

Alqarni, Farraj. (2023). The extent to which teachers of deaf and hard of hearing know and practice bimodal bilingual strategies within teaching reading and their attitudes towards those strategies, *Journal of Educational Science*, 10(2), 462 - 492

The extent to which teachers of deaf and hard of hearing know and practice bimodal bilingual strategies within teaching reading and their attitudes towards those strategies

Dr. Farraj Mohammed Alqarni

Assistant Professor of Special Education

Jouf University

fmqarni@ju.edu.sa

Abstract:

This study aimed to reveal the extent to which deaf and hard of hearing students' teachers practice the strategies of bimodal bilingual in reading classes. It also aimed to identify their other practices, their attitudes towards all utilized practices, and their knowledge extent of strategies considered bimodal bilingual. A descriptive survey method was adopted on a sample of 102 teachers in Riyadh via a questionnaire. The study found that Total Communication as an independent practice was practiced to a large extent. The usage of either sign language or spoken language alone was practiced at low level. Their practice of targeted strategies was significantly high, and the most of it was explaining the written expressions in Arabic using sign language, while the least was explaining the reading text in spoken Arabic and asking students to do the exercises using sign language. As for their Attitudes towards bimodal bilingual strategies, they were very positive, as they believe that these strategies are the best in the field of teaching reading to the deaf. Their knowledge of bimodal bilingual strategies was of great extent, and the highest of it was the practice of preview-view-review, while the least was the practice that depends on the difference in the language of inputs from outputs.

Keywords: Teaching, Deaf, Hard of hearing, Bilingual, Bimodal, Reading.

القرني ، فراج. (٢٠٢٣) مدى معرفة وممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات. مجلة العلوم التربوية، ١٠ (٢)، ٤٦٢ - ٤٩٢

مدى معرفة وممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات

د. فراج بن محمد القرني^(١)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة، والتعرف على ممارساتهم التدريسية الأخرى، وتوجهاتهم نحو الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس القراءة، ومدى معرفتهم بالاستراتيجيات التدريسية التي تندرج تحت فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط، وقد تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة لهذه الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة ١٠٢ من المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة التواصل الكلي جاءت أعلى الممارسات التدريسية المستقلة عن استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط التي يمارسونها بدرجة كبيرة في أثناء تدريس القراءة، بينما الاقتصاد على لغة الإشارة أو اللغة المنطوقة كانت تمارس بدرجة قليلة، في حين جاءت ممارستهم لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط بدرجة كبيرة وكانت أكثرها ممارسة شرح العبارات المكتوبة باللغة العربية باستخدام لغة الإشارة، بينما كانت أقل الممارسات شرح النص القرائي باللغة العربية ثم الطلب من التلاميذ حل التدريبات باستخدام لغة الإشارة. أما بالنسبة لاتجاهاتهم نحو استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط، فقد كانت إيجابية بدرجة كبيرة؛ حيث يعتقدون أن استراتيجيات التعليم الثنائي هي الأفضل في مجال تدريس القراءة للصم. أما فيما يتعلق بمدى معرفتهم باستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط فقد كان كبيراً، وكانت أعلاها معرفة هي ممارسة التمهيد ثم العرض ثم المراجعة، وكانت أقلها معرفة الممارسة التدريسية التي تعتمد على قاعدة اختلاف لغة المدخلات عن لغة المخرجات.

الكلمات المفتاحية: التدريس، الصم، ضعاف السمع، ثنائي اللغة، ثنائي النمط، القراءة.

(١) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - جامعة الجوف، fmqarni@ju.edu.sa

المقدمة:

أكثر من نصف أعداد سكان العالم يستخدمون لغتين أو أكثر في حياتهم اليومية (Grosjean, 2010a) ، ومن وجهة نظر كل من برايس وبريس (Brice & Brice (2009 فإن أي شخص لديه القدرة على الاستماع والتحدث والكتابة بأكثر من لغة فهو ثنائي اللغة ، بغض النظر عن التفاوت لديه في مستويات الإتقان في اللغتين.

إن امتلاك الشخص للقدرة على استعمال أكثر من لغة يجعله من ذوي ثنائية اللغة ، وهذا ينطبق على الأفراد الصم الذين يستطيعون استعمال لغتين كلغة الإشارة واللغة المنطوقة أو المكتوبة (Emmorey et al. , 2008) ، وعلى الرغم من أنه يمكن وصف كل من الصم والسماعين بوصف ثنائيي اللغة في حالة استخدام أكثر من لغة ، فإن هناك فروقاً مهمة بين الفئتين في المجال المعرفي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند اختيار الأوضاع التربوية المناسبة واستراتيجيات التدريس (Marschark & Knoors, 2012).

بالرغم من أهمية فلسفة ثنائية اللغة بشكل عام ، فإن الاهتمام بفلسفة ثنائية اللغة المرتبطة بلغة الإشارة في الأبحاث العلمية كان ضعيفاً على مستوى العالم في الفترة التي سبقت الخمسينيات الميلادية (Grosjean, 2008) ، وتعد الحكومة السويدية أول حكومة على مستوى العالم في الاعتراف رسمياً بثنائية اللغة لدى الأفراد الصم (Murray, 2015) ، ومنذ تأسيس أول فصول دراسية للتعليم الثنائي في السويد في بداية الثمانينيات الميلادية ، أصبحت البرامج التي تعتمد التعليم الثنائي المتمركز على لغة الإشارة أحد المظاهر البارزة في المشهد التربوي (Svartholm, 2010).

ومن الناحية التعليمية فقد ذكر الين وآخرون (Allen et al (2014 أنه بإمكان الأطفال الصم وضعاف السمع اكتساب مهارات القراءة بالاعتماد فقط على معرفتهم بلغة الإشارة الأمريكية دون التعرض لأي شكل من الأشكال المرئية للغة الإنجليزية المكتوبة ، وفي المقابل فقد أكد كل من وائق وآخرين (Wang et al (2017 أنه لا بد لجميع الأطفال الصم الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أن يتعرضوا لجانب من علم الأصوات للغة المنطوقة ، ورغم اختلاف وجهات النظر في الحالتين السابقتين ، فإنهما يشيران إلى أهمية التعليم الثنائي للصم.

وفي هذا السياق فقد أشار كل من تريزيك ووائق (Trezek & Wang (2006 إلى أهمية إدراك أن الصم وضعاف السمع ينتمون إلى مجموعات متميزة ذات احتياجات مختلفة ، حيث إن المصابين بفقدان سمعي شديد يجدون صعوبة في الاستفادة من النظام الصوتي للغة المنطوقة ،

وبالتالي يعتمدون على لغة الإشارة ، بينما فئة الأطفال الصم الذين أتحت لهم فرص الاستفادة من المعينات السمعية أو زراعة القوقعة قد يستفيدون من النظام الصوتي للغة المنطوقة ، وعلى الرغم من التفاوت في وجهات النظر المذكورة أعلاه حول المهارات اللازمة للأشخاص الصم التي تمكنهم من القراءة ، فإن الاتفاق يدور حول أهمية تعلم القراءة باختلاف الطرق التي تؤدي إلى ذلك التعلم.

مشكلة الدراسة:

يُعد مجال معرفة القراءة والكتابة وتطورها لدى الأطفال الصم من أكثر المجالات اهتماماً من قبل الباحثين في تعليم الصم ، وأظهر الأدب النظري في هذا المجال وجود قصور واضح في المستوى القرائي لدى الصم في المدارس عند مقارنتهم بالسامعين؛ مما يؤثر في عملية التعلم في مختلف جوانبها (Kyle & Harris , 2011).

ولعدة سنوات متتالية أثار مجال ممارسات التدريس التي يمارسها معلمو الصم وضعاف السمع اهتمام العديد من الباحثين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع (Swanwick , 2016) ، حيث أكد كل من واوترز ودي كليرك (Wauters & de Klerk (2014) حاجة المعلمين في هذا المجال إلى مخزون واسع من المهارات والخبرة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس وخاصة فيما يتعلق بإيجاد الروابط بين كل من لغة الإشارة واللغة المنطوقة والمكتوبة؛ وذلك لتعزيز دور التعليم ثنائي اللغة في تطوير مهارات القراءة والكتابة.

وتُعد قضية أساليب التواصل المستخدمة في أثناء تدريس الصم وضعاف السمع من القضايا التي احتلت مكانة كبيرة لدى المهتمين بمجالات تعليم هؤلاء الأفراد حول العالم على مدار مئتي سنة ماضية (Marschark & Spencer , 2006; Marschark , Schick , & Spencer , 2006).

وقد ذكرت ديلانا وآخرون (et al Delana (2007 أن استخدام لغة الإشارة الأمريكية في التدريس بطريقة ثنائية اللغة يُسهم في تحسين الفهم القرائي لدى الطلاب الصم ، وهو ما أكدته كل من برنز وسترونق (Prinz & Strong (1998 بقول إن هناك علاقة إيجابية قوية بين البراعة في لغة الإشارة الأمريكية والتحصيل في القراءة والكتابة. ومن هنا تتضح أهمية وفعالية التعليم الثنائي في تعليم الصم ، ومن خلال عمل الباحث معلماً للصم لفترة تجاوزت العشر سنوات ، لاحظ ضعف اهتمام عدد من المعلمين بتفعيل استراتيجيات التعليم الثنائي بشكل عام واستراتيجية

ثنائي اللغة ثنائي النمط بشكل خاص ، مما أسهم في تشكيل الإحساس بهذه المشكلة ، وبالتالي سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى تطبيق عينة الدراسة لهذه الاستراتيجية ومعرفتهم بها ، ولذا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة؟

٢. ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة؟

٣. ما اتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة؟

٤. ما مدى معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لمدى معرفة وممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة ، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تُعزى لمتغيري الجنس وحقل التدريس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة ، ومدى ممارستهم لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ، والتعرف على توجهاتهم نحو الاستراتيجيات التي تستخدم في تدريس القراءة ، ومدى معرفتهم باستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ، وما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمدى معرفتهم وممارستهم لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة ، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تُعزى لمتغيري الجنس وحقل التدريس.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تتناول فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط كشكل مطور لفلسفة ثنائي اللغة ثنائي الثقافة على حد علم الباحث ، مما يساهم في تزويد المكتبة العربية بمرجع مهم في هذا المجال ، وتساهم هذه الدراسة في توفير إطار نظري جيد فيما يتعلق بفلسفة واستراتيجيات ثنائية اللغة ثنائية النمط في مجال تعليم الصم وضعاف السمع ، وتكون نواة تثير اهتمام الباحثين لإجراء دراسات علمية أكثر في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

تساهم الدراسة في الكشف عن الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس القراءة للصم وضعاف السمع ضمن فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط ، وتساهم كذلك في تزويد المعلمين والمهتمين بتعليم الصم بتلك الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها ، وبالتالي يزداد الوعي لدى المعلمين في الجانب التطبيقي لهذه الاستراتيجيات ، وتكشف أيضاً لأولياء أمور الطلاب الصم وضعاف السمع جانباً مهماً من ممارسات التدريس المناسبة لأطفالهم.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع للبنين والبنات بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ.
- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على التعرف على ممارسات التدريس التي يقوم بها معلمو الصم وضعاف السمع في تدريس القراءة ، ومدى ممارستهم لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ومعرفةً بها ، وتوجهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات.
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع الذين يعملون في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع للبنين والبنات بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الأصم: يعرف مورس (2001) Moores الأصم بأنه: "الفرد الذي يعاني فقدان السمع بالدرجة التي تعوق فهمه للكلام من خلال الأذن وحدها ، سواء تم استخدام المعينات السمعية أم لم يتم استخدامها".

ضعيف السمع: يعرف مورس (Moore's 2001) ضعيف السمع بأنه: "الفرد الذي يعاني فقدان السمع بدرجة لا تصل إلى إعاقة فهمه للكلام ، ولكنها تجعل فهم الكلام صعباً من خلال الأذن وحدها سواء تم استخدام المعينات السمعية أم لم يتم استخدامها".

القراءة: يعرف غودمان (1997) Goodman القراءة بأنها: "عملية استيعابية ذات طابع لغوي نفسي تتمثل في قيام الفرد باستخدام الاستراتيجيات المؤدية إلى استخراج المعنى من النص المكتوب".

ثنائية اللغة: "هي القدرة على اكتساب واستخدام لغتين أو أكثر". (Grosjean , 2010b)

ثنائية اللغة ثنائية النمط (Bimodal Bilingualism): تعرف بأنها: "شكل من أشكال ثنائية اللغة تحدث عندما يستطيع الفرد إنتاج لغتين مختلفتين باستخدام وسيلتين مختلفتين ، وتحديدًا إنتاج لغة الإشارة واللغة المنطوقة" (Pyers & Emmorey , 2008).

الإطار النظري:

يُعد التعليم الثنائي الطريقة الأساسية لتعليم الطلاب الصم في عدد من الدول مثل الدنمارك ، والنرويج ، وهولندا ، وهو أحد الخيارات التربوية المهمة في تعليم الصم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة (Svartholm , 2010; Swanwick et al. , 2014) ، ولم يقتصر الاهتمام بهذا النوع من التعليم على المجتمعات الغربية فحسب ، بل اهتم به عدد من الباحثين في الوطن العربي وفي المملكة العربية السعودية ، ونذكر على وجه التحديد ما تطرق إليه الرئيس (٢٠٠٦) من شرح لثنائية اللغة ثنائية الثقافة ، حيث أوضح أن من أساسيات هذه الفلسفة هو اعتبار لغة الإشارة اللغة الأولى للصم؛ لأنها لغة طبيعية لها قواعدها الخاصة مثل غيرها من اللغات الأخرى ، وأن تدريس اللغة الثانية كاللغة العربية يجب أن يكون عن طريق لغة الإشارة ، وأشار أيضاً إلى أن من أساسيات هذه الفلسفة ربط اللغة بثقافة الصم ، وتعرض الطفل الأصم لثقافة مجتمع السامعين من حوله مع احترام ثقافته الخاصة به. وفي ذات السياق أشار التركي (٢٠٠٦) إلى أهمية تعزيز ثقافة الأطفال الصم ولغتهم من خلال التفاعل مع الصم الراشدين الذين يُعدهم نماذج تعلم مثالية يحتذى بها لغوياً وثقافياً.

وتوجد العديد من طرائق التواصل المستخدمة في تعليم الصم وضعاف السمع في كثير من دول العالم ، ولكن أشهرها: الطريقة الشفهية ، وتعرف بطريقة الاستماع والتحدث ، وهي من أقدم

الطرق في تدريس الصم وضعاف السمع وتركز على استخدام المعينات السمعية (McDaniel & Gifford, 2020) ، وطريقة التواصل الكلي التي تشمل كلاً من لغة الإشارة ، والكلام ، وقراءة الشفاه ، والأبجدية الإشارية ، وتدعم الاستفادة من المعينات السمعية (Holcomb, 2013) ، وطريقة ثنائي اللغة ثنائي الثقافة Bilingual Bicultural وهي البداية الحقيقية لفكرة التعليم الثنائي للصم ، وقد تطورت لاحقاً وسميت Bimodal Bilingual أو ما يمكن تسميته بثنائي اللغة ثنائي النمط (Mitchiner, Nussbaum & Scott, 2012).

تهدف طريقة ثنائي اللغة ثنائي النمط إلى إتاحة الفرصة للأطفال الصم ليتعلموا كلاً من لغة الإشارة واللغة المنطوقة والمكتوبة ، وتصل بهم إلى إتقان المناهج الدراسية بالطريقة المناسبة لكل طالب في بيئة تقدر ثقافتهم ولغتهم التي يفضلونها (Swanwick, 2010) ، وتعطي هذه الطريقة الأهمية لتعلم اللغة المنطوقة جنباً إلى جنب مع اللغة المكتوبة بتفاوت من شخص إلى آخر بحسب قدرته وما تبقى لديه من بقايا سمعية (Ormel & Giezen, 2014).

وحيث إن لكل من لغة الإشارة واللغة المنطوقة وسيلة مختلفة للإنتاج ، فإن ذلك يجعل ثنائية اللغة ثنائية النمط حالة فريدة من نوعها يستطيع الفرد فيها التواصل بكلتا اللغتين -الإشارية والمنطوقة- في الوقت نفسه ، وهذا ما لا يمكن حدوثه في ثنائية اللغة أحادية النمط (لغتان منطوقتان) حيث إن إنتاج كلتا اللغتين يتم من خلال جهاز النطق فيستحيل أن يتم إنتاجهما في الوقت نفسه (Emmorey et al. , 2008).

ويمكن تفسير اختلاف النمط في فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط من خلال ما ذكره كل من إيموري وجيزن وقولن (Emmorey, Giezen, & Gollan (2016 من أن لغة الإشارة هي لغة ذات نمط مرئي بينما اللغة المنطوقة ذات نمط مسموع ، ويضيفون أن فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط تتضمن استخدام كلا النمطين المرئي والمسموع ، وقد ذكر واوترز ودي كليرك (Wauters & de Klerk (2014 أن عدداً من التربويين يؤكدون أن لغة الإشارة تساعد في تطور اللغة المنطوقة.

ويشير سوفينسكي (Sofinski (2002 إلى أن الصم ثنائيي اللغة يمارسون ما يسمى codeswitching في أثناء التواصل مع الآخرين ، حينما يقوم الأصم بالتوقف عن استخدام لغة الإشارة وينتقل إلى استخدام اللغة المنطوقة ، وتذكر أندروز وآخرون (et al Andrews (2004 أن الصم ثنائيي اللغة أيضاً يمارسون ما يسمى Code-mixing حينما يقوم الأصم بالخلط بين اللغة المنطوقة في الوقت نفسه مع لغة الإشارة.

أهم استراتيجيات التدريس التي تعتمد على فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط:

١. الاستراتيجية التي أوردتها جارسيا (2009) Garcia وتسمى Purposeful Concurrent Use ويمكن ترجمتها إلى (الاستخدام المتزامن الهادف) ، وفيها يتم التبديل بين كل من لغة الإشارة واللغة المكتوبة؛ بحيث يقوم المعلم بتدريس النص بلغة الإشارة ، وفي تلك الأثناء وبهدف التركيز على المفاهيم يقوم بإعطاء الأبجدية الإشارية للكلمات المهمة أو كتابتها على السبورة أو إبرازها بألوان مميزة.
٢. الاستراتيجية التي يُطلق عليها Preview-View-Review ويمكن ترجمتها إلى (التمهيد ثم العرض ثم المراجعة) وتهدف إلى تسهيل محتوى النص باستخدام اللغة المناسبة للطالب ، وفيها يقوم المعلم بالتمهيد للدرس باللغة الأولى للطالب ولتكن لغة الإشارة ، ثم يعرض النص مكتوباً (اللغة الثانية) أمام التلاميذ ، ثم يراجع له باللغة الأولى (الإشارة) ، ويمكن أيضاً عكس ذلك (Gallimore , 2000).
٣. الاستراتيجية التي يُطلق عليها Translation وتعني الترجمة ، وفيها بحسب بيكر Baker (٢٠٠٦) يتم شرح النص المكتوب باستخدام لغة أخرى ، ومثال ذلك: أن يقوم المعلم بترجمة النص المكتوب باستخدام لغة الإشارة ، وتتضمن هذه الطريقة شرح المعاني المتعددة للكلمات وتوضيح المقاصد الضمنية للعبارات في النص المكتوب.
٤. الاستراتيجية التي تسمى Translanguaging كما أوردتها جارسيا (2009) Garcia وذكر أنها تركز على قاعدة اختلاف لغة المدخلات عن لغة المخرجات ، وأنها تتطلب مستوى عالياً في المهارات اللغوية ، وقد ذكر جاراتيه Garate (٢٠١٢) أن المعلم يقوم بإيصال الأفكار الرئيسة للموضوع باستخدام لغة الإشارة ويطلب من التلاميذ استكمال الواجب المنزلي باستخدام اللغة المكتوبة.
٥. الاستراتيجية التي يُطلق عليها Chaining and sandwiching التي تحدث عنها سفارثولم Svartholm (2010) ووصفها بأن المعلم يقوم فيها بالربط المباشر بين لغة الإشارة والمعلومات المكتوبة أمام التلاميذ والتعريفات والمفاهيم بما يشبه السلسلة التي تتكرر في أثناء الشرح.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء الخاص بالدراسات السابقة يتناول الباحث عدداً من الدراسات من جانبين

مهمين:

الجانب الأول: مجموعة من الدراسات التي تناولت أهمية فلسفة ثنائية اللغة بشكل عام وثنائية اللغة ثنائية النمط بشكل خاص ، وأهمية الاستراتيجيات التي تندرج تحت هذه الفلسفة.

الجانب الثاني: يتناول عددًا من الدراسات التي تكشف عن ممارسات المعلمين التدريسية المندرجة تحت فلسفات ثنائية اللغة.

توصلت دراسة ديلانا وآخرين (2007) et al Delana إلى وجود علاقة إيجابية بين زيادة عدد السنوات التي تستخدم فيها لغة الإشارة في التدريس -وهي جزء أساسي في فلسفة التعليم الثنائي- وبين تحسن الفهم القرائي لدى الطلاب الصم ، وأنه كلما كان استخدام لغة الإشارة مبكرًا مع وجود الدعم من قبل الأسرة ، فإن ذلك يؤثر إيجابيًا في الفهم القرائي.

أما دراسة لينج وآخرين (2013) et al Lange فقد توصلت إلى أن نسبة ٦٦٪ من الطلاب الصم الذين درسوا في البرامج التي تطبق ثنائية اللغة لمدة أربع سنوات ، حققوا درجات في القراءة بالمعدلات نفسها التي يحققها الطلاب الصم والسماعون الذين كانوا يمثلون المجموعة المعيارية المحلية في عام ٢٠١٣.

وليس بعيدًا عن ذلك هدفت دراسة هراستنسكي وويلبور (2016) Hrastinski & Wilbur إلى التعرف على تأثير البراعة في لغة الإشارة الأمريكية على مهارات الفهم القرائي والتحصيل الأكاديمي ، على عينة قوامها ٨٥ من الطلاب الصم الذين كانوا مقسمين على مجموعتين متفاوتتين في مقدار البراعة في لغة الإشارة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي البراعة الأعلى في لغة الإشارة الأمريكية تفوقوا في الفهم القرائي على أقرانهم الأقل براعة.

وفي الاتجاه نفسه هدفت دراسة بريستلي وإينز وأربكل (2018) Priestly , Enns , & Arbuckle إلى التعرف على المخرجات التعليمية للطلاب الصم في برنامج يتبنى فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط ، والكشف عن آراء العاملين بالبرنامج وأولياء الأمور حول هذا البرنامج ، وقد أظهرت نتائج قياس أداء الطلاب لفترة ٣ سنوات في كل من اللغة والكلام تحسنًا إيجابيًا كبيرًا ، كما ذكر طاقم العمل وأولياء الأمور أن ذلك البرنامج أحدث تغييرًا إيجابيًا في حياة الطلاب.

كما هدفت دراسة العاصم والقريني (2020) Alasim and Alqraini إلى الكشف عن دور علم الأصوات في تنمية القراءة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع وقدرتهم على الوصول إلى الوعي الصوتي للغة المنطوقة ، وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي بالأصوات الكلامية يُعد إحدى المهارات التي يجب أن يمتلكها الأطفال الصم وضعاف السمع ليتمكنوا من تعلم القراءة ، وأنه

يمكنهم الوصول إلى الوعي الصوتي من خلال بعض الممارسات التي تشمل الصوتيات المرئية والكلام المرّمز.

وفيما يتعلق بتطبيقات استراتيجية ثنائية اللغة في التدريس ، نستعرض عدداً من الدراسات بدءاً بدراسة ماير ولونبراون (1990) Mayer & Lowenbraun التي هدفت إلى الكشف عن مدى تمثيل رسائل المعلمين ذات الأنماط الإشارية اليدوية لألفاظهم المنطوقة ضمن ما يعرف بالتواصل الكلي ، وأظهرت النتائج تمكن المعلمين من التمثيل التام لألفاظهم من خلال الأنماط الإشارية اليدوية ، وتأثّر مهاراتهم في استخدام الأنماط الإشارية اليدوية بقناعاتهم نحو ممارساتهم.

والدراسة التي قام بها كل من بيلسون وهايز ولوتكي ستالمان Bilson , Hayes and Luetke-Stahlman (1996) على ٥٧ من المعلمين بهدف معرفة الممارسات التي يقومون بها في أثناء تدريس القراءة ، توصلت الدراسة إلى أن ٦٦٪ منهم يستخدمون لغة الإشارة الأمريكية في أثناء القراءة الجهرية ، بينما ٥٨٪ يقومون بمناقشة الكلمات المهمة مع التلاميذ قبل القراءة ، في حين أن ٧٥٪ يقومون بشرح المفردات الجديدة وغير المألوفة للتلاميذ في أثناء القراءة.

وفي الصدد نفسه ، هدفت دراسة ايستربروكس وستيفنسون Easterbrooks & Stephenson (2006) ، إلى الكشف عن الاستراتيجيات التدريسية التي تُستخدم لتعليم الصم في كل من القراءة والعلوم والرياضيات ، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من الاستراتيجيات كان من أهمها استراتيجية القراءة المستقلة ، واستراتيجية الكتابة بهدف تحسين القراءة ، والتي تتضمن كتابة الطلاب لانطباعاتهم حول المعلومات التي قرأوها ، واستراتيجية مشاركة القراءة ، وأخيراً استراتيجية الطلاقة التي تتضمن عدداً من الممارسات مثل الترجمة من النصوص المكتوبة إلى لغة الإشارة.

وفي الاتجاه ذاته هدفت دراسة ليدربرج وآخرين (2014) et al Lederberg لتقييم فاعلية برنامج تدخل مبكر لتعليم القراءة والكتابة للأطفال الصم في مرحلة الروضة ، وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية (٢٥ طفل) طُبّق عليها البرنامج والأخرى ضابطة (٣٣ طفل) ، ووزعت المجموعة التجريبية على مدرستين إحداهما تستخدم اللغة المنطوقة فقط في التدريس ، بينما المدرسة الأخرى تستخدم لغة الإشارة واللغة المنطوقة (تعليم ثنائي) ، وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين طُبّق عليهم البرنامج قد أحرزوا تقدماً كبيراً على اختبارات الوعي الصوتي ومعرفة أصوات الأحرف ، وكذلك في المفردات التعبيرية مقارنة بالمجموعة التي لم يطبق عليها البرنامج.

وفي دراسة قامت بها كل من وولسي وكلارك وأندروز Wolsey, Clark & Andrews (2018) على عينة قوامها ٢٥ من التلاميذ الصم في مدرستين تعتمدان فلسفة التعليم الثنائي، توصلت الدراسة إلى أن المعلمين كانوا يستخدمون بطاقات تحتوي على الكلمة مكتوبة على أحد جانبي البطاقة ورسمًا للإشارة على الجانب الآخر، وكانوا يطلبون من الطلاب الشرح بلغة الإشارة ثم يقوم المعلم بكتابة ما شرحه الطالب على السبورة باللغة الإنجليزية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة فيما يتعلق بممارسة استراتيجيات التعليم الثنائي، والتوجهات الإيجابية للمعلمين حول تلك الاستراتيجيات، ولكنها تميزت في الخروج بنتائج تفصيلية حول أنواع الممارسات ثنائية اللغة ثنائية النمط المستخدمة في تدريس القراءة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

نظرًا لطبيعة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض بإجمالي ٦٨٤ (٣٥١ معلمًا و٣٣٣ معلمة)، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعًا من خلال قادة مدارس وبرامج الصم وضعاف السمع، وبعد عملية جمع الاستبانات، كان عدد الاستجابات المكتملة هو (١٠٢) وهو ما يمثل عينة الدراسة، ويوضح الجدول (١) خصائص العينة وفقًا للجنس وحقل التدريس.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة بحسب الجنس وحقل التدريس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	٧٠	٦٨,٦٪
	أنثى	٣٢	٣١,٤٪
المجموع		١٠٢	١٠٠٪
حقل التدريس	الصم	٤٠	٣٩,٢٪
	ضعاف السمع	٣٠	٢٩,٤٪
	كلا الفئتين	٣٢	٣١,٤٪
المجموع		١٠٢	١٠٠٪

اتضح من جدول (١) أن غالبية أفراد العينة كانوا ذكوراً حيث بلغ عددهم ٧٠ معلماً ونسبة ٦٨,٦٪، مقابل ٣٢ معلمة بنسبة ٣١,٤٪، بينما توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير حقل التدريس بنسب متقاربة إلى حد ما، حيث بلغ عددهم في حقل تدريس الصم ٤٠ معلماً ومعلمة ونسبة ٣٩,٢٪، تلاه حقل تدريس كلا الفئتين وبلغ عددهم ٣٢ معلماً ومعلمة، ونسبة ٣١,٤٪، تلاه حقل تدريس ضعاف السمع وبلغ عددهم ٣٠ ونسبة ٢٩,٤٪.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية قام الباحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ببناء استبانة تكونت من:

- القسم الأول: المتغيرات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وهي: (الجنس، حقل التدريس).
- وتكون القسم الثاني من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها مدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات، كالآتي:
- المحور الأول: الممارسات التدريسية التي ينفذها المعلمون، ومن ضمنها ممارسات تدرج تحت استراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط، واشتمل على (١٠) فقرات.
 - المحور الثاني: اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس القراءة، ومن ضمنها استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط، واشتمل على (٧) فقرات.
 - المحور الثالث: معرفة المعلمين لأهم استراتيجيات التدريس ثنائي اللغة ثنائي النمط، واشتمل على (٥) فقرات.

ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ولتحقق من مناسبة الأداة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أ. صدق الأداة:

١. الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق الأداة الظاهري بعرضها على عشرة محكمين متخصصين للحكم على مدى صحة الفقرات وانتمائها للمحور الذي كانت ضمنه، وبناءً على ما تم من ملاحظات اتفق عليها نحو ٨٠٪ اعتمدت الصورة النهائية.

٢. صدق البناء: للتحقق في هذا الجانب تم التطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ٣٠ معلماً ومعلمة ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون حُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة ، وكذلك بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحاور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: الممارسات التدريسية التي ينفذها المعلمون، ومن ضمنها ممارسات تندرج تحت استراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط.	**٠,٦٥٠
٢	المحور الثاني: اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس القراءة، ومن ضمنها استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط.	**٠,٦٣٧
٣	المحور الثالث: معرفة المعلمين لأهم استراتيجيات التدريس ثنائي اللغة ثنائي النمط.	**٠,٦٥٤

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$)

يتضح من الجدول ٢ أن القيم الناتجة لمعاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية تتراوح بين (٠,٦٣٧) و(٠,٦٥٤) ، ودلالاتها الإحصائية كانت عند المستوى ($\alpha = ٠,٠١$) ، ويدل هذا على الدرجة العالية من الاتساق الداخلي وهذه الدرجة من الصدق مقبولة. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها ويتضح ذلك في جدول (٣).

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات ومحاور التي تنتمي إليها

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٤١	٧	**٠,٦٦٠	١٣	**٠,٦٢٢	١٩	**٠,٦٢١
٢	**٠,٦٠١	٨	**٠,٦٣٢	١٤	**٠,٦٦٥	٢٠	**٠,٦٤٤
٣	**٠,٦٣٣	٩	**٠,٦١٢	١٥	**٠,٦١٩	٢١	**٠,٥٩٩
٤	**٠,٦٥٢	١٠	**٠,٦٠٠	١٦	**٠,٦٥٣	٢٢	**٠,٦٣٣
٥	**٠,٧١٢	١١	**٠,٦١٦	١٧	**٠,٥٠٠		
٦	**٠,٥٧٦	١٢	**٠,٦٥٥	١٨	**٠,٦٠٢		

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠١$)

يتضح من جدول (٣) أن معامل ارتباط بيرسون بين المحاور والفقرات المنتمية إليها تتراوح بين (٠,٦٠٠ - ٠,٧١٢) وكانت دالة إحصائيًا عند المستوى (= ٠,٠١) لجميع المحاور.

ب. ثبات الأداة:

باستخدام "ألفا" كرونباخ حسب معامل الثبات الداخلي في العينة الاستطلاعية البالغة ٣٠ معلمًا ومعلمة للمحاور والدرجة الكلية ، ويتبين ذلك من الجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" في عينة الاستطلاع لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

الرقم	المحاور والدرجة الكلية	معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α"
١	المحور الأول: الممارسات التدريسية التي ينفذها المعلمون، ومن ضمنها ممارسات تندرج تحت استراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط.	٠,٨٩٦
٢	المحور الثاني: اتجاهات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس القراءة، ومن ضمنها استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط.	٠,٨٨٧
٣	المحور الثالث: معرفة المعلمين لأهم استراتيجيات التدريس ثنائي اللغة ثنائي النمط.	٠,٨٦٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٠٥

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ثبات محاور الاستبانة الناتجة عن معادلة كرونباخ ألفا "α" تتراوح بين (0.886 - 0.896) ، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (0.905) ، وهذه القيم المرتفعة تعطي القبول لتطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

صيغت الإجابة عن عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي ، وأعطيت درجات محددة وهي على التوالي: غير موافق بشدة أعطيت (درجة واحدة) ، غير موافق (درجتين) ، محايد (ثلاث درجات) ، موافق (أربع درجات) ، موافق بشدة (خمس درجات) ، وبهذا صنف فئات المقياس (درجة الموافقة) كالتالي: قليلة جدًا من 1 إلى 1.80 ، قليلة من 1.81 إلى 2.60 ، متوسطة من 2.61 إلى 3.40 ، كبيرة من 3.41 إلى 4.20 ، كبيرة جدًا من 4.21 إلى 5 ، وهذا ينطبق على الجداول من جدول رقم (5) إلى جدول رقم (8).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

- الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، الذي يعتمد على اختبار "ف" (F) في اختبارات الفروض ، للكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (حقل التدريس).
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية ، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تكون أكثر من فئتين ، وذلك في حالة وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو متغير الجنس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة؟

استُخدمت الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (5).

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة وتم الترتيب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣	أستخدم طريقة التواصل الكلي في تدريس القراءة للصم.	٤,٣٠٣٩	١,٠٤١٦٠	كبيرة جداً
١	أستخدم لغة الإشارة فقط في تدريس القراءة للصم.	٢,٥٧٨٤	١,٣٧٤٧١	بدرجة قليلة
٢	أستخدم اللغة المنطوقة فقط في تدريس القراءة للصم.	٢,٣٥٢٩	١,٣١٧٤٢	بدرجة قليلة
	الدرجة الكلية	٣,٠٧٨٤		كبيرة

يتضح من جدول (٥) بالنسبة للممارسات المستقلة عن استراتيجية ثنائية اللغة ثنائية النمط ، أن التواصل الكلي كان أعلى الممارسات التي ينفذها المعلمون والمعلمات في أثناء تدريس القراءة ، بمتوسط حسابي (٤,٣٠٣٩) وبدرجة كبيرة جداً ، بينما (استخدام لغة الإشارة فقط) جاء بمتوسط حسابي (٢,٥٧٨٤) وبدرجة قليلة ، تلاه (استخدام اللغة المنطوقة فقط) بمتوسط حسابي (٢,٣٥٢٩) وبدرجة قليلة ، ويفسر الباحث ذلك بأن طريقة التواصل الكلي هي من الطرق القديمة التي كان لها صدى واسعاً لاشتمالها على أساليب متعددة يتنقل بينها المعلم لإيصال أفكاره في عملية التواصل المستخدمة للتدريس. وتتلاءم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ماير ولونبراون (1990) Mayer, P., & Lowenbraun التي أظهرت قناعة المعلمين بأهمية تمثيل ألفاظهم المنطوقة من خلال الأنماط الإشارية اليدوية في طريقة التواصل الكلي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة؟

استُخدمت الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٦).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة وتم الترتيب تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	أشرح العبارات المكتوبة باللغة العربية باستخدام لغة الإشارة.	٤,١٨٦٣	١,٠٩٦٦٢	بدرجة كبيرة
١٠	أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة مع تمييز الكلمات المهمة في النص المعروض أمام التلاميذ بلون مختلف.	٤,١٧٦٥	١,٠١٨٧٥	بدرجة كبيرة
٧	أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة وأقوم في أثناء ذلك بكتابة الأفكار المهمة على السبورة باللغة العربية.	٤,١٦٦٧	١,٠٢٥٢٦	بدرجة كبيرة
٥	أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة ثم أطلب من التلاميذ حل التدريبات باللغة العربية.	٣,٧٠٥٩	١,٢٢٣٤٤	بدرجة كبيرة
٨	أُمهد للدرس باستخدام لغة الإشارة ثم أشرحه كاملاً باللغة العربية ثم أراجع بلغة الإشارة.	٣,٦٣٧٣	١,١٨٣٩٦	بدرجة كبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٩	أمهد للدرس باللغة العربية ثم أشرحه كاملاً باستخدام لغة الإشارة ثم أراجع له باللغة العربية.	٢,٩٤١٢	١,٢١٧٢٣	بدرجة متوسطة
٦	أشرح النص القرائي باللغة العربية ثم أطلب من التلاميذ حل التدريبات باستخدام لغة الإشارة.	٢,٨٣٣٣	١,٢٤٣٤٦	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٦٦٣٩		

يتضح من جدول (٦) أن ممارسة أفراد العينة لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة ، جاءت بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٦٦٣٩). كما يتضح أن الفقرة رقم (٤) التي تنص على "أشرح العبارات المكتوبة باللغة العربية باستخدام لغة الإشارة" قد حازت على أعلى الممارسات بمتوسط حسابي (٤,١٨٦٣) وانحراف معياري (١,٠٩٦٦٢) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (١٠) التي تنص على "أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة مع تمييز الكلمات المهمة في النص المعروض أمام التلاميذ بلون مختلف" بمتوسط حسابي (٤,١٧٦٥) وانحراف معياري (١,٠١٨٧٥) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (٧) التي تنص على "أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة وأقوم في أثناء ذلك بكتابة الأفكار المهمة على السبورة باللغة العربية" بمتوسط حسابي (٤,١٦٦٧) وانحراف معياري (١,٠٢٥٢٦) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (٥) التي تنص على "أشرح النص القرائي باستخدام لغة الإشارة ثم أطلب من التلاميذ حل التدريبات باللغة العربية" بمتوسط حسابي (٣,٧٠٥٩) وانحراف معياري (١,٢٢٣٤٤) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (٨) التي تنص على "أمهد للدرس باستخدام لغة الإشارة ثم أشرحه كاملاً باللغة العربية ثم أراجع له لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (٣,٦٣٧٣) وانحراف معياري (١,١٨٣٩٦) وبدرجة كبيرة ، بينما جاءت الفقرة رقم (٩) التي تنص على "أمهد للدرس باللغة العربية ثم أشرحه كاملاً باستخدام لغة الإشارة ثم أراجع له باللغة العربية" بمتوسط حسابي (٢,٩٤١٢) وانحراف معياري (١,٢١٧٢٣) وبدرجة متوسطة ، تلتها الفقرة رقم (٦) التي تنص على "أشرح النص القرائي باللغة العربية ثم أطلب من التلاميذ حل التدريبات باستخدام لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٣٣) وانحراف معياري (١,٢٤٣٤٦) وبدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وولسي وكلاارك واندروز (Wolsey, Clark & Andrews(2018 من استخدام المعلمين لاستراتيجيات ثنائية اللغة في التدريس وفي مقدمتها شرح العبارات المكتوبة باستخدام لغة الإشارة ، وهي من أكثر الطرق شيوعاً بين المعلمين في أثناء التدريس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما اتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة؟

استُخدمت الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات اتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٧).

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة وتم الترتيب تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٤	أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يتضمن طرق التعليم الثنائي التي تجمع بين كل من لغة الإشارة واللغة المنطوقة.	٤,٤٨٠٤	٠,٨٦٤٣٧	بدرجة كبيرة جداً
٥	أعتقد أن تدريس القراءة يجب أن يتغير بشكل مستمر تبعاً لتطور استراتيجيات التدريس.	٤,٤١١٨	٠,٧٢٢٣٩	بدرجة كبيرة جداً
٦	أعتقد أن استراتيجيات التعليم الثنائي هي الأفضل في مجال تدريس القراءة للصم.	٤,٢٤٥١	٠,٩٣٨٠٤	بدرجة كبيرة جداً
٣	أعتقد أن طريقة التواصل الكلي هي أنسب طريقة لتدريس القراءة للصم.	٤,٠٩٨٠	١,٠٦٧١٥	بدرجة كبيرة
٧	أعتقد أن الأفضل هو استخدام لغة الإشارة واللغة المنطوقة في الوقت نفسه في أثناء تدريس القراءة للصم.	٣,٧٣٥٣	١,٣٤١٨٤	بدرجة كبيرة
١	أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يقتصر على استخدام لغة الإشارة.	٢,٣٠٣٩	١,١٥٨٦٠	بدرجة متوسطة
٢	أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يقتصر على استخدام اللغة المنطوقة.	٢,١٨٦٣	١,١٤٠٨٧	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٦٣٧٣		بدرجة كبيرة

يتضح من جدول (٧) أن اتجاهات أفراد العينة نحو استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط التي تستخدم في تدريس القراءة ، جاءت أعلى الاستراتيجيات في الدراسة الحالية ، وحصلت الفقرة رقم (٤) على الترتيب الأول ، التي تنص على "أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يتضمن طرق التعليم الثنائي التي تجمع بين كل من لغة الإشارة واللغة المنطوقة" بمتوسط حسابي (٤,٤٨٠٤) وانحراف معياري (٠,٨٦٤٣٧) وبدرجة كبيرة جداً ، تلتها الفقرة رقم (٥) التي نصت على "أعتقد أن تدريس القراءة يجب أن يتغير بشكل مستمر تبعاً لتطور استراتيجيات التدريس" بمتوسط حسابي (٤,٤١١٨) وانحراف معياري (٠,٧٢٢٣٩) وبدرجة كبيرة جداً ، تلتها الفقرة رقم (٦) التي نصت على "أعتقد أن استراتيجيات التعليم الثنائي هي الأفضل في مجال تدريس القراءة للصم" بمتوسط حسابي (٤,٢٤٥١) وانحراف معياري (٠,٩٣٨٠٤) وبدرجة كبيرة جداً.

كما يتضح من جدول (٧) أن باقي الفقرات التي تقيس اتجاهاتهم حول الاستراتيجيات التدريسية الأخرى المستقلة عن ثنائية اللغة ثنائية النمط جاءت بدرجة موافقة بين (الكبيرة، والمتوسطة)، ولكنها أقل من استراتيجيات ثنائية اللغة ثنائية النمط في المتوسط الحسابي؛ حيث جاءت الفقرة رقم (٣) التي تنص على "أعتقد أن طريقة التواصل الكلي هي أنسب طريقة لتدريس القراءة للصم" بمتوسط حسابي (٤,٠٩٨٠) وانحراف معياري (١,٠٦٧١٥) وبدرجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (٧) التي تنص على "أعتقد أن الأفضل هو استخدام لغة الإشارة واللغة المنطوقة في الوقت نفسه في أثناء تدريس القراءة للصم" بمتوسط حسابي (٣,٧٣٥٣) وانحراف معياري (١,٣٤١٨٤) وبدرجة كبيرة، ثم تلتها الفقرة رقم (١) التي تنص على "أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يقتصر على استخدام لغة الإشارة" بمتوسط حسابي (٢,٣٠٣٩) وانحراف معياري (١,١٥٨٦٠) وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة رقم (٢) التي تنص على "أعتقد أن تدريس القراءة للصم يجب أن يقتصر على استخدام اللغة المنطوقة" بمتوسط حسابي (٢,١٨٦٣) وانحراف معياري (١,٤٠٨٧) وبدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى قناعة المعلمين بأهمية استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة مما أثر في اتجاهاتهم الإيجابية نحو تلك الاستراتيجيات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من بريستلي واينز وأربكل (2018) Priestly, Enns, & Arbuckle التي كشفت عن التصورات الإيجابية للعاملين في برنامج للصم يتبنى فلسفة ثنائي اللغة ثنائي النمط حول ذلك البرنامج.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مدى معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط؟

استُخدمت الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات مدى معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط، ويتضح ذلك في الجدول (٨).

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط وتم الترتيب تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣	أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Preview-View-Review والتي تعني بالعربية "التمهيد ثم العرض ثم المراجعة".	٣,٩١١٨	٠,٩٦٥٧٨	بدرجة كبيرة

١	أعرف المقصود باستراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط في التدريس.	٣,٧٩٤١	١,٠٩٣٠٨	بدرجة كبيرة
٤	أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Translation والتي تعني بالعربية "الترجمة".	٣,٧٧٤٥	٠,٩٩٤١١	بدرجة كبيرة
٢	أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Purposeful Concurrent Use والتي تعني بالعربية "الاستخدام المتزامن الهادف".	٣,٠٤٩٠	١,١٥٥٠٨	بدرجة متوسطة
٥	أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Translanguaging والتي تعتمد على قاعدة اختلاف لغة المدخلات عن لغة المخرجات.	٢,٨٦٢٧	١,٢٤٣١١	بدرجة متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٤٧٨٤		بدرجة كبيرة

يتضح من جدول (٨) أن مدى معرفة أفراد العينة باستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ، جاءت بدرجة كبيرة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٤٧٨٤) . وجاءت أعلى الفقرات الفقرة رقم (٣) التي تنص على "أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Preview-View-Review والتي تعني بالعربية "التمهيد ثم العرض ثم المراجعة" بمتوسط حسابي (٣,٩١١٨) وانحراف معياري (٠,٩٦٥٧٨) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (١) التي تنص على "أعرف المقصود باستراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط في التدريس" بمتوسط حسابي (٣,٧٩٤١) وانحراف معياري (١,٠٩٣٠٨) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (٤) التي تنص على "أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Translation والتي تعني بالعربية "الترجمة" بمتوسط حسابي (٣,٧٧٤٥) وانحراف معياري (٠,٩٩٤١١) وبدرجة كبيرة ، تلتها الفقرة رقم (٢) التي تنص على "أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Purposeful Concurrent Use والتي تعني بالعربية "الاستخدام المتزامن الهادف" بمتوسط حسابي (٣,٠٤٩٠) وانحراف معياري (١,١٥٥٠٨) وبدرجة متوسطة ، تلتها الفقرة رقم (٥) التي تنص على "أعرف الممارسة التدريسية التي تسمى Translanguaging والتي تعتمد على قاعدة اختلاف لغة المدخلات عن لغة المخرجات" بمتوسط حسابي (٢,٨٦٢٧) وانحراف معياري (١,٢٤٣١١) وبدرجة متوسطة ، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى اهتمام العديد من المصادر العلمية العربية بممارسة "التمهيد ثم العرض ثم المراجعة" مما جعلها معروفة لدى المعلمين ، ومعرفتهم كذلك باستراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط كانت كبيرة أيضاً لأنها امتداد للاستراتيجية القديمة المعروفة بثنائية اللغة ثنائية الثقافة ، التي تحدث الرئيس (٢٠٠٦) عن فلسفتها واستراتيجياتها.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة مدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تُعزى لمتغيري الجنس وحقل التدريس؟

أ. بالنسبة لمتغير الجنس:

استُخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة: مدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة ، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تبعاً لمتغير الجنس ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة مدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تبعاً لمتغير الجنس

محاوور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة.	ذكر	٧٠	٣,٠٩٥٢	٠,٧٧٤٢٧	٠,٣٠٥	٠,٧٦١
	أنثى	٣٢	٣,٠٤١٧	٠,٩١٨٧٤		
ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة.	ذكر	٧٠	٣,٦٤٦٩	٠,٨٢٣٦١	٠,٢٩٩-	٠,٧٦٦
	أنثى	٣٢	٣,٧٠٠٩	٠,٨٩٥٧٢		
اتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة.	ذكر	٧٠	٣,٦٣٦٧	٠,٥٢٦٥٤	٠,٠١٤-	٠,٩٨٩
	أنثى	٣٢	٣,٦٣٨٤	٠,٥٧٩٤٢		
معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط.	ذكر	٧٠	٣,٥٢٢٩	٠,٧٣٦٠٦	٠,٨٦٩	٠,٣٨٧
	أنثى	٣٢	٣,٣٨١٣	٠,٨٢١٢٦		
الدرجة الكلية	ذكر	٧٠	٣,٥٤٠٣	٠,٥٦٠٨٦	٠,١٧٥	٠,٨٦١
	أنثى	٣٢	٣,٥١٨٥	٠,٦٣١٠٩		
* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (α=).						

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة ، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تبعاً لمتغير الجنس؛ حيث جاءت مستويات الدلالة أكبر من ($0,05$) لجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية ، ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى أن برامج الإعداد لمعلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع هي برامج مشتركة تستهدف المعلمين والمعلمات على حد سواء.

ب. بالنسبة لمتغير حقل التدريس

استُخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بهدف الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة ، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تبعاً لمتغير حقل التدريس ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠)

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بهدف الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات أفراد العينة لدى معرفة وتطبيق معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط ضمن ممارساتهم في تدريس القراءة، واتجاهاتهم نحو تلك الاستراتيجيات تبعاً لمتغير حقل التدريس

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الدراسة
٠,٣١٦	١,١٦٦	٠,٧٧٨	٢	١,٥٥٦	بين المجموعات	الممارسات التدريسية التي ينفذها معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في أثناء تدريس القراءة.
		٠,٦٦٧	٩٩	٦٦,٠٣٩	داخل المجموعات	
			١٠١	٦٧,٥٩٥	المجموع	
*,٠١٣	٤,٥٢٤	٣,٠٠٤	٢	٦,٠٠٧	بين المجموعات	ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة.
		٠,٦٦٤	٩٩	٦٥,٧٣٤	داخل المجموعات	
			١٠١	٧١,٧٤١	المجموع	
٠,٧٢١	٠,٣٢٩	٠,٠٩٧	٢	١٩٥٠	بين المجموعات	اتجاهات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع نحو استراتيجيات التدريس التي تستخدم في تدريس القراءة.
		٠,٢٩٦	٩٩	٢٩,٣٤٣	داخل المجموعات	
			١٠١	٢٩,٥٣٨	المجموع	

مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	محاور الدراسة
٠,٣٢٤	١,١٣٩	٠,٦٦١	٢	١,٣٢١	بين المجموعات	معرفة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط.
		٠,٥٨٠	٩٩	٥٧,٤١١	داخل المجموعات	
			١٠١	٥٨,٧٣٣	المجموع	
٠,١٥٢	١,٩٢٣	٠,٦٣٧	٢	١,٢٧٤	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		٠,٣٣١	٩٩	٣٢,٧٨٨	داخل المجموعات	
			١٠١	٣٤,٠٦٢	المجموع	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$).

اتضح من الجدول (١٠) من خلال تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسطات ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة تعزى لمتغير حقل التدريس، حيث جاءت قيمة "ف" المحسوبة (٤,٥٢٤) وبمستوى دلالة (٠,٠١٣)، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لباقي محاور الدراسة والدرجة الكلية.

ولتحديد اتجاه الفروق بين الفئات لمتغير حقل التدريس استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة، ويتضح ذلك في الجدول رقم (١١).

جدول (١١)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بهدف التعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدراسة لممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة تعزى لمتغير حقل التدريس تبعاً لمتغير حقل التدريس

المحور	حقل التدريس	المتوسط الحسابي	الصم	ضعاف السمع	كلا الفئتين
ممارسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة.	الصم	٣,٨٥٧١		٠,٥٦٦٦ *	
	ضعاف السمع	٣,٢٩٠٥			
	كلا الفئتين	٣,٧٨٩٣			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$).

اتضح من جدول (١١) ومن خلال اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أن فروق المتوسطات الحسابية التي ظهرت بين استجابات أفراد العينة لممارساتهم لاستراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة ، تبعاً لمتغير حقل التدريس ، جاءت بين الفئتين (الصم ، وضعاف السمع) وكانت لصالح (الصم) وذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0,05$) ، وهذا يعني أن معلمي ومعلمات الصم يمارسون استراتيجيات ثنائي اللغة ثنائي النمط في تدريس القراءة أكثر من معلمي ومعلمات ضعاف السمع ، ويرى الباحث أن سبب ذلك يعود إلى اقتصار غالبية معلمي ومعلمات الطلاب ضعاف السمع على اللغة المنطوقة وعدم استخدام لغة الإشارة في التدريس نظراً للبقايا السمعية لدى ضعاف السمع والتي تمكنهم من الاستفادة من اللغة المنطوقة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ليدربرج Lederberg وآخرين (٢٠١٤) في جانب التركيز على اللغة المنطوقة.

التوصيات: في ضوء النتائج يقدم الباحث التوصيات التالية:

- تفعيل تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على الاستراتيجيات الحديثة كاستراتيجية ثنائي اللغة ثنائي النمط.
- استخدام أي طريقة للتدريس من شأنها أن تسهم في رفع المخرجات التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع وعدم التحيز لطريقة دون أخرى.
- اهتمام الدراسات المستقبلية بالبحث في فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

التركي ، يوسف (٢٠٠٦). التعليم الثنائي للتلاميذ الصم. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الريس ، طارق (٢٠٠٦). ثنائي اللغة/ ثنائي الثقافة: الفلسفة والاستراتيجيات. المؤتمر العربي التاسع لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي الحاضر- المستقبل (٥-٧) ديسمبر ، القاهرة: مصر.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Alturki, Y. (2006). Bilingual Education for Deaf students. Riyadh: King Fahad national library for publishing.

Alrayes, T. (2006). Bilingual bicultural: Philosophy and strategies. The Ninth Arab Conference for the Care and Rehabilitation of People with Special Needs in Arab World Present-Future (5-7 December) , Cairo: Egypt.

المراجع الأجنبية: References

Alasim, K. N., & Alqraini, F. M. (2020). Do d/Deaf and hard of hearing children need access to a spoken phonology to learn to read? A narrative meta-analysis. American Annals of the Deaf, 164(5) , 531-545.

Allen, T., Letteri, A., Choi, S., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. American Annals of the Deaf, 159(4) , 346-358.

Andrews, J., Leigh, I., & Weiner. M. (2004). Deaf people: Evolving perspectives in psychology, education, and sociology. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bilson, M., Hayes, P. L., & Luetke-Stahlman, B. (1996) Reading aloud with children who are deaf and hard of hearing: A survey of teachers working in state schools for the deaf. CAEDHH, 22(2), 56-70.
- Brice, A.E. & Brice, R.G. (Eds.). (2009). Language development: Monolingual and bilingual acquisition. Pearson Education, Inc. Boston: Allyn & Bacon.
- DeLana, M., Gentry, M., & Andrews, J. (2007). The efficacy of ASL/English bilingual education: Investigating public schools. American Annals of the Deaf, 152(1), 73-87.
- Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. (2006). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hear of hearing. American Annals of the Deaf, 151(4), 385-397.
- Emmorey, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. (2008). Bimodal bilingualism. Bilingualism: Language and Cognition, 11(1), 43-61.
- Emmorey, K., Giezen, M. R., & Gollan, T. H. (2016). Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. Bilingualism: Language and Cognition, 19, 223-242.
- Gallimore, L. (2000). Teachers' stories: Teaching American Sign Language and English literacy (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tucson, AZ.
- Garcia, O. (2009). Bilingual education in the twenty-first century: A global perspective. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
- Garate, M. (2012, June). ASL/English Bilingual Education (Research Brief No. 8). Washington, D.C. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center.

- Goodman , K , (1997). The Reading Process. In V. Edwards , & D. Corson (Eds.) , Encyclopedia of Language and Education (pp. 1-7). Dordrecht: Springer Press.
- Grosjean , F. (2008). Studying bilinguals. New York: Oxford University Press.
- Grosjean , F. (2010a). Bilingual: Life and reality. New York: Oxford University Press.
- Grosjean , F. (2010b). Bilingualism , biculturalism , and deafness. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism , 13(2) , 133-145.
- Holcomb , T. K. (2013). Introduction to American deaf culture. New York , NY: Oxford University Press.
- Hrastinski , I. , & Wilbur , R. B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. Journal of Deaf Studies and Deaf Education , 21 , 156-170.
- Wolsey , J.-L. A. , Clark , M. D. , & Andrews , J. F. (2018) ASL and English bilingual Shared Book Reading: An exploratory intervention for signing deaf children. Bilingual Research Journal , 41(3) , 221-237.
- Kyle , F. & M. Harris (2011). Longitudinal patterns of emerging literacy in beginning deaf and hearing readers. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 16(3) , 289-304.
- Lederberg , A. R. , Miller , E. M. , Easterbrooks , S. R. , & Connor , C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education , 19(4) , 438-455.
- Marschark , M. , Knoors , H. (2012). Educating deaf children: Language , cognition , and learning. Deafness and Education International , 14(3) , 136-160.
- Marschark , M. , Sapere , P. , Convertino , C. , Mayer , C. , Wauters , L. , & Sarchet , T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? American Annals of the Deaf , 154 , 357-370.

- Marschark, M., Schick, B., & Spencer, P. E. (2006). Understanding sign language development of deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., & Spencer, P. E. (2006). Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children: Historical and theoretical perspectives. In P. E. Spencer & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 3-21). New York: Oxford University Press.
- Mayer, P., & Lowenbraun, S. (1990). Total Communication Use Among Elementary Teachers of Hearing-Impaired Children. *American Annals of the Deaf* 135(3), 257-263.
- Murray, J. (2015). Linguistic human rights discourse in deaf community activism. *Sign Language Studies*, 15(4), 379-410.
- McDaniel, J. & Gifford, R. (2020). Prelinguistic Vocal Development in Children with Cochlear Implants: A systematic review. *Ear. Hear*, 41, 1064-1076.
- Mitchiner, J., Nussbaum, D.B., & Scott, S. (2012). *The Implications of Bimodal Bilingual Approaches for Children with Cochlear Implants*. Washington DC: Visual Language and Visual Science of Learning Center, Gallaudet University.
- Ormel, E. & M. Giezen (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 74-101). New York: Oxford University Press.
- Priestly, K., Enns, C., & Arbuckle, S. (2018). Altering Practices to Include Bimodal-Bilingual (ASL-Spoken English) Programming at a Small School for the Deaf in Canada. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 23(1), 82-94.

- Prinz, P. M., & Strong, M. (1998). ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 47-60.
- Pyers, J. E., & Emmorey, K. (2008). The face of bimodal bilingualism: Grammatical markers in American Sign Language are produced when bilinguals speak to English monolinguals. *Psychological Science*, 19(6), 531-536.
- Sofinski, B. (2002). So, why do I call this English? In C. Lucas (Eds.), *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages* (pp. 27-48). Washington, DC; Gallaudet University Press.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Swanwick, R. (2010). Policy and practice in sign bilingual education: Development, challenges, and directions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13(2), 147- 158.
- Swanwick, R. (2016) Deaf children's bimodal bilingualism and education: a state-of-the-art review. *Language Teaching* 49, 1-34.
- Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A-L, Salter, J., Simonsen, E. (2014) Shifting Contexts and Practices in Sign Bilingual Education in Northern Europe: Implications for Professional Development and Training. In: Marschark, M., Tang G., Knoors, H. (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 292-310). New York: Oxford University Press.
- Trezek, B. J., & Wang, Y. (2006). Implications of utilizing a phonics-based reading curriculum with children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 202-213.

- Wang, Y., Paul, P. V., Falk, J. L., Jahromi, L. B., & Ahn, S. (2017). Predictors of English reading comprehension for children who are d/Deaf or hard of hearing. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 35-54.
- Wauters, L. & de Klerk, A. (2014). Improving reading instruction to deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 242-271). New York: Oxford University Press.