __ سمك __ أناناس __ نمر الذهب __ الفيل __ الهدهد __ طائرة __ جمل __ هدهد

2- اختر الإجابة فيما بين الأقواس:

1 __ هاجم..... غزالاً في الغابة	(النمر __ الفيل)
2 __..... غذاء جميل	(الذرة __ الذهب)
3 __..... حيوان أليف	(الأرنب __ النمر)
4 __ من الفواكه اللذيذة.....	(سمك __ أناناس)

3- ضع الكلمات التالية في جملة مفيدة ثم أقرأها:

1	أرنب	يعيش في الصحراء
2	طائرة	يحب الجزر
3	هدهد	وسيلة مواصلات
4	جمل	من الطيور

النموذج (٨) - نموذج تقويم لاستراتيجية اللعب:

تم بيان المعايير والإجراءات التي لابد للمعلم أن يلتزم بها المعلم عند اختيار اللعبة التعليمية ومن خلال دراسة إبراهيم (2003) فإنها ذكرت أنواع التقويم التي تستخدم في البرنامج المعتمد على اللعب، وفي هذا المقام فإن المعلم سيستخدم التقويم البنائي، لأنه يكون عن طريق تقويم أهداف الدرس ومن ثم تقديم اللعبة التعليمية بعد تدريس الدرس ويمكن للمعلم اختيار اللعبة المناسبة على حسب الدرس وسيتم ذكر بعضها على سبيل الأمثلة لا الحصر كالتالي:

اللعبة الأولى - لعبة تكوين الكلمات:

عبارة عن لعبة يقوم الطلبة بتحريك الحروف نحو جهات متعددة إلى أن يكون كلمة مفيدة ثم يقرأها.



صورة (4)

لقطة من مقطع فيديو (1) تكوين كلمة بطريقة ممتعة للطفل
(Elyamama learning, 2019 Channel)

اللعبة الثانية - استراتيجية التعلم باللعب بالتخطيط الدائري للبوربوينت:

هي لعبة جماعية وهي عبارة عن لوحة معمولة من البوربوينت ومطبوعة على ورقة A3 وأيضاً يكون مع هذه اللوحة نرد وقطع مغناطيسية لكل طالب لون ثم تبدأ اللعبة يرمي النرد في الوسط من قبل اللاعب الأول يتحرك عدد الخطوات الذي يحددها النرد ثم يقرأ الحرف الذي وصل إليه وهكذا في تتبع الخطوات.



صورة (5)

لقطة من مقطع فيديو (2) عن استراتيجية التعلم
باللعب بالتخطيط الدائري للبوربوينت majed ghamdi, 2018 Channel

(جميع الصور الإشارية من القاموس الإشاري)

اللعبة الثالثة-استراتيجية التعلم باللعب في مادة اللغة العربية (تيلي ماتش):
هذه اللعبة يقوم الطفل بتحريك الكلمات الموجودة على اللوحة إلى أن يكون جمل مفيدة ثم يقوم بقراءتها.



صورة (6)

لقطة من مقطع فيديو (3) استراتيجية التعلم باللعب في مادة اللغة العربية (تيلي ماتش)
في القسم الأجنبي OmareyahSchools, 2018 Channel

اللعبة الرابعة- التعلم عن طريق اللعب:

هذه اللعبة عبارة عن كلمات مكتوبة على أوراق وتكون موجودة على الأرض ثم يقوم الطالب يقفز بجانبها ويقرأها وكل كلمة لابد أن يقرأها ثم ينتقل إلى الأخرى.



صورة (7)

لقطة من مقطع فيديو (4) التعلم عن طريق اللعب (قناة أمير صهيب، 2017)
(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)



3- إذا اختار المعلم اللعبة التي تناسب فإنه يضع أسئلة حتى يسألها الطالب بعد الانتهاء من اللعبة مثل:

● أقرأ الكلمة التي أمامك؟
● ما معنى الكلمة التي قرأتها؟
● ضع الكلمة التي قرأتها في جملة مفيدة؟

النموذج (٩) - نموذج تقويم لاستراتيجية التعليم المباشر وفنيات السلوك:

من خلال ذكر آلية تطبيق هذه الاستراتيجية في موضع سابق من هذا الدليل فإنه هنا سيتم ذكر بعض الفنيات مع التقويم لكل فنية التي يمكن للمعلم اللجوء إليها عند استخدام هذه الاستراتيجية، فإذا تم عرض درس معين في مادة لغتي للصف الثاني الابتدائي وليكن هذا الدرس بعنوان الرسول صلى الله عليه وسلم قدوتي في العفو والتسامح مثلاً فيستخدم أساليب التقويم التالية لكل فنية:

أولاً الحوار والمناقشة:

من الممكن للمعلم اللجوء إلى تدريبات الكتاب لأخذ أسئلة المناقشة:

مثال ا:

أجيب شفهيًا عن الأسئلة الآتية:

● مع من تشاجر فواز؟
● ما موقف عادل من المشاجرة؟ وما رأيك في هذا الموقف؟
● ما المثال الذ أعطاه الوالد لفواز؟
● كيف عامل أهل مكة الرسول صلى الله عليه وسلم؟
● ماذا فعل الرسول صلى الله عليه وسلم مع أهل مكة اللذين آذوه؟
● بم وعد فواز أباه؟
● من قدوة فواز في العفو والتسامح؟ (أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 57)

مثال ٢:

أفكر ثم أجب عن الأسئلة الآتية:
1_ ماذا سيحدث لو استمر الشجار بين فواز والأولاد؟
2_ اقترح حلولا لفض النزاع بين صديقين كسر أحدهما لعبة الآخر؟
3_ أذكر جملة أواسي بها صديقي الحزين الذي كسرت لعبته؟
(أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 23)

ثانيا- الإنصات:

- يكون ذلك بالطلب من المعلم إلى الطلاب بأن ينصتوا إليه عندما يقرأ هو النص أو يشغل جهاز تسجيل ليستمعوا إلى النص ثم يعرض عليهم نشاط نص الاستماع كالتالي:

نص الاستماع



صورة (8)

نص الاستماع في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي،

الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 51، ص 52

(جميع الصور الإشارية من القاموس الإشاري)



- ثم يعرض أسئلة تقويمية لنص الاستماع مثل:

ضع علامة (صح) أمام الكلمة الصحيحة:

1_ ذهبت النملة البيضاء إلى النملة الحمراء لتطلب.....

○ ماء.

○ دواء.

○ طعاما.

2_ خرجت النملة البيضاء في يوم ممطر من أيام.....

○ الصيف.

○ الشتاء.

○ الربيع.

أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص - 51

استمع واذكر الصفة:

- 1_ صفة النملة الحمراء عندما أخفت الطعام عن جارتها.
- 2_ صفة النملة البيضاء عندما أعطت الطعام لجارتها.
- أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص - 51 ص 52

ثالثا-التغذية الراجعة:

يعطي المعلم الطالب أسئلة للتأكد من أنه قد فهم الدرس والتي تعد كتغذية راجعة ومن الممكن إعادة نفس الأسئلة التي وردت عند الحوار والمناقشة:

أجيب شفها عن الأسئلة الآتية:

■ مع من تشاجر فواز؟

■ ما موقف عادل من المشاجرة؟ وما رأيك في هذا الموقف؟

■ ما المثال الذي أعطاه الوالد لفواز؟

■ كيف عامل أهل مكة الرسول صلى الله عليه وسلم؟

■ ماذا فعل الرسول صلى الله عليه وسلم مع أهل مكة اللذين آذوه؟

■ بم وعد فواز أباه؟

■ من قدوة فواز في العفو والتسامح؟

(أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 57)

الواجب المنزلي:

في دفتر واجباتي المنزلية:

- أكتب الآية الكريمة:

{وليعفوا وليصفحوا ألا تحبون أن يغفر الله لكم} - {النور، آية ٢٢}

- أرسم خطأ تحت الكلمات التي تدل على العفو والتسامح الواردة في الآية.

(أسئلة من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني، 1441، ص 65)

النموذج (١٠) - نموذج تقويم لاستراتيجية الحاسب الآلي:

أوضح حافظ وفياض (2016) في نهاية كل وحدة تعليمية يوجد أسئلة للتقويم، ويسمى تقويماً نهائياً يتم إضافته للتقييم المستمر في تدريس الوحدة التعليمية، وتكون هذه التدريبات مضمنة في الجزء الحاسوبي فيجيب عليها التلميذ ويعرف الصح والخطأ أثناء إجابته، لأنه يتلقى التعزيز الفوري والتغذية الراجعة مثال ذلك:

تدريب (١): أكتب الكلمة المعبرة عن كل إشارة في كل ممايلي:

صورة (9)

نموذج لتدريب

(تقويم) على

شاشة الحاسوب

(جميع الصور الإشارية

من القاموس الإشاري)

تدريب (٢):



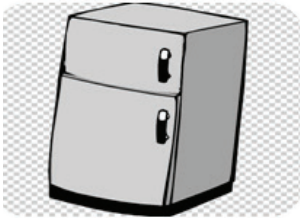
جزر



جمل



توت



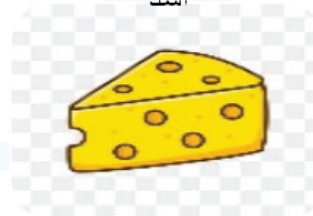
ثلاجة



أسد



ج



جبين



جرس



سيارة

صورة (10)

نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب

(جميع الصور الإشارية من القاموس الاشاري)

تدريب (٣):

عبارة عن تدريب يوضع في الجزء الأخير من البرنامج الحاسوبي على أداء حركي أو تسجيلات فيديو إشارية مثل:

(أ)

أكتب الكلمات الدالة عن الأداء الإشاري فيما يلي:



السابق صورة (11) إشارة حركية (القاموس الإشاري العربي للصم) التالي

صورة (12) إشارة حركية (القاموس الإشاري العربي للصم)

(ب)

أكتب الكلمات الدالة عن الأداء الإشاري فيما يلي:



السابق صورة (13) إشارة حركية (القاموس الإشاري العربي للصم) التالي

صورة (14) نموذج لتدريب (تقويم) على شاشة الحاسوب

قائمة المراجع

أولا_ المراجع العربية

- أبو الهيجاء، فؤاد، (2007) أساليب وطرق تدريس اللغة العربية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- أبو شعيرة، محمد (2007). أثر طريقة كتابة لغة الإشارة على التحصيل الأكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم في مدينة عمان. (المنشور رقم 548744) (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية). دار المنظومة.
- آل يعلى، هاني. (2019) أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. (المنشور رقم 986392) (رسالة ماجستير، جامعة نجران). دار المنظومة.
- الأسمرى، عبدالله. موقع ترجم بالإشارة. <http://trj.im>
- إبراهيم، أحمد؛ والشيخ، محمد؛ وموسى، مصطفى؛ وجبريل، عثمان (1998). المفاهيم اللغوية الدينية تطورها وتنميتها. دبي: دار القلم.
- إبراهيم، انشراح (2003، ديسمبر). توظيف الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى المعاقين سمعياً. ورقة مقدمة إلى الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم و جامعة حلوان - كلية التربية، القاهرة، مصر.
- أبو الريش، مريم أحمد حسين(2015). أثر استخدام استراتيجتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين. (المنشور رقم 729965) (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية). دار المنظومة.
- أبو موسى، لطفي.(2008). أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلاب الصف السابع الأساسي(المنشور رقم 541726) (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة)). دار المنظومة.
- أمير أبو صهيبي. (2017). اتعلم عن طريق اللعب [فيديو.DVD] متاح على موقع: <https://www.youtube.com/watch?v=Inoy-WP5nvE>
- إمام، يوسف (2000). أضواء على الحديث في رعاية وتأهيل المعوقين سمعياً. النشرة الدورية، القاهرة: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ع (64)، السنة السابعة عشر، 55_60.
- الببلاوي، إيهاب؛ وبحيري، عطاء؛ والبدوي، سمر؛ وحسن، متولي (2020). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعي القوقعة. مجلة التربية الخاصة، (32)، 331_279.
- الباسل، رباب (2016). فاعلية استخدام قاموس إلكتروني تكميلي قائم على لغة الشفافة في استرداد مهارات القراءة والتعبير الشفهي والكتابي والجوانب المعرفية لدى تلاميذ مدارس الأمل الصم وضعاف السمع. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، 331_261. تم الاسترجاع من موقع <https://search.mandumah.com/Record/854263>
- البجة، عبدالفتاح(2002). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.
- التركي، يوسف (2005). تربية وتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ثابت، محمد (2002). القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من تلاميذ الصف السادس الابتدائي والصف الثالث متوسط في مدينة الرياض (دراسة مقارنة). مجلة دراسات نفسية، 12(4)، 579_608.
- جوهانسون، رينيه. النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الاتصال الذاتي، (ترجمة قاسم أنسي محمد كرم). مركز الاسكندرية للكتاب. (2007).
- الحديدي، منى؛ والخطيب، جمال (1998). التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للنشر.
- الحديدي، منى؛ والخطيب، جمال (2009). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دارالفكر.
- حافظ، وحيد؛ وفياض، حنان (2016) برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1(216)، 15_132.
- الحذني، وجدان (2018). دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلمهم في المرحلة الابتدائية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس (61)، 27_51. تم الاسترجاع من <https://search.mandumah.com/Record/918816>

- الحارثية، إيمان (2018). فاعلية استراتيجية روبنسون (SQ3R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. (المنشور رقم 964464) (رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس). دار المنظومة.
- حسانين، ابتهاج (1999). إعداد منهج في اللغة العربية للمعوقين سمعياً بمدارس الأمل في ضوء طبيعتهم وحاجاتهم. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- حسن، شحاتة؛ وخاطر، رشدي؛ والظاهر، مكي (1986). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- حسنين، فتحي (1991). طرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية، جامعة طنطا، طنطا، جمهورية مصر العربية
- حسين، أحمد؛ والقرشي، أمير (1999). مناهج الصم (التخطيط والبناء والتنفيذ). القاهرة: عالم الكتب.
- حسين، محمد (2004). العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بالنجاح في التعليم المعزز بالحاسوب. مجلة كلية التربية، بنى سويف، 1(1)، 443_450.
- حلمي، ثلثي (2003). إنتاج مجموعة ألعاب تعليمية لتنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي أنماط تعليمية مختلفة وقياس فاعليتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- حمدان صباح (2007). فاعلية برنامج قائم على التعليم المباشر في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى ضعاف السمع. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عمان.
- حمدان، محمد (2006). مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الأساسي بفلسطين. مجلة المعرفة بجامعة عين شمس، 59، 107_132، تم الاسترجاع من <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/4994>
- الحلوان، معاذ (2017). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض : دراسة تجريبية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(18)، 63_93.
- حليبة، مسعد (2006). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب ضعاف بمدارس الأمل الإعدادية المهنية. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- الحمياني، سارة (2008). مصادر الضغط النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن وعلاقتهم بجنسهم وسنوات خبرتهم ومؤهلهم الأكاديمي، المنشور رقم (729687) (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية). دار المنظومة.
- الحيلة، محمد (2001). التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الحيلة، محمد (2003). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا. عمان: دار المسيرة.
- خضير، راند (2010). أثر طريقتي القراءة المتكررة والواسعة في أداء طلاب الصف السابع الأساسي مهارات طلاقة القراءة الجهرية والكتابة التعبيرية. (المنشور رقم 729687) (رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك). دار المنظومة.
- الخلايلة، عبدالكريم؛ والملابيدي، عفاف (1990). طرق تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر.
- خير الدين، لمياء (2003). أثر استخدام استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي (المنشور رقم 567630) (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). دار المنظومة.
- الدليمي، طه؛ والوالثي، سعاد (2009). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان: عالم الكتب الحديث.
- الديب، هالة فاروق (2018). فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط لتنمية بعض سلوكيات الوعي البيئي لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عنيزة، مجلة التربية، 1(151)، 277_316.
- رجاء، حنان (1998). فعالية استخدام الألعاب التعليمية والعروض العملية الاستقصائية في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- الرشيد، عائشة؛ والدوسري، نورة (2020). فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع15، 185_212. تم الاسترجاع من موقع <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1095896>

- الرمامنة، عبد اللطيف؛ والمكحلة، أحمد (2019). أثر برنامج قائم على استراتيجية SQ3R في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 33 (2)، 275_304.
- الرئيس، طارق (2006). دراسة نظرية عن ثنائي اللغة / ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي السابع للاتحاد، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- الرئيس، طارق؛ والعواد، هديل (2013). فعالية تطبيق إستراتيجية (نظرية تمهيدية - استعراض - مراجعة) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحر في المباشر للطلّبات الصم في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (2)، 913_963.
- الرئيس، طارق؛ آل ناجي، سعد (2013). طرق تدريس القراءة الشائعة لدى معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية، 25 (1)، 111_150.
- الزبيدي، محمد؛ وشقلابو، جميلة (2002). الأساليب التقنية الحديثة لتعليم المعوقين سمعياً وتربيتهم. " بحث مقدم في الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم: حقوق الأصم في القرن 21، جامعة قطر (28_30) ابريل 2002، الدوحة.
- الزريقات، إبراهيم (2009). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان: دار الفكر.
- الزريقات، إبراهيم (2011). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. دراسات - العلوم التربوية، 38 (4)، 1276_1292.
- الرئيس، طارق؛ وآل ناجي، سعد (2013)، واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة الإرشاد النفسي، 30، 67_106.
- الزيد، حاتم (2011). أثر استخدام القراءة المتكررة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الاول الثانوي في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية. (المنشور رقم 742143). (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). دار المنظومة.
- سالم، محمد؛ والنصار، صالح (2003). أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل. دراسات في المناهج وطرق التدريس (89)، 188_218. تم الاسترجاع من موقع <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/16994>
- السرطاوي، عبدالعزيز؛ والصمادي، جميل؛ والقريوتي، يوسف (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
- سلطان، صفاء عبدالعزيز (1995). تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي. رسالة ماجستير غير منشورة، بنها، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السمان، مروان؛ شحاتة، حسن (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شقير، زينب (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل. التدخل المبكر. التأهيل المتكامل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- شحاتة، سامح (2017). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس طلاب لدى التحليلية القراءة مهارات تنمية في (SQ3R) المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، 190، 46_65. تم الاسترجاع من موقع <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/810698>
- شريف، سليم محمد؛ وأبو رياش، حسين محمد؛ والصافي، عبد الحكيم (2009). تعلم القراءة السريعة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشمري، انتصار؛ حلوة، علي؛ عبدالله، رقية (2019). كفاية القراءة الصامتة. مجلة الآداب، 215_230.
- الصاوي، رحاب؛ طه، سهام (2014). فاعلية برنامج ثنائي اللغة ثنائي الثقافة لتنمية ثقافة الحوار للأطفال الصم. مجلة الطفولة والتربية، 6 (17)، 187_268.
- الصمادي، أسامة (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 2 (12)، 1295_1308.
- الصيعري، روان؛ والعمرى، عائشة (2020). أثر استخدام القصص الرقمية على الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة في تحسين مهارات (القراءة الجهرية، التمييز، التحليل). مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية. (21)، 515_567.
- الضبيبان، صالح (1999). منظومة الوسائط المتعددة في التعليم الرسمي، تكنولوجيا التعليم - دراسات عربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- الطباخ، حسناء (2005). نموذج مقترح لإدارة المحتوى الإلكتروني للوسائل المتعددة للمقررات التعليمية في مرحلة التعليم قبل الجامعي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.
- طاهر، إيمان (2017). الإعاقة: أنواعها وطرق التغلب عليها. الجيزة: وكالة الصحافة العربية (ناشرون).
- طعيمة، رشدي (2006). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الأحمد، فراس (2012). فاعلية برنامج لغوي في تنمية الاستيعاب السمعي و أثره على تحسين المهارات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. مجلة كلية التربية، 23(90)، 256_311.
- عبد الرحمن، فايزة (2016). استراتيجيات استيعاب المقروء وعلاقتها بممارسة أنشطة القراءة الحرة والميل إليها لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية في التعليم الأزهرى. مجلة القراءة والمعرفة، 174(1)، 133_208. تم الاسترجاع من موقع <https://search.mandumah.com/Record/760721>
- عبد الرحمن، محمد (2017). فعالية التعليم العلاجي باستخدام التعليم المباشر في تنمية مهارات القراءة للأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، 22(22)، 986_1008.
- عبدالله، عادل (2007). "دراسات في سيكولوجية غير العاديين"، سلسلة غير العاديين (2). القاهرة: دار الإرشاد.
- العبد السلام، عبدالعزيز (2017). فعالية برنامج وسائل متعددة توضيحية على فهم معاني القرآن الكريم لدى الطلاب الصم في الصف الرابع والخامس ابتدائي. مجلة التربية الخاصة، 6(21)، 353_376.
- عبد العزيز، صفاء (1995). تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي. رسالة ماجستير غير منشورة، بها، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- العبدلات، هناء (2011). الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعاقون سمعياً في تعلم مهارات اللغة العربية (الكلام_القراءة_الكتابة) من وجهة نظر معلمهم وأولياء أمورهم في المرحلة الأساسية في الأردن. (المنشور رقم 749208). (رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية). دار المنظومة.
- عبدالله، سامية محمد محمود (2015). الفهم القرائي (طبيعته __ مهاراته __ إستراتيجياته). الجمهورية اللبنانية - دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- عبدالله، سامية محمد محمود (1436). الفهم القرائي (طبيعته __ مهاراته __ إستراتيجياته). دار الكتاب الجامعي.
- عبيد، ماجدة (2000). السامعون، الإعاقة السمعية. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة (2007). فاعلية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعاقين سمعياً في منطقة عمان الكبرى. مجلة الطفولة العربية، 9(33)، 65_83.
- العبيدي، منى (2015). تعليم وتأهيل الأطفال الصم وضعاف السمع. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- العثمان، ابتسام (2018). فاعلية استراتيجية sq3r في تنمية مهارات فهم نصوص الحديث الشريف لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. جمعية الثقافة من أجل التنمية، 19(133)، 1_70.
- عزمي، نبيل (2001). التصميم التعليمي للوسائل المتعددة. الجزائر: دار الهدي للنشر والتوزيع.
- عطاء، حسنين؛ ومطر، عبدالفتاح (2016). فاعلية برنامج قصصي في تحسين مهارات القراءة الجهرية والإتجاه نحوها لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 16(2)، 217_284.
- عطية، محسن علي (2010). إستراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المنهج للنشر والتوزيع.
- علي، صلاح (2008). صعوبات تعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العنابي، حنان (2002). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العنزي، عبدالله (2017). أثر استخدام استراتيجية SQ3R في تنمية مهارات الفهم القرائي لمقرر لغتي الجميلة : دراسة مطبقة على تلاميذ الصف السادس بمدسة نوفل بن الحارث الابتدائية بالرياض. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 60(3)، 177_136.

- العنزي، فاطمة (2016). دليل بأفضل الممارسات في تعليم القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. مجلة رابطة التربية الحديثة، 8 (27)، 305_370.
- عوف، جيهان (2010). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً. مجلة القراءة والمعرفة، (107)، 18_43. تم الاسترجاع من موقع <https://search.mandumah.com/Record/58641>
- العوفي، عبد اللطيف (2012). المهارات الأساسية في الاتصال والتواصل. الرياض: جامعة الملك سعود.
- عبد، ياسمين يوسف (2015). أثر الاستراتيجية ذات الخطوات الخمس (SQ3R) لتدريس القراءة في فهم المقروء وتحسين مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف السابع الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الفار، إبراهيم (2002). استخدام الحاسوب في التعليم. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفرجاني، عبد العظيم (1997). التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية. دار غريب للطباعة والنشر.
- فياض، حنان (2004). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- قابيل، نهاد (2015). فاعلية تطبيق استراتيجية الفصل ما بين لغة الإشارة واللغة العربية لتحسين التواصل لدى الأطفال الصم. مجلة كلية التربية، (104) 26، 345_368.
- القحطاني، سعيد محمد (تحرير) (٢٠٠٨). القاموس الإشاري العربي للصم. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- القرشي، أمير (2000). فعالية برنامج لتنمية بعض مهارات التدريس لمعلمي المعاقين سمعياً. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثامن (مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة وثورة المعلومات). المنعقد في كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة من 3_4 يوليو.
- القاموس الإشاري العربي للصم <https://menasy.com>
- القطاونة، خليل؛ والقطاونة، سامي (2006). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفلية التقنية لدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (4) 2.
- قطيط، غسان (2011). حوسبة التدريس. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قناة المدارس العمرية (2018) Omareyah Schools. استراتيجية التعلم باللعب في مادة اللغة العربية (تيلي ماتش) في القسم الأجنبي [فيديو DVD]. متاح على موقع <https://www.youtube.com/watch?v=-egF39vXQDI>
- قناوي، هدى (1993). الطفل ورياض الأطفال. مكتبة الأنجلو المصرية.
- كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي (1441). الفصل الدراسي الثاني.
- كتاب لغتي الجميلة للصف السادس _حلول_ (1441). الفصل الدراسي الثاني.
- الكندري، عبدالله؛ وعطا، إبراهيم (1996). تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- لافي، سعيد (2006). التكامل بين التقنية واللغة. القاهرة: عالم الكتب.
- لافي، سعيد (2006). القراءة وتنمية التفكير. القاهرة: عالم الكتب. لغة الإشارة - https://sites.google.com/site/anood_2966/abjdyte alasab
- م، أحمد. (1993) M, ahmad 1399 استراتيجية التعلم باللعب بالتخطيط الدائري للبوربوينت [فيديو DVD]. متاح على موقع www.youtube.com/watch?v=uTqzk_ugS4
- مجاور، محمد (1983). تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الكويت: دار القلم.
- مرسى، محمد (2010). الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- المشيقح، محمد (1992). الألعاب والمحاكاة في التعليم والتدريب. مجلة دراسات تربوية، 7 (39)، 259_257.
- مصطفى، سارة (2019). برنامج قائم على استراتيجية SQ3R لتنمية مهارات التمييز السمعي لدى الأطفال زارعي القوقعة، مجلة الطفولة والتربية، 11 (40) 191_260.
- مطاوع، ضياء (2000). فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل تلاميذ معسري القراءة (الديسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، ع(77)، 139_199.

- مطر، ليلى (2004). فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات القرائية لدى الطلاب المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الملوي، أحمد (2019). فاعلية استخدام استراتيجية SQ3R في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، 35، (1)، 45_1.
- المقدادي، سائد (2016). أثر استراتيجية القراءة المتكررة للنصوص الشعرية والنثرية في تحسين الأداء الشفوي والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية. (المنشور رقم 782609). (رسالة دكتوراة، جامعة اليرموك). دار المنظومة.
- المللي، سوسن (2002). فعالية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سورية.
- المناعي، محمد (2008). أثر إستراتيجية القراءة المتكررة في تحسين مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه المفرق في الأردن. (المنشور رقم 587172) (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). دار المنظومة.
- الموسوي، ضياء عزيز محمد (2014). أثر أستراتيجيتي روبنسون (SQ3R) والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وإنتاج الأسئلة الذاتية عند طالبات الصف الثالث المتوسط (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- المومني، مأمون؛ و ملكاوي، محمود؛ ويحيى، خولة (2011). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة بالطريقتين التواصل الكلي والطريقة الشفوية لأطفال الروضة المعوقين سمعياً. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9، (3)، 101_134.
- مهنا، منصور (2007، يوليو). أهمية تعلم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة و التعرف على تطو مهارات و كيفية إكسابها لهم في سن مبكرة دراسة نظرية تحليلية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر - تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر. تم الاسترجاع من موقع <https://search.mandumah.com/Record/31427>
- موسى، نعمات (2017). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة بمحافظة الاسكندرية. مجلة كلية التربية، 33، (2)، 572_611.
- نصر، ربحاب (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. المجلة المصرية للتربية العلمية، 16، (4) 1_51.
- النمر، عصام (2019). المشكلات السمعية: مقدمة في الإعاقة السمعية. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- نيسان، خالد (2008). الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي. عمان: دار أسامة للنشر.
- الهذيلي، نهاد (2005). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية. (رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية). تم الاسترجاع من موقع http://www.gulfkids.com/pdf/Samee_Nohad.pdf
- يحيى، أحمد (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- اليمامة (2019). Elyamama Learning . تكوين كلمة بطريقة ممتعة للطفل [فيديو DVD]. متاح على موقع <https://www.youtube.com/watch?v=diZvFD0eiDY>
- يوسف، عصام (2007). الإعاقة السمعية: دليل عملي للأباء والمربين. عمان: دار المسيرة.



ثانياً-المراجع الأجنبية

- 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.
- Andrews, J.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.
- Andrews,J. F., Leigh,I.W.,&Weiner,M.T.(2004).Deaf People: Evolving Perspectives From Psychology. Education.and Sociology.Boston. MA: Pearson Education. Inc.
- Arya, Poonam, Kutno, Stephen, and Kippy, Michael W.(1995).Creating fluent readers:A comparison of two teaching strategies for dysfluent readers. Paper presented to the 45th annual meeting of the National reading conference, New Orleans.
- Atteaseril, J. Finney (1997). Technology briefing Multimedia (2004)- In (15_3)Viewed.
- Banner and Wang (2010). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16, (1), 223- Annals of Deaf, Vol. 139, No. 3, pp 378_386.
- Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), Handbook of reading research (pp. 353–394). New York: Longman.
- Basonbul, N. A. (2018). Sign bilingualism and Arabic literacy: using PVR with deaf girls in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (2014). Technology Intervention Research With Deaf and Hard of Hearing Learners: Levels of Evidence. American Annals of the Deaf, 158(5), 505_486.
- Berninger, V., Abbott, R., Vermeulen, K.& Fulton,C.(2006). Paths to reading comprehension In at risk second-grade readers. Journal of Learning Disabilities, 39(4), 351_334.
- Benedict, K.; Rivera, M.; Antia, S. (2015). Instruction in Metacognitive Strategies to Increase Deaf and Hard of Hearing Students' Reading Comprehension. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20(1), 15_1.
- Berninger, V., Abbott, R., Vermeulen, K.& Fulton,C.(2006). Paths to reading comprehension at risk second-grade readers. Journal of Learning Disabilities, 39(4), 351_343.
- Bickham, M. (2015). Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students Who are Deaf or Hard of Hearing (Master's Thesis). Retrieved from https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/314/.
- Blevins, W. (2019). Meeting the Challenges of Early Literacy Phonics Instruction. Literacy Leadership Brief. International Literacy Association.
- Burik, L., & Kelly, W. (2003). Active learning through technology-creating a technology-infused environment to engage deaf students in the learning process. In Technology and Disabled Persons Conference, Las Angeles, CA.



- Chinn, K.; Gentry, M. And Moulton, R. (2004_2005). Effectiveness of Multimedia Reading Materials When Used With Children Who Are Deaf. *American annals of the deaf* 149(5):403_394.
- Connors, F. A. 2003. Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27, 191–229.
- Council on Education of the Deaf (CED).2003, Available in the web: <http://councilondeaf.org>.
- Daza, M., Philips-Silver, J., Ruiz-Cuadra, M., & Lopez-Lopez, F. (2014). Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children *Research in Developmental Disabilities*, 35, 3533_3526.
- Dimling, L. M. (2010). Conceptually based vocabulary intervention: Second graders development of vocabulary words. *American Annals of the Deaf*, 155(4),448_425.
- Dowhower, S.(1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42,507_502.
- Elhoweris, H. (2017). The Impact of Repeated Reading Intervention on Improving Reading Fluency and Comprehension of Emirati Students with Learning Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 47_36.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Fred, Rilety (1995): *Understanding it: Developing multimedia cours*, Viewed In (2_4_2004).
- Freeman, Y& Freeman, D. S. (2006). Practices to Promote Biliteracy Effective. *The National Association for bilingual Education (NABE) Reading*.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Download at [https://sites.google.com/site/utafirth/ publications-1/reading-- spelling-and-dyslexia](https://sites.google.com/site/utafirth/publications-1/reading--spelling-and-dyslexia).
- Gaffney, M., & Morris, D. (2011). Building reading fluency in a learning disabled middle school reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 331_341.
- Gerber, P. J. 2012. The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidence-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45,46_31.
- Goodman, Y.M., Watson, D.J. & Burke, C.L, (1987), *Reading miscue inverntory: Alternative procedures*, New York: Richard C. Owen Publishers Inc.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationsgip between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 529_518.
- Hallahan, D., Pullen, P., Kauffman, J. (2014). *Exceptional Learners An Introduction to Special Education*. United States of America :British Library.
- Hoffman, M. & Wang, Y. (2010). The use of graphic representations of sign language in leveled texts to support deaf readers. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 136_131.
- Hudson, R. F. (2006). Using Timed Repeated Reading and Readers Theater to Increase Fluency. *Reading First National Conference*. Summer, .13_1.
- Jabar, S. & Ahmad, A. (2018). (The Design of Multimedia Interactive Courseware for Teaching Reading to Hearing Impaired Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*,7(4), 223_230.
- Jensen, H. F. (2019). Pre-primary teachers' enacted understandings of explicit instruction of phonics and phonological awareness as evidenced in practice.



- Jordan, R. L., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, 204_190.
- Jones, A. G.(2010). The effects of duet reading on the reading fluency and comprehension of high school students with learning disabilities(Doctoral dissertation, Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and Theses database.(UMI NO. 3434146).
- King, C. &Quigley, S. (1985). *Reading & Deafeness*, College, Hillpress.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3- 21.
- Larson, B., & Keiper, T. (2013). *Instructional Strategies for middle and high school* (2rd ed). New York : Routledge.
- Lerner, J.W. (1998): *Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*. Northeastern: Illinois University, (7 th ed)
- Lessow-Hurley, J. (2013). *The Foundations of Dual Language Instruction* (6th ed.). Pearson.
- Levitzke, P. (2009). The Grammar Disc, Auslan and English Retrieved from the World Wide Web at: <http://www.thegrammardisc.net.au/>.
- Livingston,S. (1997). *Rethinking the Education of Deaf Students*. Portsmouth, NH: Heine-mann.
- Luckner, J.L, Sebald A.M, Coofey,J, Young,J & Muir S.G. (2006). An examination of the evidence –based literacy research in deaf education. *American Analysis of the Deaf*, 150,(5),305- 321 .
- Marie, A. (1980). *Syntactic Complexity Vocabulary Difficulty &Read Ability for Deaf, College students*, University Microfilms international, the University of Rochester P.H. D.
- Mayer, R. (1997). Multimedia learning: are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 38, 1- 19.
- Mamatm, N.; Razalli, A.; Thomas, R. & Yusu, N (2018). Using Text with Pictures in Primary School to Improve Reading Comprehension for Hearing Impaired Students. *Journal of ICSAR*, 2(1), 2548- 8619.
- McCarthy, M. & O' Deel, F. (1999). *English Vocabulary in Use, Elementary*. Ambridge University Press.
- Mercuri, S. (2015). Teachers' understanding of practice: Planning and implementing preview/view/ review in the dual language classroom. *Advances in Research on Teaching*, 24, 81- 106.
- Meyer, M.& Felton, R.(1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new direction. *Annals of Dyslexia*, 49, 283- 306.
- Mich, O., Pianta, E., & Mana, N. (2013). Interactive stories and exercises with dynamic feedback for improving reading comprehension skills in deaf children. *Computers Education*, 65, 34- 44 .
- Morrow, L. M. (1988). Young children's response to one-to-one readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based. assessment of the scientific research, literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institutes of Health.



- Nikolraizi, M., Vekiri, I., & Easterbrooks, S. R. (2013). Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, 157,(5) 473_458.
- Nilla, Banonm, & Alan.(2004). Reading instruction for today's children, 2 ed, John Hall, United states of America U.S.A. No, 8.
- Ovando, C; Collier, V; & Combs, M. (2003). Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts(3rd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill Companies, Inc Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 6, 1239- 1252.
- Parwati, N.N (2014, May). The Impact of the Application of SQ3R Method (Survey, Question, Read, Recite, Review) Towards Students' Reading Comprehension In International Conference on Education and Language (ICEL)(Vol. 2).
- Paul, P.V. (1996). Depth of Vocabulary Knowledge and Implications for Hearing Impaired and Literacy. *Volta Review*, Vol. 98, No.2, PP.5_16.
- Paul, P. 2001. Language and deafness. Canada: Singular Thompson Learning.
- 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.
- Pujana, B I. Widya Arta& others(2014) Effect of the SQ3R Method of Learning to Read the understanding of Indonesian Skill Class IV, e- Journal Pulpit PGSD Ganesha University of Education Department of PGSD Indonesia, Vol.(2), No.(1).
- Purwowibowo, P., Hendrijanto, K., & Trihartono, A. (2019). Total Communication Learning Model: Using pictures, writing and reading to increase language capacity 4for deaf children. In *Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2018)* (pp. 99102-). Atlantis Press.
- Qualls, M. P. (2002). "Reading Enhancement for Deaf and Hart" of Hearing Children Through Multi meaning Empowerment". *Reading Teacher*, Vol. 56, No.1, PP.76_85.
- Quintero, J., Baldiris Navarro, S. M., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented Reality in Educational Inclusion. A Systematic Review on the Last Decade. *Frontiers in psychology*, 10, 1835.
- Rasinski, T., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 361_350.
- Robinson, F., (1970). *Effective study*, New York: Harper& Row.
- Robinson, F.P, (1975). *Effective study*, 4th ed., New York: Harper& Row; University Arizona [Http://www.ic.arizona.edu/ic/wrghtr/other/sg3r.html](http://www.ic.arizona.edu/ic/wrghtr/other/sg3r.html).
- Ruthus, Speucer A. (2002). *Psychology in the new milleuium*, 8thed Thomson, USA.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The reading teacher*, 32(4), 403- 408.
- Satari, s.; Tajalli, p. (2013). Effectiveness of Metacognitive Strategies on Reading Skills of Students with Hearing Disorders. *Social and Behavioral Sciences*, 84 139 –143. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813015917>
- Schein, J. (2000). Reading, writing and Rehabilitation. *American Rehabilitation*, 25(3), 32_34.
- Schirmer, B.(2001). Psychological, social, and educational dimensions of deafness. Boston: Allyn & Bacon.



- Schirmer, B. R. (2003). Using verbal protocols to identify the reading strategies of students who are Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 70- 157.
- Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L., & Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. *Reading Improvement*, 46, 168–177.
- Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J., & Schirmer, T. N. (2012). RereadAdapt and Answer-Comprehend intervention with deaf and hard of hearing readers: Effect on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 156, 469– 475. doi: 10.1353/aad.2012.160.
- Schirmer, B.; Schaffer, L.; Schaffer, M.; Therrien, W. (2015). Effect of The Reread- Adapt and Answer-Comprehend Intervention On The Reading Achievement Of Middle And High School Readers Who Are Deaf. *Journal Reading Psychology*, 37(4), 650- 663.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2013). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 108- 133.
- Smith, A., & Wang, Y. (2010). The impact of visual phonics on the phonological awareness and speech production of a student who is deaf: A case study. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 124- 130.
- Spiegel, M. & Sunderland, H. (2006) A teacher's guide: teaching basic literacy to ESOL learners, LLU+ London.
- Stewart, D.A. & Kluwin T.N. (2001). *Teaching Deaf and Hard of Hearing Students*. Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Stukless, E.R.(1983). The Micro Computer in instruction of hearing-impaired students itool or distraction? *American Annals of the Deaf*, 128, 515- 520.
- Swaffer, J; Arans, K & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: Integrated approach language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tignor, Lisha Ann, "Bibliometric Analysis of Reading Research in Deaf Education Journals" (2016). Theses, Dissertations and Capstones. 1115. https://mds.marshall.edu/etd/1115?utm_source=mds.marshall.edu%2Fetd%2F1115&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Therrien, W.(2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial & Special Education*, 25(4), 252- 261.
- Therrien, W. J., & Gormley-Budin, S. (2008). Effects of the Reread-Adapt and Answer- Comprehend (RAAC) intervention on the reading achievement of students with reading and behavioral difficulties. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 15(1), 33–38.
- Therrien, W. J., Gormley, S., & Kubina, R. M. (2006). Boosting fluency and comprehension to improve reading achievement. *Teaching Exceptional* , 38(3), 22–26 doi:10.1177/074193250402500/4080.
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., & Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 33(5), 309- 319.
- Therrien, W. & Kubina, R.(2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 156_160.



- Therrien, W. J., Wickstrom, K., & Jones, K. (2006). Effect of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 89–97. doi:10.1111/j.15405826.2006.00209.
- Trussell, J. W., Dunagan, J., Kane, J., & Cascioli, T. (2017). The effects of interactive storybook reading with preschoolers who are deaf and hard-of-hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147- 163.
- Van Staden, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi- sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29 (3), 305_318.
- Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 396- 407.
- 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.
- Withrow, M. (1978). Computer graphics and language instruction for the deaf, *Journal of Education Technology System*, 7, 39_43.
- Yan, P.(2018). Effects of Metacognition on English Reading Outcomes for d/Deaf and Hard of Hearing Students. Master Thesis, College of Graduate Studies, Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1525442066659672&disposition=inline.
- 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.

