أساليب معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة المشكلات القرائية لطلابهم بمنطقة الرياض

إعداد

د. علي بن ناصر آل أحمد الأسمري
قسم التربية الخاصة – جامعة الأمير سطام

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على الإجراءات التعليمية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع بمنطقة الرياض. واستخدم الباحث المنهج الوصف التحليلي للإجابة على أسئلة البحث، من خلال أداة الاستبانة. وقد تكوّنت عيّنة البحث من ١٣٦ معلماً ومعلمة صماً وضعاف سمع في منطقة الرياض. وقد أظهرت نتائج البحث: أن لدى معلمي الصم وضعاف السمع مستوى مرتفعاً من استخدام الإجراءات التدريسية لمواجهة التحديات القرائية لطلبتهم. كما أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بناء على متغير النوع، والمؤهل التعليمي، والخبرة العملية. إضافة، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناء على متغير البرنامج التعليمي الذي ينتسب له المعلم/المعلمة (شفهي، لغة إشارة).

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، القراءة، الإجراءات التدريسية.

Perceptions of d/Deaf and Hard of hearing teachers in Riyadh region for educationl procedures to face reading challnges of their students.

Abstract

The goal of this study is to explore the educationl procedures of d/Deaf and Hard of hearing teachers in Riyadh region based on their perceptions. Recent study used the analytical descriptive approach to answer the research questions. The study sample were 136 (male, female) d/Deaf and Hard of hearing teachers in Riyadh region. The results of the study showed that d/Deaf and Hard of hearing teachers have a high level of using educational procedures in order to face reading challenges for their d/Deaf and Hard of hearing students. In addition, the result showed that there are statistically differences based on: sex, educational degree, and educational experiences variables. In addition, there were not statistically differences on the variable of the educational program (oral, sign language).

Key words: Deaf and Hard of Hearing, Reading, Educational instruction.

المقدمة

تعدّ القراءة من العمليات المعقدة التي تتطلب تظافر الجهود داخل العقل؛ للوصول إلى الفهم القرائي. وهذه العمليات التي تتطلب إدراكا سمعيا، وبصريا وانتباهاً وفهماً لغوياً فهي تمثل عملية القراءة (السعيدي، ٢٠٠٩). وتزداد العملية القرائية تعقيدا عند الأصم؛ نظرا لافتقاده حاسة السمع (Luckner & Handley; 2008; McAnally, Rose, & Quigley, 1994; Trezek, Wang, & Paul, 2010). حيث يظهر الطلبة الصم الذين في عمر ١٨-١٩ سنة تدن واضح في مستوى القراءة مقارنة بأقرانهم في عمر٨-٩ سنوات (Paul,2009; Karchmer & Mitchell, 2003; Traxler, 2000;Furth,1966). وقد بلغ متوسط مستوى القراءة لدى الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية لا يتجاوز المستوى القرائي للصف الثالث الابتدائي (المنيعي و الريس، ٢٠١٨ ; القريني و العاصم، ٢٠٢١) وهذا التدني في المستوى القرائي مرتبط بالعناصر الأساسية للقراءة المرتبطة بالنحو والصرف والدلالة والنظام الصوتي (Paul, Wang, Trezek, & Luckner, 2009; Paul et al., 2013; Paul, 2009; Trezek& Handley, 2013; Wang et al). لذلك، معلمو الصم وضعاف السمع بحاجة إلى مجموعة من الإجراءات التدريسية لتجاوز هذه التحديات المرتبطة باكتساب العناصر الأساسية للغة المقروءة (Trezek et al., 2010).

وفي دراسة أجراها Brown & Brewer (1996) أكد أن الفهم القرائي مرتبط بالإجراءات التدريسية المستخدمة في الفصل الدراسي. وقد أثبتت العديد من الدراسات (Andrews & Mason, 1991; Ewoldt et al., 1992; Kluwin et al., 1979) أن هنالك الكثير من الطلبة الصم يحتاجون إلى العديد من الإجراءات والأساليب التعليمية التي ترفع من مستوى الفهم القرائي لديهم. الجدير بالذكر، أن نظرية التشابه النوعي (QSH) تؤمن أن الأطفال الصم والسامعين يمرون بالخطوات نفسها في تعلم القراءة (Paul, 2009; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010)؛ لذلك، سيركز هذا البحث على معرفة الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة؛ للتقليل من التحديات التي يواجهها الأصم وضعيف السمع، ومدى مطابقة تلك الإجراءات المستخدمة مع الطلبة السامعين عند تعليم القراءة.

مشكلة البحث

تعد مشكلة القراءة التحدي الرئيس للصم وضعاف السمع، والذي يتطلب منهم جهدا أثناء تعلمهم القراءة ومن معلميهم أثناء تعليم القراءة (Luckner & Handley; 2008; Wang, Paul, Falk, Jahromi & Ahn, 2017). لذلك، لا بد من استخدام استراتيجيات وإجراءات من قبل معلمي الصم وضعاف السمع مع طلبتهم الصم وضعاف السمع بناء على احتياجاتهم لمواجهة تلك التحديات القرائية (الأسمري، ٢٠٢٢; Trezek et al., 2010). وهناك عدد محدود من الدراسات الأجنبية (Donne& Zigmond, 2008; Woolsey, et al., 2004; Ness, 2011) التي ناقشت الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات مع طلبتهم أثناء تعليم القراءة. ولا يوجد دراسات عربية ناقشت الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع مع طلبتهم أثناء تعليمهم القراءة. ويأتي هذا البحث كمحاولة لمعرفة واقع الطرق والأساليب التي يستخدمها معلمو الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض؛ لمواجهة التحديات القرائية التي يواجهها طلبتهم داخل الصف الدراسي. وذلك، بناء على نظرية التشابه النوعي (Qualitative Similarity Hypothesis) التي تُؤمن بأن الأفراد الصم لا بد أن يمروا في المراحل نفسها التي يمر بها أي شخص لتعلم اللغة كلغة ثانية (Paul, Wang, & Williams, 2013). الجدير بالذكر، أن وعي معلمي الصم وضعاف السمع بهذه النظرية محدود وذلك نظرا لعدم تلقيهم التدريب الكافي حول استخدامها على الرغم من أهميتها (الأسمري، ٢٠٢٢).

أسئلة البحث

١. ما الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة المشكلات القرائية لطلابهم؟

٢. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية للإجراءات المستخدمة بناء على: النوع، ومستوى التعليم، والبرنامج التعليمي (شفهي، لغة إشارة)، والخبرة، وعدد الدورات؟

أهداف البحث

- التعرف على الإجراءات التعليمية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض.
- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع في تعليم القراءة بناء على النوع، والمؤهل التعليمي، والبرنامج التعليمي، والخبرة التدريسية.

أهمية البحث

تعتبر الأبحاث العربية والانجليزية التي تناقش الإجراءات والأساليب المستخدمة نادرة جدا. لذلك، سيساهم في سد الفجوة البحثية استكشاف واقع معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في مواجهة التحديات القرائية التي يواجهها طلابهم عند تعلم وممارسة القراءة. وسيتم التعرف على الأساليب والإجراءات المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات الصم، بحيث أن المعلمين والمعلمات في ميدان تعليم الصم وضعاف السمع. لذلك، هذا البحث سيساعد المعلمين والمعلمات في اعادة النظر في اساليبهم الحالية المستخدمة مع طلبتهم لمواجهة التحديات القرائية، والبحث عن الأساليب المبنية على الأدلة والبراهين لمواجه تلك التحديات القرائية. وسيمكن هذا البحث الباحثين من اجراء البحوث لمعرفة مدى فعالية تلك الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع في هذا البحث، وكيفية تطويرها. أو تجربة بعض الاستراتيجيات المبنية على الأدلة والبراهين والمطبقة مع الأفراد السامعين في تعليم القراءة وملاحظة مدى ملاءمتها للأفراد الصم وضعاف السمع، بناء على نظرية التشابه النوعي QSH.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية**: يستهدف البحث معرفة الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة التحديات التي يواجهها الصم وضعاف السمع في تعليم القراءة.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث في منطقة الرياض.
- **الحدود البشرية**: تم تطبيق هذا البحث على معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في منطقة الرياض.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث

الصم وضعاف السمع

الأفراد الذين لديهم فقدان سمعي شديد إلى شديد جدا (٢٧ - ٩٠ ديسبل). وذلك يشمل الأفراد الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل كلغة أولى.

المشكلات القرائية

المشكلات القرائية كما عرّفه Vaughn & Linan-Thompson (2004) هي حدوث مشكلة تفاعلية بين القارئ والنص أثناء العملية القرائية وذلك في : الفهم، أو/ والمفردات، أو/والمصطلحات، أو/والمعرفة عند تشكيل معنى مستقل من النص وربط الأفكار سويا.

نظرية التشابه النوعي QSH

نظرية التشابه النوعي (Qualitative Similarity Hypothesis SH) التي تُؤمن بأن الأفراد الصم لا بد أن يمروا في المراحل نفسها التي يمر بها أي شخص لتعلم اللغة كلغة ثانية (Paul, Wang, & Williams, 2013).

الإطار النظري والدراسات السابقة

تؤكد كثير من الدراسات (McAnally, Rose, & Quigley, 1994; Trezek, Wang, & Paul, 2010; Wang et al.,2017) أن العديد من الطلبة الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبات وتحديات في اكتساب اللغة المقروءة في جميع مراحلهم الدراسية (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية). وهذا ينتج عنه التخرج من المرحلة الثانوية بمستوى متدن في القراءة. وبشكل عام، هؤلاء الطلبة يواجهون تحديات بشكل مستمر في الفهم اللغوي ومجالات الفهم القرائي، ومن هذه التحديات: التحديات المرتبطة بالقارئ الأصم والنص المقروء (Trezek et al., 2010). الجدير بالذكر، أن الدراسات أظهرت أن القراء السامعين والقراء الصم يمرون بالمراحل نفسها عند اكتساب اللغة المقروءة (Bodner-Johnson & Benedict, 2012; Paul & Lee, 2010). حيث أكدت دراسة Schirmer & McGough (2005) أنه من الممكن استخدام وتكييف الاستراتيجيات القرائية التي يوصي بها المجلس الأمريكي للقراءة مع الأفراد الصم وضعاف السمع. ولكن، دراسات أخرى (Schirmer, 2003; Schirmer, Bailey, & Lockman,

(2004 تؤكد أن هناك اختلافا لابد أن يوضع في عين الاعتبار بين القارئ السامع والقارئ الأصم في عملية فهم النص المقروء.

وفي دراسة أجراها Baker (2005) تؤكد أن استخدام الإجراء التدريسي المباشر مع الطلبة في المرحلة الابتدائية أثناء تعليم القراءة له فائدة مباشرة في تطوير المهارات القرائية، ولكن دراسات أخرى (Andrews & Mason, 1991; Ewoldt et al., 1992; Kluwin et al., 1979) تشير إلى أن الصم وضعاف السمع يواجهون ضعفاً في استخدام الاستراتيجيات القرائية التي تساعدهم في عملية الفهم القرائي. لذلك، سيتم مناقشة الدراسات السابقة المرتبطة بالإشكالات القرائية التي يواجهها الصم وضعاف السمع في المجالات التالية: المهارات اللغوية المقروءة، والمهارات اللغوية المعرفية، والمهارات اللغوية الصوتيه.

المهارات اللغوية المقروءة

العناصر الأساسية لكل لغة تتمثل في النحو، والصرف، والدلالة، والصوت، وتعمل سويا بشكل منسجم ومترابط أثناء عملية القراءة. وكما ذكر سابقاً: أن هذه العملية لا تتم بشكلها الطبيعي بالنسبة للصم وضعاف السمع. لذلك، فإن النمو اللغوي للصم وضعاف السمع يتأثر بشكل مباشر بسبب الإشكالات المرتبطة بهذه العناصر الأساسية (Trezek et al., 2010; Wang et al.,2017). بناء على ذلك، فالأطفال الصم وضعاف السمع يدخلون للروضة ولديهم عدد محدود من المهارات اللغوية المقروءة (Paul et al., 2013). والسبب في تأثر النمو اللغوى ومحدودية المهارات اللغوية يعود بشكل مباشر إلى الفقدان السمعي (Paul, 2009). وبعبارة أخرى، الأطفال الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبة في إدراك المفردات صوتيا، وعدم وجود حصيلة للمفردات اللغوية التي اكتسبوها من خلال السمع (Trezek et al., 2010). وهذا ما جعل النظام الصوتي يأخذ في عين الاعتبار عند مناقشة المهارات اللغوية المقروءة للصم وضعاف السمع (Paul, 2009; Paul et al., 2013; Trezek et al., 2010)؛ لأن الدراسات Trussell & Easterbrooks, 2017) أثبتت أن لغة الإشارة كوسيلة تواصل لم تستطع أن تساهم في معالجة هذه الأشكالية؛ نظرا للاختلاف بين لغة الإشارة واللغة المقروءة (المنطوقة) في النحو والصرف.

وفي مراجعة أجراها(2009) Paul للعدد من الدراسات يؤكد فيها أن لغة الإشارة الأمريكية والأنظمة الإشارية الأخرى SEE, SEE2 لم تستطع بشكل كاف أن تساهم في تطوير اللغة الأنجليزية. ومن المهم جدا إدراك أن لغة الإشارة الأمريكية تختلف عن الأنظمة الإشارية الأخرى. بحيث إن قواعد لغة الإشارة الأمريكية مختلفة عن قواعد اللغة الإنجليزية المقروءة (المنطوقة) والصرف، وهذا الاختلاف يجعل التحدي أكبر عند أكتساب اللغة المقروءة للفرد الأصم وضعيف السمع (Paul, 2009). الجدير بالذكر، أن لغة الإشارة السعودية لديها الاختلافات نفسها الموجودة بين لغة الإشارة الأمريكية واللغة الإنجليزية المقروءة من حيث القواعد والصرف. بحيث إن قواعد لغة الإشارة السعودية تختلف عن اللغة العربية المقروءة "المنطوقة". على الرغم، أن الإشارة السعودية لم تدرس قواعدها إلى الآن.

أما ما يتعلق بالصرف، فهو مهم لاكتساب اللغة؛ لأنه الأساس لعملية تطور اكتساب النظام الإشاري SEE للأطفال الصم وضعاف السمع، وأيضا، يرتبط ارتباطاً وثيقا بالنحو (Paul, 2009). والأبحاث تشير إلى أن الصم وضعاف السمع واحدة من مشكلات الصرف أنهم يعانون من إشكالية في تعلم اللواحق (Paul, 2009). ويقصد بها ما يضاف على الكلمة (ية) مثل: تجارية، صناعية... إلخ. وعلى الرغم من وجود عدد قيل من الدراسات باللغة الإنجليزية التي ناقشت مشكلات الصرف للأشخاص الصم وضعاف السمع، إلا أن خطوات تعلم الصرف للصم وضعاف السمع هي نفسها عند مقارنتهم بالسامعين من الناحية النوعية، ولكن هناك تأخراً في التطور الصرفي من الناحية الكمية (McAnally et al., 1999).

أما ما يتعلق بالنحو، فالصعوبات النحوية التي يواجهها الصم وضعاف السمع تمنعهم من التعرف على معنى الجمل وبعض العبارت، حتى وإن كان لديهم معرفة مسبقة بمعنى الكلمات (Paul, 1998). وفي مراجعة أجراها Russell و Power (1976) و Quigley لعدد من الدراسات وصل إلى أن الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات جوهرية في تعلم النحو. والاختلاف بين لغة الإشارة واللغة المقروءة (المنطوقة) تساهم في زيادة هذه الإشكالية كما أشرنا سابقا. كما تشير الدراسات (Quigley, 1977; Quigley et al., 1974; Quigley et al., 1976) إلى أن هناك فجوة كبيرة في فهم السياقات النحوية المختلفة في الجملة الواحدة بين السامعين والصم وضعاف السمع ممن هم في مستوى عمري واحد.

حيث أظهر هذا البحث أن الطلبة السامعين في عمر ٨ سنوات أفضل من الطلبة الصم وضعاف السمع في عمر ١٨ سنة وذلك أثناء فهم السياقات النحوية. الجدير بالذكر، أن الصم وضعاف السمع يدركون معاني كلمات الجمل، ولكن يخفقون في فهم سياقاتها النحوية في أغلب الأحيان (Miller,2007). لذلك، أظهرت عدد من الدراسات (Quigley et al., 1974, 1974, 1976; Quigley, 1977) أن الصم وضعاف السمع يظهرون تأخرا واضحا في فهم السياقات النحوية من الناحية الكمية. في المقابل، أظهرت عدد من الدراسات (Ewoldt, 1981; McGill-Franzen & Gormley, 1980; Nolen & Wilbur, 1985) أن الصم وضعاف السمع يظهرون استيعاباً أفضل للتراكيب النحوية الأساسية في القطعة القصيرة من الجملة الواحدة. لذلك، على الرغم من أن الصم وضعاف السمع يظهرون تأخرا كميا في فهم السياقات النحوية، إلا أنهم نوعيا مثل السامعين في الفهم والنمو النحوي (Paul, 2009).

المهارات اللغوية المعرفية

يعد الأفراد الصم وضعاف السمع الذين يعانون من فقدان سمعي شديد إلى شديد جدا يدركون عددا قليلا من الكلمات عند مقارنتهم بأقرانهم السامعين (Paul, 2009; Paul et al., 2013). وعلى الرغم من استخدام لغة الإشارة والبرامج التعليمية المكثفة للأفراد الصم إلا أنهم ما زالوا يعانون من تدن واضح في حصيلة المفردات اللغوية مقارنة بالسامعين في نفس أعمارهم نفسها (Trezek et al., 2010). وتأتي أهمية المفردات من أن معرفة المفردات مؤشر على الفهم الفعال للقراءة (Paul, 2009). لذلك، قلة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع له تأثير سلبي على فهم النص المقروء.

وعدد من الدراسات (Paul, Stallman, & O'Rourke, 1990; Walter, 1978) التي أجريت أجريت على الطلبة الصم وضعاف السمع والسامعين بينت: أن الطلبة الصم وضعاف السمع أقل في كتساب عدد المفردات عند مقارنتهم بأقرانهم السامعين، وهذا يؤثر على فهمهم للنصوص المقروءة. وفي دراسة أخرى لـ Paul & Gustafson (1991) اتضح أن الطلبة السامعين في عمر ٨ سنوات أظهروا أداء أفضل من الطلبة الصم وضعاف السمع في عمر ١٨ في استخدام وإدراك المفردات. وأيضا أظهرت الدراسات أنهم يعانون من معرفة المفردات من الناحية الإملائية؛ مما يمنعهم من فهم السياقات التي استخدمت فيها تلك المفردات (Trezek et al., 2011).

وعند الحديث عن المعاني المجازية، فإن الأفراد الصم وضعاف السمع تشكل لهم تحد آخر في فهم اللغة، والذي بدوره يرتبط مع عدم امتلاكهم وخبرتهم لعدد كاف من المفردات وعدم إدراكهم للتراكيب النحوية (King & Quigley, 1985). وعلى الرغم من التأخر في إدراك المعاني المجازية بالنسبة للأفراد الصم وضعاف السمع عند مقارنتهم بالأفراد السامعين، إلا أن الطلبة الصم وضعاف السمع قادرون على فهم المعاني المجازية عندما يمتلكون ويدركون عدداً كافياً من المفردات والتراكيب النحوية في الجملة (King & Quigley, 1985; Paul, 2009). وقد تبين في العديد من الدراسات (Trezek et al., 2011; Payne & Quigley, 1987) أن الضعف الذي يعاني منه الصم وضعاف السمع في النحو والدلالة وقلة إدارك المفردات، كانت أسبابا واضحة لعدم إدراكهم للمعاني المجازية.

المهارات اللغوية الصوتية

كما تم الإشارة سابقا فإن السبب الرئيس في مواجهة الصم وضعاف السمع التحديات القرائية هو فقدانهم السمع الذي أثر بشكل مباشر على الاكتساب اللغوي، باعتبار النظام الصوتي واحداً من أهم العناصر الأساسية لاكتساب اللغة المقروءة. لذلك، الصم وضعاف السمع الذين يعانون من فقدان سمعي ليس لديهم القدرة الكافية على اكتساب مهارات الوعي الصوتية والكلامية وهو ما يجعلهم يواجهون تحديات كبيرة في عملية الفهم القرائي (Paul, 1998 ;Trezek, 2017). وفي دراسة أجراها Crume (2013) لمعرفة أسباب قلة الدراسات التي تركز الوعي الصوتي لمن يستخدم النظم الإشارية بما فيها لغة الإشارة الأمريكية في تعليم الصم وكانت الأسباب كالتالي: الاختلافات الشكلية التراكبية بين الأنظمة الإشارية واللغة المقروءة، والاختلافات المرتبطة بحركات اليد في الأنظمة الإشارية، وعدم وجود علاقة بين الحرف أثناء الكتابة وشكل الحرف في اليد أثناء الإشارة.

وعند الحديث عن التعرف على الكلمات، وذلك بتقسيم الكلمات إلى أجزاء فردية بحيث يتمكن الأطفال من فهم الجزء الفردي من كل كلمة، بشكل منفصل عن الكل (Trezek et al., 2011). وقدرة الطفل على أداء ذلك لا يعني أنه قادر على القراءة (Paul et al., 2013). لذلك الأطفال الصم وضعاف سمع من والدي صم يستخدمون لغة الإشارة يواجهون تحدياً حول قدرتهم على تقسيم الكلمات إلى أجزاء فردية؛ بسبب قلة تعرضهم للغة المنطوقة من والديهم بعكس الأطفال الصم وضعاف السمع من والدين سامعين (Paul et al., 2013).

قراءة الشفاه، وطريقة Cued speech، وطريقة Visual Phonics تعدان النموذجين البديلين اللذين من الممكن أن يساعدا الأطفال الصم للوصول إلى النظام الصوتي في اللغة (Trezek, 2017; Trezek, Wang & Paul, 2010). وطريقة قراءة الشفاه من الممكن أن تعطي الفرد الأصم مفتاحا لإدراك جزء من المعلومات الصوتيه، ولكن هذه الطريقة ليس لها أي ارتباط بالصوت (Trezek et al., 2010) بقدر ما هي مرتبطة بحركة الشفاه. وفي أحسن الأحوال فإن قراءة الشفاه لا تعطي الفرد الأصم أكثر من ٣٠٪ من مضمون الكلام. وتُشير الدراسات إلى أن الظواهر الصوتية في قراءة الشفاه غير قادرة على الوصول إلى العملية العقلية عند تكوين وإدراك الأصوات بشكل فعال (Trezek et al., 2010). بالنسبة لطريقة الكلام التلميحي المعروفة بـ Cued speech فإنها ترتبط بالعناصر الأولية للنظام الصوتي، كما هو الحال مع النظام الإشاري الإنجليزي؛ فهو مرتبط بالعناصر الأولية للصرف (Paul, 2009; Trezek et al., 2017). والطلاب الصُم الذين يعتمدون على الطريقة الشفهية، يُعتبرون مُتاخرين كيفيا أو مُختلفين عند مقارنتهم بالطلاب السامعين فيما يتعلق بالتطور اللغوي والقرائي والكتابي.

وتعتبر استراتيجية الصوت المرئي Visual Phonics من الاستراتيجيات الحديثة التي تقوم بربط الصوت مع الحرف بالطريقة مرئية من خلال بعض تشكيلات اليد لإيصال أصوات الكلمة. هذه الاستراتيجية فاعلة مع الطلاب الصم وضعاف السمع في مختلف درجات الفقدان السمعي. بناء على ذلك هناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية الصوت المرئي Visual Phonics للطلاب الصُم حيث إنها قادرة على إيصال الوعي الفونيمي phonemic awareness وكذلك القدرة على أن تجعل الطالب الأصَم قادرا على إدراك العلاقة بين الصوت بالحرف بحيث أظهر الطلاب الصُم تطورا ملحوظا عند استخدام هذه الاستراتيجية في الطلاقة القرائية وليس الفهم القرائي (Paul, Wang, & Williams, 2013). هذه الاستراتيجية لا يمكن استخدامها مع الصم العرب في الوقت الراهن؛ وذلك أنها لم تكييف أو تحول على البيئة العربية.

تعليق على الدراسات السابقة

يظهر جليا أن التحديات التي يواجهها الصم وضعاف السمع ليست بالسهلة، نظرا لتعقيداتها وترابطها. فيواجهون تحديات في النحو والصرف والدلالة والمعاني المجازية وقلة المفردات والنظام الصوتي. وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أن الأبحاث الأجنبية التي ناقشت هذا الموضوع تعتبر محدودة جدا ولا توجد دراسة أجنبية ناقشت الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة تلك التحديات القرائية بشكل مباشر. في المقابل وعلى حسب علم الباحث، لا توجد أبحاث عربية سلطت الضوء على هذه التحديات أو الإجراءات التي تستخدم لمواجهتها والتقليل منها (الأسمري، ٢٠٢٢). لذلك، قبل معرفة فعالية الإجراءات المستخدمة مع الصم وضعاف السمع لا بد أن نعرف وندرك أولا الإجراءات الحالية المستخدمة مع الطلبة الصم وضعاف السمع، ومدى ارتباطها بالإجراءات التعليمية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات السامعين، وذلك بناء على نظرية التشابه النوعي (QSH) التي تؤمن أن الأفراد الصم وضعاف السمع لا بد أن يمروا في المراحل نفسها عند اكتساب اللغة المقروءة من الناحية النوعية، وهذا ما تم الإشارة له في أكثر من موضع عند استعراض الإطار النظري. وبعد ذلك، تجرى الأبحاث من قبل الباحثين لمعرفة جدوى وفعالية تلك الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع لمواجهة التحديات القرائية والتقليل منها.

منهجية البحث وإجراءاته

سيتم وصف منهجية البحث التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاتها، وتحديد مجتمع البحث والعينة التي تم اختيارها وطريقة اختيارها وخصائصها، وكذلك خطوات إعداد وتطوير أداة البحث. وثباتها وإجراءاتها والطرق الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

منهجية البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي للإجابة على الأسئلة البحثية؛ باعتباره الأسلوب الأنسب للحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات والوصول إلى عدد أكبر من العينة. وهو استخدام البيانات من خلال: جمعها، وتنقيتها، وتحليلها، ووصفها، وإظهارها بطريقة مفهومة وذات مغزى، والتعامل مع البيانات الإحصائية

دون التعميم، وعرضها من خلال الجداول والرسوم البيانية وتحليلها وتفسيرها. وتقدير واستخراج النتائج بناءً على عينة من المجتمع للوصول إلى توصيات مهمة. ويعتمد هذا المنهج على تفسير الوضع الحالي من خلال تحديد شروطه، والأبعاد وتحديد العلاقات فيما بينها؛ لاستكمال وصف علمي دقيق لمعرفة الإجراءات المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في مواجهة التحديات القرائية. ولا يقتصر هذا الأسلوب على الوصف، بل يشمل التحليل والقياس، وتقديم الحلول والمقترحات لمعالجتها.

مجتمع البحث

معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع، ويبلغ عددهم في المملكة العربية السعودية ٢٣١٣معلماً ومعلمة وفقا لآخر إحصائية لوزارة التعليم بعام ٢٠٢٠م. ويعتبر معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض هم الفئة المستهدفة في هذا البحث البالغ عددهم ٦٨٨معلما ومعلمة وقد تم اختيار منطقة الرياض بسبب وجود الباحث فيها، ويوجد بها عدد كبير من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع.

عينة البحث

هي المجموعة الفرعية للمجتمع الأصلي، التي تم اختيارها بطريقة معينة، وتتضمن عددًا من عناصر المجتمع؛ لتكون ممثلة للمجتمع الأصلي، بحيث يتم تعميم النتائج التي تم التوصل إليها على المجتمع بأكمله، وقد تم تحديد عينة البحث من مجتمع البحث الأصلي وقد بلغ عددهم (١٣٦) معلما ومعلمة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع بمنطقة الرياض، وهو ما يعادل (٢٠٪) تقريبا من إجمالي مجتمع البحث. وقد تم جمع استمارة الاستبانة، وتم جمع الاستمارات بطريقة عشوائية عبر الانترنت باستخدام Google Forms.

الخصائص الشخصية لعينة البحث

يهدف هذا الجزء من البحث إلى بيان التكرارات، والنسب المئوية للخصائص الشخصية لعينة البحث، والمتعلق بالجزء الأول من الاستبانة، من حيث النوع، وعدد سنوات الخبرة، والبرنامج التعليمي، وعدد الدورات المرتبطة بالقراءة، ومستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها، ودرجة تأهيل معلم الصم وضعاف السمع.

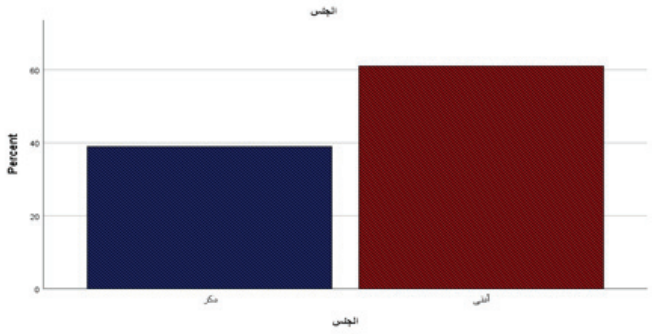
جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية

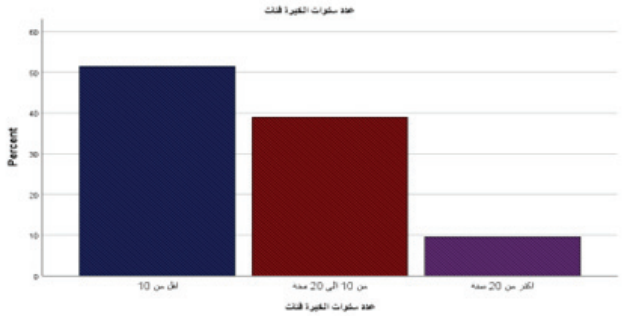
المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٥٣	٣٩,٠
	أنثى	٨٣	٦١,٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠	٧٠	٥١,٥
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	٥٣	٣٩,٠
	أكثر من ٢٠ سنة	١٣	٩,٦
	متوسط الخبرة = ١٢,٤سنة		
البرنامج التعليمي	تعليم ضعاف سمع شفهي	٧٢	٥٢,٩
	تعليم الصم بلغة الإشارة	٦٤	٤٧,١
المؤهل التعليمي	بكالوريس	٩٨	٧٢,١
	ماجستير	٣٨	٢٧,٩
عدد الدورات المرتبطة بالقراءة	لا يوجد دورات تدريبية	٣١	٢٢,٨
	١-٥	٧٩	٥٨,١
	٦-١٠	١٣	٩,٦
	أكثر من ١٠	١٣	٩,٦
مستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها	مقبول	٦	٤,٤
	جيد	١٩	١٤,٠
	جيد جدا	٦٦	٤٨,٥
	ممتاز	٤٥	٣٣,١
درجة تأهيل معلم الصم وضعاف السمع	معلم الصم وضعاف السمع يحتاج إلى تأهيل بسيط في "مبادئ اللغة العربية" لتدريس القراءة.	٢٨	٢٠,٦
	من المهم جدا لمعلم الصم وضعاف السمع أن يكون مؤهلا بشكل جيد في اللغة العربية لتدريس القراءة.	٩٦	٧٠,٦
	ليس من المهم أن يكون معلم الصم وضعاف السمع متمكنا من اللغة العربية لتدريس القراءة.	١٢	٨,٨

من الجدول رقم (٥) يمكن ملاحظة أن ٣٩٪ ذكور و٦١٪ إناث، والشكل ١ يوضح ذلك. كما تبين أن ٥١,٥٪ خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، وأن ٣٩,٠٪ خبرتهم من ١٠ إلى ٢٠ سنة، وأن ٩,٦٪ خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة والشكل ٢ يوضح ذلك. كما أن ٥٢,٩٪ قاموا ببرامج تعليم ضعاف سمع شفهي بينما ٤٧,١٪ قاموا ببرامج تعليم الصم بلغة الإشارة والشكل ٣ يوضح ذلك. وان ٧٢,١٪ من أفراد العينة حاصلون على بكالوريس كما أن ٢٧,٩٪ حاصلون على ماجستير والشكل ٤ يوضح ذلك. كما أن ٢٢,٨٪ لم يحصلوا على دورات تدريبية و٥٨,١٪ حصلوا على ١-٥ دورة خاصة بالقراءة، وأن ٩,٦٪ حصلوا ٦-١٠ دورات، وأكثر من ١٠ دورات والشكل ٥ يوضح ذلك. وكان ٤,٤٪ من مستوى تمكن أفراد العينة للغة العربية وتدريسها مقبولاً، بينما ١٤٪ من مستوى تمكن أفراد العينة للغة العربية وتدريسها جيد، وأن ٤٨,٥٪ من مستوى تمكن أفراد العينة للغة العربية وتدريسها جيد جدا. وأن ٣٣,١٪ من مستوى تمكن أفراد العينة للغة العربية وتدريسها ممتاز والشكل ٦ يوضح ذلك، وأن ٢٠,٦٪ ذكروا أن معلم الصم وضعاف السمع يحتاج إلى تأهيل بسيط في «مبادئ اللغة العربية» لتدريس القراءة، وأن ٧٠,٦٪ ذكروا من المهم جدا لمعلم الصم وضعاف السمع أن يكون مؤهلا بشكل جيد في اللغة العربية لتدريس القراءة، وأن ٣٣,١٪ ليس من المهم أن يكون معلم الصم وضعاف السمع متمكنا من اللغة العربية لتدريس القراءة والشكل ٧ يوضح ذلك.

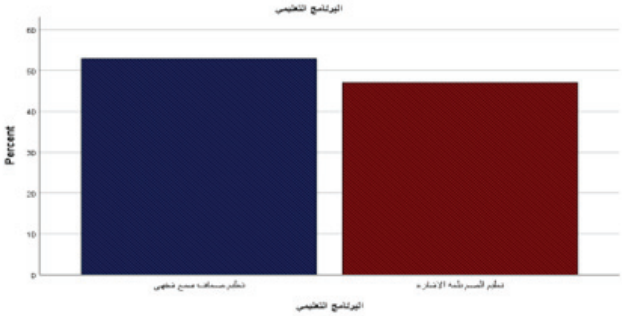
الشكل (١) النوع



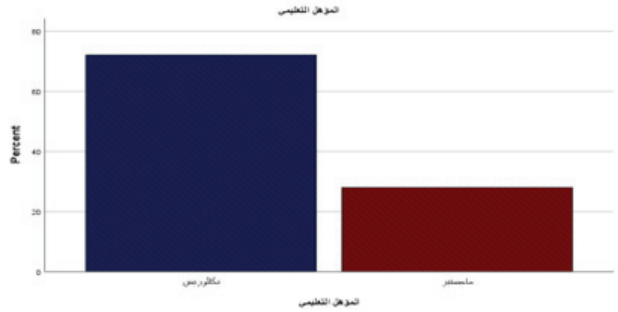
الشكل (٢) عدد سنوات الخبرة فئات



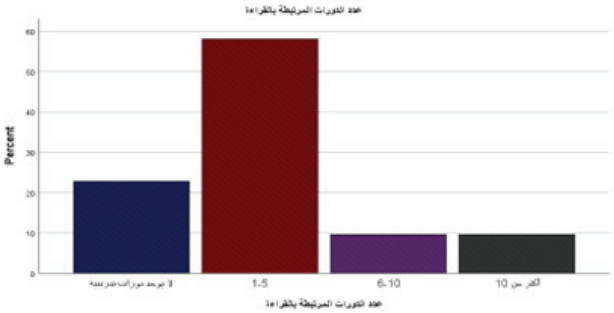
الشكل (٣) البرنامج التعليمي



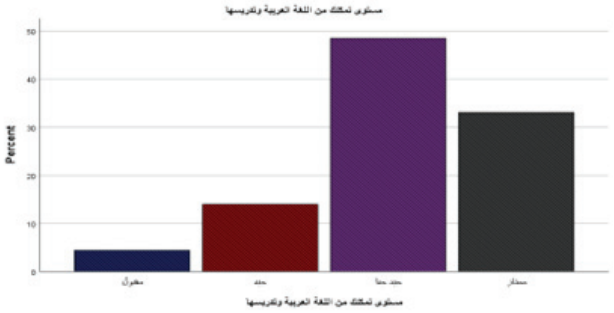
الشكل (٤) المؤهل التعليمي



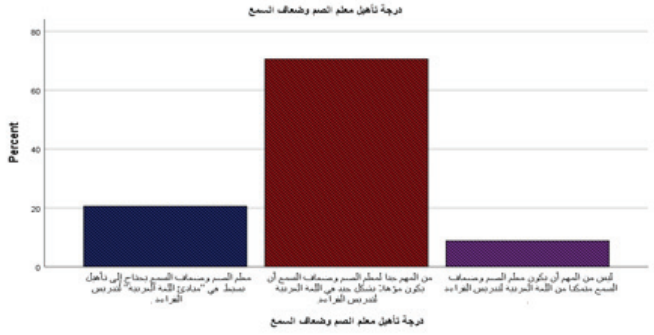
الشكل (٥) عدد الدورات المرتبطة بالقراءة



الشكل (٦) مستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها



الشكل (٧) درجة تأهيل معلم الصم وضعاف السمع



الإجراءات البحثية

تم تحديد الخطوات الإجرائية للبحث من خلال الخطوات الآتية:

١. إجراء دراسة نظرية ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالمشكلات والتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تدريس القراءة، ومن أجل إيجاد منطلق علمي وحاجة بحثية لهذا البحث.
٢. بناء أدوات البحث.
٣. إرسال الاستبانة لعدد من المحكمين.
٤. إعداد الاستبانة بناء على مراجعة الدراسات السابقة، ووضع نماذج في Google، ثم نشر الاستبانة إلكترونيًا على معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض، والتأكد من وضع الحقول الإلزامية على جميع فقرات الاستبانة؛ للتأكد من الحصول على الردود على جميع فقرات الاستبانة، وقد استغرق جمع الاستبانة حوالي شهرين.
٥. فحص الاستجابات قبل تفريغها على ملف (Microsoft Excel)، ثم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث، واستخراج النتائج ومناقشتها.
٦. التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، للبيانات المستخلصة من أدوات البحث، والتي سيتم تطبيقها على العينة الأساسية لمعلمين ومعلمات في مجال تعليم الصم وضعاف السمع بمنطقة الرياض، والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق- الثبات) للاستبانة.
٧. استخلاص النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

فرضيات البحث

يسعى الباحث للتحقق من عدة افتراضات وهي على النحو التالي:

الفرضية الأولى: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تعزى للمتغيرات التالية النوع، مستوى تعليم، البرامج التعليمية لأفراد العينة.

الفرضية الثانية: عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تعزى للخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها أفراد العينة.

أداة البحث

تم تطوير استبانة تناسب نوع البحث وعنوانه، وتبلورت أهميتها من خلال الأبعاد العلمية لمتغيراتها، من خلال الكتب والمجلات والبحوث والرسائل العلمية المنشورة حول موضوع البحث. ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في التخصص (تعليم الصم، والقراءة، واللغة العربية)، وتنفيذ التعديلات والاقتراحات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين. وعليه تم تشكيل الاستبانة من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: الأسئلة المتعلقة بالخصائص الديموغرافية والمتمثلة بـ (النوع، عدد سنوات الخبرة، البرنامج التعليمي، المؤهل التعليمي، عدد الدورات المرتبطة بالقراءة، مستوى تمكن أفراد العينة من اللغة العربية وتدريسها).

الجزء الثاني: قياس الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، ويشتمل على (١٤) بنداً.

وقد اعتمد البحث على مقياس ليكرت الخماسي التدريجي في الاستبانة؛ لإعطاء مرونة أكثر لأفراد العينة في الاختيار، وقد تراوحت قيمه بين (١-٥) والموضحة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مقياس ليكرت الخماسي التدريجي

أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
٥	٤	٣	٢	١

وتم معالجة مقياس ليكرت وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}} \times \frac{(٥-١)}{٣} = ١,٣٣$$

طول الفئة + أقل وزن = ١,٣٣ +١ =٢,٣٣ فتصبح درجة الاتفاق الأولى (١-أقل من ٢,٣٤) وبمستوى متدن

وللانتقال للفئة الثانية ٢,٣٣ + ١,٣٣ = ٣,٦٦ فتصبح درجة الاتفاق الثانية (٢,٣٤- أقل من ٣,٦٧) وبمستوى متوسط

وللانتقال للفئة الثالثة ٣,٦٦ + ١,٣٣ =٥ فتصبح درجة الاتفاق الثالثة (٣,٦٧- ٥,٠٠) وبمستوى مرتفع

وبناء على المعالجة تم تحديد درجة الموافقة والموضحة في الجدول (٢).

الجدول (٢)

معالجة مقياس ليكرت

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١- أقل من ٢,٣٤	متدنية
٢,٣٤- أقل من ٣,٦٧	متوسطة
٣,٦٧- ٥,٠٠	مرتفعة

صدق وثبات أداة البحث:

١. **صدق المحكمين**: يعني أن أداة القياس تبدو وكأنها تقيس ما تم قياسه بالفعل. أي أن شكل الأداة ومظهر الفقرات يتناسبان مع المعنى المقصود. تم تقديم أداة البحث إلى مجموعة من المحكمين الأكاديميين في مجال (تعليم الصم، والقراءة، واللغة العربية) من ذوي الخبرة والكفاءة للتعبير عن آرائهم حول صلة الفقرة بالمحتوى، وأهمية أداة البحث من حيث عدد الفقرات وشمولها وتنوعها. أو مستوى صياغة اللغة أو أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، من حيث التعديل أو الحذف حسب ما يراه المحكم ضرورياً، فقد تم إجراء التعديلات في ضوء توصيات وآراء المحكمين، مثل تعديل محتوى بعض الفقرات لجعلها مناسبة، أو حذف أو دمج فقرات معينة وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية.

٢. **الاتساق الداخلي**: وهو أحد مقاييس صحة الأداة التي تقيس مدى وصول أهداف الأداة، وتبين درجة ملاءمة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور، من أجل تحديد قدرة كل منها. والجدول رقم (٣) يبين معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة البحث مع الدرجة الكلية لمحورها.

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة والدرجة الكلية لمحورها

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	Sig
١	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أشرح لهم الفرق بين قواعد اللغة العربية وقواعد اللغة الإشارية.	٠,٨٢٠**	٠,٠٠٠
٢	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية لمعرفة قواعدها.	٠,٦٩١**	٠,٠٠٠
٣	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع القطع بدلا من الجمل المفردة.	٠,٧٧٩**	٠,٠٠٠
٤	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل النحوي.	٠,٧٠٦**	٠,٠٠٠
٥	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل الصرفي .	٠,٧٥٢**	٠,٠٠٠
٦	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل الدلالي.	٠,٧٨٧**	٠,٠٠٠
٧	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم استراتيجيات الطلاقة القرائية .	٠,٦٩٢**	٠,٠٠٠
٨	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أمكنهم من معرفة قواعد اللغة العربية المختلفة عن قواعد لغة الإشارة.	٠,٦٨٢**	٠,٠٠٠
٩	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية لمعرفة قواعدها.	٠,٨٢٩**	٠,٠٠٠
١٠	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الأصم أستخدم الأساليب نفسها (السابق ذكرها) المستخدمة لمعالجة مشكلة النحو. نظرا لارتباط النحو والصرف.	٠,٨٣٥**	٠,٠٠٠
١١	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة قراءة الشفاة.	٠,٦١٢**	٠,٠٠٠
١٢	أدرك أن طريقة قراءة الشفاة كأسلوب تعليمي في القراءة فائدة قليلة في إدراك جزء من المعلومات الصوتية.	٠,١٧٩*	٠,٠٣٨
١٣	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة الكلام التلميحي Cued speech	٠,٦٧٨**	٠,٠٠٠
١٤	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة الصوت المرئي Visual Phonics (إيصال أصوات الأحرف من خلال الإشارة) .	٠,٦١٤**	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات تميز فقرات مقياس الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة والتي تراوحت مابين (٠,١٧٩-٠,٨٣٥) وهي دالة عند مستوى معنوية (a<=٠,٠٥)، وبذلك يعتبر هذا البعد صادقاً لما وضع لقياسه.

٣. **ثبات أداة البحث**: تم حساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ (Chroanbach's Alpha) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائيا إذا كانت قيمته أكبر من (٠,٧٠)، وكلما اقتربت القيمة من (١) واحد أي ١٠٠٪، دل هذا على درجات ثبات أعلى لأداة البحث، وبالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول رقم (٤)، وجد أن نتيجة ألفا كرونباخ للعينة كانت (٩٠,٤٪) لذا يمكن وصف أداة البحث بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلالها مناسبة لقياس المتغيرات، وتخضع لدرجة اعتمادية عالية.

جدول رقم (٤)

ثبات أداة البحث لمتغيرات البحث للعينة الاستطلاعية

المتغيرات	معامل الاتساق (Cronbach Alpha)	عدد الفقرات	حجم العينة
الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة	٠,٩٠٤	١٤	٢٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها تم استخدام برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي واختبار الفرضيات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- **الإحصاء الوصفي**: لعرض خصائص أفراد العينة ووصف إجاباتهم، من خلال استخدام ما يلي:

- **التكرارات والنسب المئوية**: تم استخدامها لقياس التوزيعات التكرارية النسبية لخصائص أفراد العينة وإجاباتهم على عبارات الاستبانة.
- **الوسط الحسابي**: تم استخدامه كأبرز مقاييس النزعة المركزية لقياس متوسط إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة.

- **الانحراف المعياري**: تم استخدامه كأحد مقاييس التشتت لقياس الانحراف في إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي.

٢- الإحصاء الاستدلالي: تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لتتمكن من تطبيق الأساليب والمؤشرات الإحصائية التالية:

- **معامل ارتباط بيرسون** (Pearson Correlation): لاختبار معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحورها للتوصل إلى صدق البناء.
- **معامل ثبات الفا كرونباخ** (Chroanbach's Alpha): لاختبار ثبات أداة البحث.
- **اختبار كروسكال واليز** (Kruskal-Wallis Test): تم استخدامه للتعرف على الفروق بين أكثر من متوسطين لعينات مستقلة.
- **اختبار مان ويتني** (Mann Whitney test): يستخدم هذا الاختبار البحث الفروق بين متوسطين مجتمعين وذلك في حالة العينات المستقلة.

نتائج البحث والمناقشه

نتائج البحث

في هذه الناحية من البحث، قام الباحث بقياس الإجراءات التعليمية لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة وبنوده.

للاجابة على السؤال: " ما الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة المشكلات القرائية لطلابهم؟» تم احتساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لإجابات أفراد العينة على أبعاد المتغير التابع (الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة) ويبين الجدول رقم (٦) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لإجابات أفراد العينة على بعد المستوى التشغيلي والذي تم قياسه اعتمادا على (١٤) فقرة.

الجدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث على مستوى الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة

	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة	١	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أشرح لهم الفرق بين قواعد اللغة العربية وقواعد اللغة الإشارية.	٣,٨٥	٠,٨٤	٨	مرتفعة
	٢	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية لمعرفة قواعدها.	٤,١٩	٠,٦٧	١	مرتفعة
	٣	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع القطع بدلا من الجمل المفردة.	٣,٦٢	١,٠٥	١٢	متوسطة
	٤	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل النحوي.	٣,٧٩	٠,٩٢	١٠	مرتفعة
	٥	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل الصرفي.	٣,٦١	١,٠٠	١٣	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
٦	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يستخدمون مهارة التحليل الدلالي.	٣,٩٠	٠,٨١	٦	مرتفعة
٧	لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم استراتيجيات الطلاقة القرائية.	٣,٥٧	١,٠٢	١٤	متوسطة
٨	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أمكنهم من معرفة قواعد اللغة العربية المختلفة عن قواعد لغة الإشارة.	٤,٠١	٠,٦١	٥	مرتفعة
٩	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية لمعرفة قواعدها.	٤,٠٩	٠,٥٤	٤	مرتفعة
١٠	لمعالجة مشكلة الصرف لدى الأصم أستخدم الأساليب نفسها (السابق ذكرها) المستخدمة لمعالجة مشكلة النحو، نظرا لارتباط النحو والصرف.	٣,٨٠	٠,٨٦	٩	مرتفعة
١١	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة قراءة الشفاة.	٣,٨٨	٠,٩١	٧	مرتفعة
١٢	أدرك أن طريقة قراءة الشفاة كأسلوب تعليمي في القراءة فائدة قليلة في إدراك جزء من المعلومات الصوتية.	٣,٦٤	١,٠٤	١١	متوسطة
١٣	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة الكلام التلميحي Cued speech	٤,١٠	٠,٦٩	٣	مرتفعة
١٤	لمعالجة مشكلة النظام الصوتي لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم طريقة الصوت المرئي Visual Phonics (إيصال أصوات الأحرف من خلال الإشارة).	٤,١٤	٠,٥٧	٢	مرتفعة
	الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة	٣,٨٧	٠,٥٦		مرتفعة

الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة

يشير الجدول إلى أن هذا البعد حقق وسطا حسابيا (٣,٨٧)، وهو ما يشير إلى أن مستوى الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة مرتفعة، من وجهة نظر أفراد العينة.

وقد تبين من النتائج في الجدول رقم (٦) أن الفقرة رقم (١) والتي تنص على "لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أجعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية لمعرفة قواعدها" قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (٤,١٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٧)، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (٧) والتي تنص "لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة أستخدم استراتيجيات الطلاقة القرائية" على أقل المتوسطات الحسابية والذي بلغ (٣,٥٧) وبانحراف معياري مقداره (١,٠٢).

اختبار مستوى دلالة الفروق للإجراءات المتبعة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة تعزى للمتغيرات التالية النوع، مستوى التعليم، البرامج التعليمية أفراد العينة:

يفترض البحث بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تعزى للمتغيرات التالية النوع، مستوى تعليم، البرامج التعليمية أفراد العينة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U والجدول التالي رقم (٧) يوضح أهم ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الشأن.

الجدول رقم (٧)

اختبار مستوى دلالة الفروق للإجراءات المتبعة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة تعزى لمتغيرات: النوع، مستوى تعليم، البرامج التعليمية، أفراد العينة

المتغير	تصنيف المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"	العدد
جنس المبحوث	الذكور	٨٨,٢٥	٤٦٧٧,٥	١١٥٢,٥**	٤,٦٨٥-	٥٣
	الاناث	٥٥,٨٩	٤٦٣٨,٥			٨٣
مستوى تعليم المبحوثين	بكالوريس	٦٢,٧	٦١٤٠,٥	١٢٨٩,٥**	٢,٨-	٩٨
	ماجستير	٨٣,٦	٣١٧٥,٥			٣٨
البرامج التعليمية المبحوثين	تعليم ضعاف سمع شفهي	٧٠,٠٤	٥٠٤٣	٢١٩٣	٠,٤٩-	٧٢
	تعليم الصم بلغة الاشارة	٦٦,٨	٤٢٧٣			٦٤

**مستوى دلالة ٠,٠٥ ن=١٣٦

تبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة تعزى لمتغير النوع والمقياس ككل وكانت لصالح الذكور، كما تبين، أيضا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، تعزى لمتغير مستوى تعليم وكانت لصالح حاملي الماجستير، ولهذا السبب تم رفض الفرض الصفري سابق الذكر، وقبول الفرض البديل، ولكن لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، تعزى لمتغير البرامج التعليمية، ولذلك تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري سابق الذكر.

اختبار مستوى دلالة الفروق للإجراءات المتبعة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة تعزى لمتغيري: الخبرة، وعدد الدورات:

يفترض البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تعزى للخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها أفراد العينة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال وايلس والجدول التالي رقم (٨) يوضح أهم ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الشأن.

الجدول رقم (٨)

اختبار مستوى دلالة الفروق للإجراءات المتبعة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة تعزى لمتغيري: الخبرة، وعدد الدورات

المتغير	تصنيف المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة كروسكال	درجات الحرية	العدد
مستوى خبرة المبحوثين	اقل من ١٠	٧٠	٥٨	١١,٥**	٢	٧٠
	من ١٠ الى ٢٠ سنة	٥٣	٨٢,٣			٥٣
	اكثر من ٢٠ سنة	١٣	٦٨,٩			١٣
عدد الدورات	لا يوجد دورات تدريبية	٣١	٦٦,٥٠	٢٠,٩٧٣**	٣	٣١
	١ — ٥	٧٩	٥٩,٨٠			٧٩
	٦ — ١٠	١٣	٨٣,٨٥			١٣
	أكثر من ١٠	١٣	١١٠,٧٧			١٣

**مستوى دلالة ٠,٠٥ ن=١٣٦

تبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، تعزى لمتغير الخبرة، وكانت لصالح من هم أقل خبرة أقل من ١٠، كما تبين، أيضا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، تعزى لمتغير عدد الدورات وكانت لصالح الحاصلين على دورات من ١-٥ دورات؛ لذلك تم رفض الفرض الصفري سابق الذكر وقبول الفرض البديل.

مناقشة نتائج البحث

أ- البيانات الديموغرافية:

١. تبين أن نسبة المشاركات من المعلمات أكثر من المعلمين بنسبة ٦١٪، وهذا ليس أمراً اختياريا للباحث؛ لأن الاستبانات تم أرسالها إلى عدد كبير من المعلمات والمعلمين في منطقة الرياض، وهذا يعتمد على الرغبة الشخصية والرغبة الاختيارة للمشاركة. علما، أن مجتمع العينة متقارب، حيث إن المعلمين يزيدون على المعلمات في منطقة الرياض بعدد ١٠ معلمين فقط.

٢. كما تبين، أيضا، أن أكثر المعلمين والمعلمات المشاركين في هذا البحث خبرتهم أقل من ١٠ سنوات، ونسبة قليلة من أفراد العينة خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة. وهذا يعود إلى زيادة أعداد المعلمين والمعلمات المتخصصين في تعليم الصم في العشر السنوات الأخيرة.

٣. واتضح، أيضا، أن الغالبية العظمى منهم حاصلون على درجة البكالوريوس ونسبة قليلة حاصلة على درجة الماجستير. وهذا يعود إلى محدودية برامج الماجستير في تعليم الصم وضعاف السمع في المملكة. بالإضافة إلى أن الحصول على الدرجة أمر اختياري وليس إلزاميا.

٤. كما أن أكثر أفراد العينة ينتسبون إلى برامج تعليم ضعاف سمع (شفهي) والفارق مع أفراد العينة المنتسبين إلى برامج تعليم الصم بلغة الإشارة قليل، وهذا يعود الى أن الاستبانات تم ارسالها الى عدد كبير من المعلمين والمعلمات، والمشاركة كانت اختيارية تعود للرغبة الشخصية.

٥. تبين، أيضا، أن أغلب أفراد العينة حصلوا على ١-٥ دورات خاصة بالقراءة، والأقل هم من حصلوا على ٦ -١٠ دورات، وهذا في رأي الباحث، يخضع لأسباب متعددة، ليست واضحة في هذا البحث، والمرتبطة بمدى توفر الدورات المتخصصة بتعليم القراءة، ومستوى الدافعية لدى المعلمين والمعلمات للحصول على تلك الدورات.

٦. وثبت، أيضا، أن أغلبية أفراد العينة من المعلمين يرون أن مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها جيد جدا. وقليل من يرى أن مستواهم في التمكن مقبول. ويرى الباحث أن ما يعتقده المعلمون والمعلمات تجاه أنفسهم ليس كافيا ودقيقا لقياس مستواهم الحقيقي في اللغة العربية والقدرة على تدريسها. وهذا يتطلب دراسات أخرى تقيس ذلك.

٧. واتضح، أيضا، أن أغلب أفراد العينة من المعلمين يؤمنون بضرورة تأهيل معلمي الصم وضعاف السمع في اللغة العربية وتدريسها، وقليل منهم يؤمنون بأن معلمي الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى تأهيل بسيط في "مبادئ اللغة العربية" لتدريس القراءة. والأقل من يرى عدم أهمية ذلك. وهذا الوعي الإيجابي من أفراد العينة مرتبط بالمستويات المرتفعة التي أظهرتها نتائج البحث من خلال استخدام إجراءات تدريسية لمواجهة التحديات القرائية لطلبتهم الصم وضعاف السمع. بالإضافة الى، توافقها مع الدراسة التي أجراها الأسمري (٢٠٢٢) وتوضح مستويات الوعي المرتفعة لدى المعلمين والمعلمات بالتحديات القرائية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع.

ب- ما هي الإجراءات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع لمواجهة المشكلات القرائية لطلابهم؟

١. تشير نتائج البحث إلى أن مستوى الإجراءات التعليمية المستخدمة لمواجهة التحديات القرائية، التي تواجه طلبتهم الصم وضعاف السمع في تعليم القراءة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة. ويرى الباحث من خلال نتائج هذا البحث، أن أفراد العينة يمتلكون وعيا مرتفعا حول التحديات القرائية التي تواجه الأفراد الصم وضعاف السمع وهذا متوافق مع دراسة الأسمري (٢٠٢٢). فقد أظهرت نتائج هذا البحث أن أفراد العينة يستخدمون مهارات

التحليل النحوي والدلالي، والطلاقة القرائية، وقراءة الشفاة، والكلام التلميحي لمواجهة التحديات القرائية للأفراد الصم وضعاف السمع. كما تبين أن أفراد العينة من معلمي الصم وضعاف السمع يستخدمون بعض الإجراءات التعليمية المشابهة للاجراءات التعليمية المستخدمة مع الطلبة السامعين، وهذا متوافق مع الدراسات السابقة (Paul & Lee, 2010; Paul et al., 2013; Schirmer, & McGough, 2005)، التي تؤمن أن الفرد الأصم وضعيف السمع لا بد أن يمر في المراحل نفسها التي يمر بها الشخص السامع عند تعلم اللغة المقروءة. الجدير بالذكر، أنه على الرغم من المستويات المرتفعة التي أظهرتها نتائج البحث، إلا أنه من الضروري التأكد ما إذا كانت تلك الإجراءات تطبق داخل الفصل الدراسي مع الطلبة الصم وضعاف السمع. بالإضافة إلى الحاجة لقياس فعالية تلك الإجراءات التعليمية المستخدمة من قبل أفراد العينية. وذلك، للتأكد من تأثيرها الإيجابي أثناء عملية تعليم القراءة.

٢. وقد أظهرت نتائج البحث أن الإجراء التعليمي المستخدم من قبل غالبية أفراد العينة عند معالجة مشكلة النحو لدى طلبتهم الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة، جعلهم يتفاعلون مع عدد كبير من الجمل باللغة العربية؛ لمعرفة قواعدها. حيث احتل هذا الإجراء الترتيب الأول من بين جميع الإجراءات التعليمية الأخرى. وذلك نظرا لأهمية النحو في عملية القراءة والفهم القرائي، وهي الأساس والأصل الذي تبنى عليه القراءة، وهو ما يحتاجه الأصم وضعيف السمع عند القراءة، وهذا متسق ومتوافق مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها (Miller, 2007; Quigley et al., 1974, 1974, 1976, 1977) حتى يصل الطلبة الصم وضعاف السمع إلى فهم التراكيب النحوية في اللغة العربية.

٣. وقد أظهرت نتائج البحث أن الإجراء التعليمي لمعالجة مشكلة النحو لدى الصم وضعاف السمع عند تعليم القراءة باستخدام استراتيجيات الطلاقة القرائية" تعتبر الأقل في المتوسطات الحسابية. وهذا يعزى إلى أن مهارة الطلاقة القرائية بالنسبة للصم وضعاف السمع تعتبر مستوى متقدماً، فهم يفتقرون إلى العناصر الأساسية للوصول الى هذا المستوى وهو السمع.

٤. وقد أظهرت نتائج البحث، أيضا، أن الإجراء التعليمي لمعالجة مشكلة النحو من خلال التفاعل مع القطع بدلا من الجمل المفردة، احتلت مرتبة متأخرة (١٢)، وهذا يتعارض مع الدراسات السابقة (Ewoldt, 1981; McGill-Franzen & Gormley, 1980; Nolen & Wilbur, 1985) التي تؤكد أن الصم وضعاف السمع يظهرون أداء جيدا في فهم القطع القصيرة مقارنة بالجملة الواحدة. ويرى الباحث، أن هذا يرجع الى ضعف تأهيل المعلمين والمعلمات في التعامل مع التحديات. ومن المهم الجمع بين الإجرائين: التفاعل مع (الجمل المنفردة والقطع القصيرة) بما أن الدراسات السابقة أثبتت استيعابها الأفضل للتراكيب النحوية في القطعة القصيرة، وذلك لتحفيزهم على استعياب التراكيب النحوية الأساسية، ومواجهة هذا التحدي من خلال مجالات يحققون فيها تقدماً في الفهم والاستيعاب والإدراك.

جـ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراءات المستخدمة بناء على: النوع، ومستوى التعليم، والبرنامج التعليمي (شفهي، لغة إشارة)، والخبرة، وعدد الدورات؟

١. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات التعليمية المستخدمة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم وضعيف السمع في تعلم القراءة بناء على البرنامج التعليمي (شفهي، لغة الأشارة).

٢. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات التعليمية المستخدمة لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم وضعيف السمع في تعلم القراءة والمقياس ككل وكانت لصالح الذكور.

٣. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة وكانت لصالح حاملي الماجستير.

٤. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، وكانت لصالح من هم أقل خبرة أقل من ١٠ سنوات.

٥. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الإجراءات لمواجهة التحديات التي تواجه الأصم في تعلم القراءة، وكانت لصالح الحاصلين على دورات من ١-٥ دورات.

توصيات البحث:

بناء على ما توصل له البحث من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. تقديم برامج تدريبية مكثفة لمعلمي الصم وضعاف السمع، بحيث تركز هذه البرامج على: تعليم اللغة العربية وطريقة تدريسها، والاستراتيجيات التعليمية الفعّالة في تعليم القراءة للطلبة الصم وضعاف السمع.

٢. تقديم برامج تثقيفية لأسر الصم وضعاف السمع، حول كيفية خلق بيئة قراءة داخل المنزل للمساهمة في التقليل من تحديات القراءة التي يواجهها أبناؤهم.

٣. إجراء الأبحاث التي تركّز على مدى العلاقة بين آراء وتطبيقات معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع حول الإجراءات التعليمة المستخدمة داخل الصف الدراسي مع طلبتهم.

٤. العمل على أبحاث مستمدة من هذا البحث؛ للتأكد من فعالية الإجراءات التعليمية المستخدمة من قبل معلمي الصم وضعاف السمع مع طلبتهم في عملية تعليم القراءة.

٥. فتح المجال لمعلمي الصم وضعاف السمع لإكمال دراساتهم العليا في تعليم الصم أو اللغة العربية؛ لتساهم الجامعات في إعادة تأهيلهم بناء على احتياجاتهم العلمية والمعرفية، وتطوير مهاراتهم البحثية؛ للاطلاع على المستجدات العلمية، وتمكينهم - بشكل أكبر - من تعليم اللغة العربية، والقراءة للصم وضعاف السمع.

المراجع

الأسمري، علي (٢٠٢٢) «مدى إدراك معلمي ومعلمات الصُم وضعاف السمع بالتحديات التي تواجه طلبتهم في القراءة». مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، العدد (٣٨)، ابريل.

السعيدي، أحمد (٢٠٠٩) "مدخل إلى الديسلكسيا". دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع ، ١ (١)، ١٦ - ١٧.

المنيعي، عثمان والريس، طارق (٢٠١٤) "الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصّم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١)، ٨٣ - ١١٢.

القريني، فيصل والعاصم، خالد (٢٠٢١) "قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصّم وضعاف السمع في منطقة الرياض". مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٦ (١٢)، ٨ - ٦٣.

Andrews, J. F., Mason, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, *57*(6), 536-45.

Baker, L. (2005). Developmental differences in metacognition: Implications for metacognitively oriented reading instruction. In S. E. Israel, K. L. Bauserman, C. C. Block & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction and professional development* (pp. 61 - 79). Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates.

Bodner-Johnson, B., & Benedict, B. S. (2012). Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

Brown, P., & Brewer, L. (1996). Cognitive processes of deaf and hearing skilled and less skilled readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*, 4, 263-70.

Crume, P. K. (2013). Teachers' perceptions of promoting sign language phonological awareness in an ASL/English bilingual program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *18*(4), 464-88.

Donne, V., & Zigmond, N. (2008). An observational study of reading instruction for students who are deaf or hard of hearing in public schools. *Communication Disorders Quarterly, 29*, 4, 219-235.

Ewoldt, C. (1981). A psycholinguistic description of selected deaf children reading in Sign Language. *Reading Research Quarterly, 17*(1), 58-89.

Ewoldt, C., Israelite, N., & Dodds, R. (1992). The ability of deaf students to understand text: A comparison of the perceptions of teachers and students. *American Annals of the Deaf*, *137*(4), 351-361.

Furth, H (1966). A comparison of reading test norms of deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf, 111*, 461-462.

Karchmer, M. A., *&*. Mitchell, R. E (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. In M. Marschark & P. Spencer (Eds*.), Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21-37). New York, NY: Oxford University Press.

King, C. M., & Quigley, S. P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, Calif: College-Hill Press.

Kluwin, T. N., Getson, P. R., & Kluwin, B. M. (1979). The effects of experience on the discourse comprehension of deaf and hearing adolescents. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, California.

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

McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (1994). *Language learning practices with deaf children*. Boston, MA: Little, Brown.

McAnally, P. L., Rose, S., & Quigley, S. P. (1999). Reading practices with deaf learners. Austin, Tex: Pro-Ed.

McGill-Franzen, A., & Gormley, K. A. (1980). The influence of context on deaf readers‘ understanding of passive sentences. *American Annals of the Deaf, 125*(7), 937-942.

Miller, P. (2007). The role of phonology in the word decoding skills of poor readers: Evidence from individuals with prelingual deafness or diagnosed dyslexia. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 4, 385-408.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education, 25*(1), 98-117.

Nolen, S. B., & Wilbur, R. B. (1985). The effects of context on deaf students' comprehension of difficult sentences. *American Annals of the Deaf, 130*(3), 231-5.

Paul, P. V. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Paul, P. V. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.

Paul, Peter V., & Chongmin Lee. 2010. "The Qualitative Similarity Hypothesis." American Annals of the Deaf 154, no. 5 (Winter): 456–462. https://doi.org/10.1353/aad.0.0125.

Paul, P. V., & Gustafson, G. (1991). Comprehension of high-frequency multimeaning words by students with hearing impairments. *Remedial and Special Education*, 12, 4, 52-62.

Paul, P. V., & Lee, C. (2010). Qualitative similarity hypothesis. *American Annals of the Deaf, 154*(5), 456–462.

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.

Paul, P., Stalhnan, A., & O'Rourke, J. (1990). *Using three test formats to assess good and poor readers' word knowledge* (Tech. Rep. No. 509). Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Payne, J-A., & Quigley, S. (1987) Hearing impaired children's comprehension of verb-particle combinations. *Volta Review, 89*, 133-143.

Quigley, S. P. (1977). The language structure of deaf children. *Volta Review, 79*, 2, 73-84.

Quigley, S. P., Smith, N. L., & Wilbur, R. B. (1974). Comprehension of relativized sentences by deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research, 17*(3), 325- 41.

Quigley, S. P., Wilbur, R. B., & Montanelli, D. S. (1974). Question formation in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research, 17*(4), 699-713.

Quigley, S. P., Wilbur, R. B., & Montanelli, D. S. (1976). Complement structures in the language of deaf students. *Journal of Speech and Hearing Research, 19*(3), 448-57.

Russell, W. K., Quigley, S. P., Power, D. J. (1976). *Linguistics and deaf children: Transformational syntax and its applications*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Assn. for the Deaf.

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, 157-70.

Schirmer, B. R., Bailey, J., & Lockman, A. S. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: a replication study. *American Annals of the Deaf, 149*(1), 5-16.

Schirmer, B., & McGough, S. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, *75*(1), 83-117.

Traxler. C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, ninth edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. *Journal Deaf studies and Deaf education, 5*, 337-348.

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

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar/ Cengage Learning.

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2011). Processes and components of reading. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Handbook of deaf studies, language, and education* (vol. 1, 2nd ed.) (pp. 99-114). New York, NY: Oxford University Press.

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

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2004). Research-based methods of reading instruction, grades K-3. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Walter, G. (1978). Lexical abilities of hearing and hearing impaired children. *American Annals of the Deaf, 123*,976-982

Wang, Y., Paul, P., Falk, J., Jahromi, L., Ahn, S. (2017). Predictors of English reading comprehension for children who are d/Deaf or hard of hearing. Journal of Physical and Developmental Disabilities, 29(1), 35–54.

Woolsey, M., Harrison, T., & Gardner, R. (2004). A preliminary examination of instructional arrangements, teaching behaviors, level of academic responding of deaf middle school students in three different educational settings. *Education and Treatment of Children*, *27*(3), 263–279