المجلد (١٧)، العدد (٥٩)، الجزء الثاني، يناير ٢٠٢٤، ٣٧٧ – ٤١٨

تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة

إعداد

د/ أحمد بن سعيد الشبرمي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة حائل

تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة

د/ أحمد بن سعيد الشبرمي (*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى أربعة طلاب ممن يعانون ضعفاً سمعياً شديداً جداً وثنائياً في المرحلة المتوسطة. استخدمت الدراسة الحالية النموذج التجريبي للحالة الواحدة **(Single-Subject Experimental Design)** للإجابة على سؤالي الدراسة. وقد تلقى جميع أفراد الدراسة الجلسات التدريبية المتضمنة لاستراتيجية القراءة المتكررة: لمدة أربع أسابيع، وبمعدل ثلاث جلسات كل أسبوع، ولفترة زمنية تتراوح ما بين (١٥) و(٢٥) دقيقة بحسب أداء كل طالب في الجلسة التدريبية. وقد خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة وظيفية بين استراتيجية القراءة المتكررة المستخدمة في هذه الدراسة وكل من الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الذين يعانون ضعفاً سمعياً شديداً جداً وثنائياً في المرحلة المتوسطة. وبالتالي، فإن الباحث عزا التحسن في أداء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الثنائية والشديدة جداً لاستراتيجية القراءة المتكررة. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية، تمت مناقشة مجموعة من المقترحات والتوصيات ومنها؛ إعادة تطبيق الدراسة الحالية على طلاب مختلفي الخصائص كزارعي القوقعة، و إعادة تطبيق الدراسة الحالية على طلاب فقدوا السمع بعد اكتساب اللغة.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الصم وضعاف السمع، القراءة المتكررة، الطلاقة القرائية، الاستيعاب القرائي.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة حائل.

Evaluating The Effectiveness of Repeated Reading Intervention on The Reading Fluency and Reading Comprehension Among d/Deaf and Hard of Hearing Students in Middle School

Dr. Ahmed Saeed Alshubrumi

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of the repeated reading technique on the reading fluency and reading comprehension of four middle school students who have been identified with bilateral profound hearing loss. To do so, the author of this article utilized a single-subject experimental design. The intervention sessions, in the present study, lasted for approximately 15-25 min depending on each student's performance, three days a week, for four weeks. The results obtained from this study indicated a functional relationship between the repeated reading technique provided in this study and students' reading fluency and reading comprehension. Therefore, the researcher attributed the improvement in students' performances to the repeated reading technique. Limitations and future directions were discussed. For instance, future study may evaluate the effects of repeated reading on students who had cochlear implant. Future studies may replicate this study in on Students with post-lingual deafness.

Key words: d/Deaf and Hard-of-hearing, repeated reading, reading fluency, reading comprehension.

مقدّمة:

تعتبر القراءة أحد المهارات الأساسية للنجاح في حياتنا المعاصرة (Grenner et al., 2020 ; Luckner & Handley, 2008). فالعديد من الدراسات أشارت إلى أن الأشخاص الذين يقرؤن يتمتعون بصحة أفضل، وبمعرفة أكبر، وبمستويات دراسية ووظيفية أعلى من أقرانهم الذين لا يمارسون عادة القراءة. كذلك الحال بالنسبة للمجتمعات ذات الأغلبية القارئة، فالعديد من الدراسات أشارت إلى أن المجتمعات التي تضم أغلبية قارئة هي مجتمعات أكثر اكتفاءً ذاتيا، وأقل فقراً، وأكثر استنارةً، ومتحفزة للتغيير؛ مما يؤدي إلى تكوين مجتمعات قادرة على المساهمة في مواجهة تحديات العصر الحالي (Berkman et al., 2011; Luckner, 2013; Luckner & Handley, 2008; Luckner et al., 2005/2006). وبناء على ما سبق، فقد أوصى العديد من الأكاديميين والباحثين بتعليم القراءة في سن مبكر، وقد حمّلوا جُلّ هذه المهمة لنُظُم التعليم الموجودة في البلاد (Moats, 1999).

ويعاني الطلاب الصم وضعاف السمع من تدني في مستويات القراءة والكتابة، بالرغم من التقدم التكنولوجي، كوجود المعينات السمعية، والاكتشاف المبكر للإعاقة السمعية، كالمسح السمعي للأطفال حديثي الولادة (الزبيري، ٢٠١٥؛ القحطاني، ٢٠٢٢؛ القريني والعاصم، ٢٠٢١؛ Allen, 1986; Luckner & Handley, 2008; Trezek et al., 2010; Trybus & Karchmer, 1977). وفي هذا الصدد، أشارت دراسة مونريال وهيرناندیز (Monreal & Hernández, 2005) إلى أن استيعاب المقروء من قبل الطلاب الصم بين (٩) أعوام و (٢٠) عاماً في إسبانيا مقاربة لاستيعاب المقروء من قبل الطلاب الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الثاني ابتدائي. أما نتائج بحث ووترز وآخرون (Wauters et al., 2006)، فقد أشارت إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع بين (٧) أعوام و (٢٠) عاماً في هولندا يتمتعون باستيعاب قرائي مساوي لأقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الأول الابتدائي. ويؤكد كل من لوكنر وهاندلي (Luckner & Handley, 2008) وتريزيك وآخرون (Trezek et al., 2010) ما سبق، حيث ذكروا بأن أغلب الطلاب الصم وضعاف السمع، في الولايات المتحدة الأمريكية، يتخرجون من المرحلة الثانوية بمستويات قرائية وكتابية مساوية لأقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الرابع

الابتدائي. وفي الحالات الأكثر شدة، يتخرج الطلاب الصم وذوي الإعاقة السمعية الشديدة من المرحلة الثانوية بمستويات قرائية وكتابية مساوية للطلاب الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الثاني الابتدائي (Luckner & Handley, 2008). أما دراسة الزريقات (٢٠١١)، فقد أشارت إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الأردن يظهرون استيعاباً قرائياً ضعيفاً عند مقارنتهم بنظرائهم الذين يتمتعون بسمع سليم. وفي المملكة العربية السعودية، يتخرج الطلاب الصم وضعاف السمع من المرحلة الثانوية بمستويات قرائية وكتابية مقاربة لنظرائهم الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الثالث الابتدائي (القحطاني، ٢٠٢٢؛ القريني والعاصم، ٢٠٢١؛ المنيعي والريس، ٢٠١٤). علاوة على ما سبق، فقد ذكر تريزيك وآخرون (Trezek et al., 2010) بأن معدل تطور المعرفة القرائية والكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في العام الواحد يساوي تقريباً ثلث معدل تطور المعرفة القرائية والكتابية لأقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم. ويستنتج الدراسات السابقة بأن التدخل من قبل الباحثين والأكاديميين من أجل تصميم برامج فعالة تهدف لسد الفجوة القرائية والكتابية بين الطلاب الصم وضعاف السمع وأقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم هو أمر مبرر.

وفي محاولة لتفسير ظاهرة الفجوة القرائية والكتابية بين الطلاب الصم وضعاف السمع من جهة، والطلاب الذين يتمتعون بسمع سليم من جهة أخرى؛ فقد أشار كل من القريني (Alqraini, 2019) وبول (Paul, 2009) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يواجهون تحديات في مكونات اللغة الأساسية: كالأصوات، وتراكيب الكلمات، والتراكيب النحوية، والمعاني، والتأويل، بالإضافة إلى الصعوبات المتعلقة بالترميز، وفك الرموز المطبوعة. أما لوكنر وآخرون (Luckner et al., 2005/2006)، فقد أشاروا إلى خمس صعوبات تعيق تطور المهارات القرائية والكتابية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وهي: محدودية الوصول للأكواد الصوتية، ومحدودية الحصيلة اللغوية، ومحدودية التجارب والخبرات القرائية في مرحلة الطفولة المبكرة — ما قبل المدرسة، وتأخر اكتساب الطلاب الصم وذوي الإعاقة السمعية الشديدة جدا للمفردات اللغوية، وصعوبات متعلقة بمهارات القراءة: كالتعرف التلقائي على المفردات، والطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي.

ولمعالجة الصعوبات المتعلقة بالاستيعاب القرائي، يحتاج الطلاب الصم وضعاف السمع إلى استراتيجيات تدخل فاعلة، تهدف لتنمية المهارات الأساسية كالطلاقة القرائية. فقد أشارت العديد من مراجعات الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي (Lee & Yoon, 2017; National Reading Panel, 2000; Therrien, 2004). ووفقاً للجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000)، فإن الطلاقة القرائية أحد المهارات الخمس الأساسية لإتقان القراءة. فالطلاقة القرائية هي أداة الوصل بين التعرف على مفردات النص والاستيعاب القرائي—وخصوصاً في مرحلة الابتدائي (Luckner & Urbach, 2012; Padeliadu et al., 2021). وبشكل عام تشتمل تعاريف الطلاقة القرائية على ثلاث جوانب رئيسة وهي: السرعة، والدقة، والتعبير (Bursuck & Damer, 2011).

وللطلاقة القرائية أثر إيجابي على استيعاب المقروء نتيجة لدور الذاكرة العاملة. فالذاكرة العاملة تحتفظ بأحداث وتسلسل النص حتى يفرغ القارئ من قراءة النص، وذلك من أجل بناء تصور عام وشامل للنص المقروء (Swanson & O'Connor, 2009). فالطلاب الذين يقرؤن بسرعة، وبدقة، وبدون عناء هم طلاب قادرون على تحرير جهدهم الذهني؛ وبالتالي، يعيدون الاستفادة منه أثناء قراءة النص في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي: كالوصول للمعارف السابقة، وتحليل بنى الجمل، والتحقق من استيعاب النص المقروء، ومقارنة المعاني الموجودة في النص بالخبرات السابقة لديهم ...الخ. في المقابل، فإن الطلاب الذين يقرؤن ببطء، يصرفون جل جهدهم الذهني على الذاكرة العاملة؛ حتى يتمكنوا من إتمام مهارات القراءة الأساسية: كالتهجئة، والتعرف على الكلمات. وبالتالي، يكرس هؤلاء الطلاب جهداً ذهنياً أقل للمهارات الذهنية العليا (Gil et al., 2017; Mastropieri et al., 1999; Therrien & Hughes, 2008).

وتعتبر استراتيجية القراءة المتكررة أحد الممارسات المبنية على الأدلة التي تعزز الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي (Lee & Yoon, 2017; National Reading Panel, 2000; Padeliadu, 2021; Therrien, 2004). حيث تشير القراءة المتكررة، وكما اقترحها لابيرج وصاموئيلز (LaBerge & Samuels, 1974)، إلى أن الطالب يقرأ نفس النص عدة مرات حتى يصل إلى مستوىً معين من الكفاءة القرائية (Reading proficiency): كقراءة عدد معين من

الكلمات في الدقيقة الواحدة، أو الوصول لحد معين من الأخطاء. وبعد أن يصل الطالب لمستوى الكفاءة القرائية المحدد مسبقا؛ ينتقل الطالب لقراءة نص جديدة، وإعادة ما فعله سابقا، وهكذا. وتعتمد القراءة المتكررة، بشكل رئيس، على النظرية التلقائية، والتي تؤكد على أن إعادة تعرض الطالب لنفس النص بشكل متكرر يسهم في زيادة قدرة الطالب على فك تشفير الكلمات، والتعرف عليها بسهولة، وبسرعة، وبدقة، ومن دون عناء. وبالتالي، يحرر الطالب طاقته الذهنية، ثم يعيد توجيهها لتطوير مهارات الاستيعاب القرائي (Gil et al., 2017; Therrien & Hughes, 2008). ووفقا لكل من: لي ويون (Lee & Yoon, 2017)، واللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000)، وتيرين (Therrien, 2004)، وباداليادو (Padeliadu et al., 2021)، تشير نتائج الأبحاث إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة تحسن الاستيعاب القرائي، والطلاقة القرائية؛ لذا فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر السمع المدخل الرئيس لاكتساب اللغة. وفقدان السمع في المراحل العمرية الأولى—أي ما قبل اكتساب اللغة—يؤثر سلباً على اكتساب اللغة المنطوقة بشكل عام، والمهارات القرائية والكتابية بشكل خاص (American Speech-Language-Hearing Association, 2019). ونتيجة لاستمرار ظاهرة الفجوة القرائية بين الطلاب الصم وضعاف السمع من جهة، والطلاب السامعين من جهة أخرى (القحطاني، ٢٠٢٢؛ القريني والعاصم، ٢٠٢١؛ Allen, 1986; Luckner & Handley, 2008; Trezek et al., 2010)، فإن الحاجة الملحة للقيام بالمزيد من الدراسات التجريبية التي تتميز بصرامتها المنهجية، ودقتها التطبيقية، ووضوح تقاريرها البحثية لا تزال قائمة (Wang & Williams, 2014). وانطلاقاً مما توصلت إليه الأبحاث السابقة حول فاعلية التدخلات القائمة على القراءة المتكررة في تنمية الاستيعاب القرائي، والطلاقة القرائية (Lee & Yoon, 2017; National Reading Panel, 2000; Padeliadu, 2021; Therrien, 2004; Schirmer, 2012, 2016)؛ ونظراً لعدم وجود دراسات عربية، استهدفت الاستيعاب

القرائي والطلاقة القرائية معاً لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة تحديداً؛ فقد شرع الباحث بهذه الدراسة. حيث تكمن مشكلة الدراسة الحالية في تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة. وينبثق من مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

١- ما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟

٢- ما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تمثل هذه الدراسة إضافة للمكتبة العربية، والأبحاث التربوية المهتمة بتنمية المهارات القرائية والكتابية—وخصوصاً الاستيعاب القرائي—لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. ففي المكتبة العربية، يندر وجود دراسات تجريبية تستخدم التصميم التجريبي للحالة الواحدة (Single-Subject Experimental Design)، تهدف إلى تطوير مهارتي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً. وتعتبر هذه الدراسة—بحسب علم الباحث—من أوائل الدراسات التي استخدمت التصميم التجريبي للحالة الواحدة (Single-Subject Experimental Design) من أجل قياس مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي معاً لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة. وبذلك، تكون الدراسة أسهمت في إلقاء الضوء على أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي معاً لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة.

الأهميـــة التطبيقيـــة:

توفر هذه الدراسة خطوات إجرائية تساعد القائمين على برامج تعليم الصم وضعاف السمع في تصميم دروس وقصص قرائية من أجل تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة في الفصول الدراسية. كما تقدم هذه الدراسة دليلاً عملياً لمعلمي الصم وضعاف السمع. حيث يمكن لمعلمي الصم وضعاف السمع الاستفادة من إجراءات الدراسة بشكل فعال في فصولهم الدراسية، على النصوص الموجودة في مناهج وزارة التعليم، الموجودة بين أيديهم.

الأهميـة الاجتمـاعيـــة:

بعد تطبيق الدراسة، قام الباحث بتوزيع استبانة، تهدف لمعرفة الأهمية الاجتماعية للدراسة. وقد كانت نتائج الاستبانة كما يلي: جميع الطلاب وكذلك المعلم يوافقون على أن استراتيجية القراءة المتكررة سهلة، وعملية، وممتعة. وبالتالي، أكد المعلم والطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً بأنهم سيستمرون بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة بعد انتهاء البرنامج التدريبي، كما أكد المعلم والطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة بأنهم سينصحون الآخرين بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة.

محـــددات الـــدراســـة:

- **الحـدود الموضـوعية:** اقتصـرت هذه الدراسة على تقييم مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الاستيعاب القرائي والطلاقة القرائية لدى مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على إحدى المدارس المتوسطة التي تضم فصولاً للطلاب ضعاف السمع في منطقة حائل.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- **الحـدود البشـرية:** تـم تطبيـق هـذه الدراسـة علـى أربعـة طـلاب مـن ذوي الإعاقـة السـمعية الشديدة جداً والثنائية في الصف الثاني المتوسط.

مصطلحات الدراسة:

الطلاب الصم وضعاف السمع:

وفقاً لتعريف منظمة الصحة العالمية (The World Health Organization, 2023)، يشير مصطلح ضعيف السمع إلى الفرد الذي لم يفقد حاسة السمع بالكامل. فبالرغم من الضعف الذي يعتري حاسة السمع، إلا أن حاسة السمع تقوم بوظيفتها في ممارسة التواصل السمعي سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها. أما مصطلح الأصم، فهو يشير إلى الفرد الذي فقد حاسة السمع بالكلي. فالأصم غير قادر على سماع الصوت الطبيعي في مواقف التواصل الشفهية الطبيعية. ويشير بول (Paul, 2009) إلى أن مصطلح الطلاب الصم وضعاف السمع يشمل: الطلاب الذي يعانون من فقد سمعي، وفقا للنموذج الطبي، حيث تتراوح درجة الفقد السمعي من البسيط (ما بين ٢٠ و٤٠ ديسيبل) إلى الشديد جدا (أكثر من ٩٠ ديسيبل)، بناءً على اختبارات السمع، وبدون استخدام المعينات السمعية؛ كما يشمل مصطلح الطلاب الصم وضعاف السمع الطلاب الصم الذين يعرفون أنفسهم بالصم (Capital D) وفقاً للنموذج الثقافي. ويعرف الباحث الطلاب الصم وضعاف السمع إجرائياً بأنهم طلاب المرحلة المتوسطة ممن فقدوا حاسة السمع والقدرة على فهم الكلام الشفوي في الموقف الطبيعي. وبالتالي، يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة للتواصل مع الآخرين

استراتيجية القراءة المتكررة:

وتعرف إجرائيا بأنها إعادة قراءة النص أكثر من مرة، من أجل الوصول للتلقائية في التعرف على الكلمات (Gil et al., 2017).

الطلاقة القرائية:

يقصد بالطلاقة القرائية، القدرة على القراءة المعبرة للنص بدقة، وبسرعة مناسبة، وتلقائية، وبدون أخطاء من أجل الوصول لاستيعاب النص (Luckner & Urbach, 2012; National Reading Panel, 2000; Paige & Magpuri-Lavell, 2014). وتعرف إجرائيا بأنها: القدرة على إعطاء الإشارة الصحيحة للكلمات بسرعة، ودقة، وتلقائية، ومن دون أخطاء بما يتناسب مع قدرة أقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم.

الاستيعـاب القـرائـــي:

يعرف الاستيعاب القرائي بأنه القدرة على قراءة النص بشكل صحيح، يساعد على التفكير بالنص المقروء، واستخراج المعاني الموجودة فيه (National Reading Panel, 2000). ويعرف الاستيعاب القرائي إجرائياً بأنه: القدرة على قراءة النص بشكل يساعد القارئ على التفكير بالنص المقروء، واستخراج المعاني الموجودة في النص، واستبقاء تلك المعاني من أجل الإجابة على أسئلة الاختبار البعدي.

الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة:

المحور الأول: الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع:

أولا: الطـلاقـة القـرائيـــة:

بالرغم من أهمية الطلاقة القرائية، إلا أنها لم تحظ بالكثير من الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمين بتعليم الصم وضعاف السمع (Easterbrooks & Lederberg, 2021; Luckner & Urbach, 2012). وتشير الدراسات السابقة إلى القليل من الطلاب الصم وضعاف السمع يصلون لطلاقة قرائية مماثلة لأقرانهم السامعين (Easterbrooks & Huston, 2007; Luft, 2019). ففي دراسة قام بها استربروكس وليدربيرج (Easterbrooks & Lederberg, 2021)، هدفت لقياس المستوى القرائي لعينة من الطلاب الصم وضعاف السمع. حيث بلغت عينة الدراسة (٣٣٦) طالباً ممن يعتمدون على لغة الإشارة وحدها، أو اللغة المنطوقة وحدها، أو أسلوب التواصل الكلي في كلٍ من: رياض الأطفال، والصف الأول الابتدائي، والصف الثاني الابتدائي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن (٤٣٪) من عينة الدراسة غير قادرين على القراءة بطلاقة بشكل عام، وأن (٢٣٪) من عينة الدراسة غير قادرين على القراءة بطلاقة تتناسب مع مستواهم الصفي.

ثانيا: الاستيعـاب القـرائـــي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب الصم يعانون من تدني في مستويات الاستيعاب القرائي. فعلى سبيل المثال، بينت نتائج دراسة كايل وكاين (Kyle & Cain, 2015)

إلى أن الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم لا يتوافق مع عمرهم الزمني، وإنما يتوافق مع ضعفهم السمعي. علماً بأن الدراسة لم تقارن بين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وأقرانهم الذين يتمتعون سمع سليم. كما بينت نتائج دراسة ووترز وآخرون (Wauters et al., 2006) أن لدى الصم وضعاف السمع بين (٧) أعوام و(٢٠) عاماً استيعاباً قرائياً مساوياً لأقرانهم العاديين في الصف الأول الابتدائي. أما دراسة استربروكس وهوستن (Easterbrooks & Huston, 2007) فقد قاست الاستيعاب القرائي لذوي الإعاقة السمعية، الذين تتراوح إعاقتهم السمعية من الشديدة إلى الحس عصبية الثنائية الشديدة جداً، والغير مصحوبة بصعوبات تعلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاستيعاب القرائي لذوي الإعاقة السمعية أقل من أقرانهم العاديين بنفس الفئة العمرية. أما لوكنر وهاندلي (Luckner & Handley, 2008)، فقد نوها إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي لدى غالبية الطلاب الصم عند التخرج من المرحلة الثانوية مقارب لمستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب العاديين في الصف الرابع الابتدائي؛ وأن (٢٠٪) من الطلاب الصم يتخرجون من المرحلة الثانوية بمستويات قرائية مقاربة لأقرانهم العاديين في الصف الثاني الابتدائي.

ثالثا: الدراسات التي قاست الاستيعاب القرائي في المملكة العربية السعودية:

توصلت نتائج الدراسات التي طبقت في المملكة العربية السعودية إلى نتائج مقاربة للدراسات الغربية. فعلى سبيل المثال، قام بها المنيعي والريس (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات الاستيعاب القرائي لدى (٢٣٩) من الطلاب الصم الملتحقين في كليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم الملتحقين في كليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني أدنى من مستوى الاستيعاب القرائي للطلاب الذين يتمتعون بسمع سليم في الصف الثالث الابتدائي. وأما دراسة القريني والعاصم (٢٠٢١) فقد هدفت لمعرفة المستوى القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلتين الابتدائي والمتوسط، في منطقة الرياض— مدينة الرياض ومحافظة الخرج — في المملكة العربية السعودية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلتين الابتدائي والمتوسط يعانون من مستوى استيعاب قرائي أقل من مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الذين

يتمتعون بسمع جيد في الصف الثالث الابتدائي. وأكدت نتائج دراسة القحطاني (٢٠٢٢) ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ حيث أشارت الدراسة إلى وجود تدني في مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود.

المحور الثاني: وسائل تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الصم وضعاف السمع:

يعد موضوع القراءة والكتابة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع من أحد المواضيع التي لا تزال تناقش في الأبحاث العلمية. فتدني المستوى القرائي والكتابي للطلاب الصم وضعاف السمع يقود إلى الفشل والدراسي والمهني (القريني والعاصم، ٢٠٢١). ولسد الفجوة القرائية الموجودة بين الطلاب الصم وضعاف السمع من جهة، وزملائهم السامعين من جهة أخرى، فقد نهج الباحثون ثلاثة مناهج مختلفة (Wang et al., 2008) وهي كما يلي:

١- المنهـــج الأول:

يرى أنصار المنهج الأول بأن وصول ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جدا لأصوات اللغة المنطوقة أمر غير ممكن؛ لذلك فإن ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً يطورون آليات بديلة ومختلفة نوعياً عن تلك الآليات التي يستخدمها السامعون للوصول للمعنى. حيث يُمَثّل أنصار هذا المنهج بالإيماءات المرئية من قبل مستخدمي لغة الإشارة على الآليات البديلة والمساوية لأصوات اللغة المنطوقة. وبشكل عام، ينادي أنصار هذا المنهج بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً لغة الإشارة كلغة أولى، ومن ثم الاعتماد على لغة الإشارة—كلغة أولى—للوصول إلى مهارات القراءة العليا: كالتساؤلات الذاتية حول النص المكتوب بلغة ثانية، ومراقبة الاستيعاب، وربط المعرفة الموجودة بالنص بالمعارف السابقة، وتلخيص أفكار النص الرئيسية، وتوليد الصور البيانية، والتنبؤ بما هو قادم من أفكار من أجل الوصول لاستنتاجات منطقية (Haptonstall-Nykaza & Schick, 2007; Morford et al., 2011).

٢- المنهـج الثـانـي:

يرى أنصار المنهج الثاني بأن مهارات القراءة الأساسية: كالوعي الصوتي، والمفردات، والطلاقة القرائية أركان أساس للوصول لمهارات القراءة العليا، بغض النظر عن الفقد السمعي

للطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً (Wang et al., 2008). ويشير أنصار هذا المنهج إلى ضرورة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً مهارات القراءة الأساسية التي حددتها اللجنة الوطنية للقراءة (National Reading Panel, 2000): كالوعي الصوتي، والمفردات، والطلاقة القرائية أسوة بزملائهم السامعين، وذلك من أجل الوصول للاستيعاب القرائي (Trezek et al., 2010; Wang et al., 2008).

٣- المنهج الثالث:

يقر أنصار المنهج الثالث بأن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً يتعلمون اللغة بشكل أبطأ من أقرانهم السامعين؛ وذلك نتيجة لعدم استيعابهم بنية اللغة المنطوقة نفسها، ولوجود اختلافات بين بنية لغة الإشارة من جهة، وبنية اللغات—منطوقة كانت أو مكتوبة—من جهة أخرى. وفيما سبق إشارة للتأخر الكمي. إلا أن ما سبق، لا يجعل من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مختلفين نوعياً عن أقرانهم السامعين أثناء تعلم القراءة والكتابة—كما أدعى أنصار المنهج الأول. ففرضية التشابه النوعي (Paul et al., 2013) تشبه الطلاب الصم بمتعلمي اللغة الثانية. حيث تشير الفرضية إلى أن الطلاب الصم يمرون بنفس المراحل التي يمر بها الطلاب السامعون، ولكن بوتيرة أبطأ. كما أن طبيعة الأخطاء اللغوية، كالأخطاء النحوية والصرفية، الموجودة في كتابات الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً نفس طبيعة الأخطاء الموجودة في كتابات الطلاب السامعين، ولكن بوتيرة أعلى (Paul et al., 2013). ويشير أنصار النهج الثالث إلى أن الاختلاف في تدريس الطلاب السامعين والطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً يكمن في طرق واستراتيجيات تدريس اللغة بشكل عام، وتدريس الأكواد الصوتية بشكل خاص (Paul et al., 2013). ويرى الشبرمي (Alshubrumi, 2020) أن الطلاب السامعون مختلفون عن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً من جهة إن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً لا يكتسبون بنية ومكونات اللغة الخمس: الأصوات، والبنى الصرفية، والبنى النحوية، والمعاني، والتأويل بشكل تلقائي. وأن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً لا يحصلون على ردود فعل تصحيحه لأخطائهم اللغوية، بشكل طبيعي ومباشر، في مراحل حياتهم الأولى، أثناء المرحلة الحرجة لاكتساب اللغة. وبالتالي، فإن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً بحاجة إلى طرق تدريس صريحة ومباشرة لمكونات اللغة الخمس، ومهارات القراءة، والكتابة.

المحور الثالث: الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجية القراءة المتكررة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع:

أثبتت الدراسات السابقة بأن استراتيجية القراءة المتكررة تنمي الطلاقة القرائي، والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. فعلى سبيل المثال، قام شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2009) بدراسة ضمت (٤) طلاب ممن يلتحقون بالمرحلة الابتدائية، ولديهم فقد سمعي يتراوح بين الشديد والشديد جداً. حيث استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي مصحوباً بنموذج تصميم الحالة الواحدة؛ من أجل تقييم مدى فاعلية برنامج Reread-Adapt and Answer-Comprehend والقائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مجموعة من المهارات، ومن ضمنها مهارتي الاستيعاب القرائي والطلاقة القرائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في مقياسي الطلاقة القرائية القبلي والبعدي. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في مقياسي الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي.

وفي دراسة قام بها شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016)، ضمت (٨) طلاب ممن يلتحقون بالمرحلة الثانوية، ولديهم فقد سمعي شديد جداً. حيث استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ من أجل تقييم مدى فاعلية برنامج Reread-Adapt and Answer-Comprehend والقائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارتي الاستيعاب القرائي والطلاقة القرائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٠١٩) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في مقياسي الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٤١٦) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في مقياسي الطلاقة القرائية القبلي والبعدي.

وفي دراسة قام بها شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016)، ضمت (٦) طلاب ممن يلتحقون بالمرحلة الثانوية، ولديهم فقد سمعي يتراوح ما بين الفقد السمعي المتوسط للشديد، والفقد السمعي الشديد جداً. واستخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة لمجموعة ضابطة (٣) طلاب، ومجموعة تجريبية (٣) طلاب، بشكل عشوائي. وهدفت

الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية برنامج Reread-Adapt and Answer-Comprehend والقائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارتي الاستيعاب القرائي والطلاقة القرائية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مقياسي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي.

وفي دراسة قام بها الفديد (٢٠٢٠) للتعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القرائية المتكررة في تنمية مهارة الطلاقة القرائية، لدى (٨) طلاب ممن لديهم ضعف سمعي، وملتحقين في السنة التأهيلية التابعة لبرنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. حيث تم تقسيم عينة الدراسة لمجموعة ضابطة (٤) طلاب، ومجموعة تجريبية (٤) طلاب. وقد توصلت نتائج دراسة الفديد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط نتائج العينة الضابطة والتجريبية في جميع أبعاد الطلاقة القرائية. كما أظهرت النتائج الفروق الإحصائية الموجودة بين متوسطي الاختبارين القبلي والبعدي في مقياس الطلاقة القرائية للعينة التجريبية.

المحور الرابع: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين ما يلي. أولا: اتفقت جميع الدراسات السابقة على ضرورة التدخل بهدف تطوير مهارتي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. ثانيا: من حيث أهداف الدراسة، استهدفت الدراسات الغربية (Schirmer et al., 2016; Schirmer et al., 2009) مهارتي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي معاً. واستهدفت الدراسة العربية (الفديد، ٢٠٢٠) مهارة الطلاقة القرائية فقط. أما هذه الدراسة، فقد استهدفت مهارتي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي معاً أسوةً بالدراسات الغربية. ثالثاً: فيما يتعلق بالمرحلة الدراسية. استهدفت الدراسات الغربية المرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية. واستهدفت الدراسة العربية (الفديد، ٢٠٢٠) المرحلة الجامعية. أما هذه الدراسة فقد استهدفت المرحلة المتوسطة. رابعاً: فيما يتعلق بمنهج الدراسة، استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، مع وجود عينة ضابطة وتجريبية، واستدلال احصائي، على عينة صغيرة جداً وغير متجانسة من الطلاب الصم

وضعاف السمع. واستخدمت الدراسة الحالية التصميم التجريبي للحالة الواحدة (Single-Subject Experimental Design). خامساً: فيما يتعلق بالعلاقة بين استراتيجية القراءة المتكررة والاستيعاب القرائي. توصلت نتائج بحثين من أصل ثلاث بحوث غربية (Schirmer et al., 2016; Schirmer et al., 2009) إلى أن استراتيجية *Reread-Adapt and Answer-Comprehend* لم تسهم في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة. أما نتائج البحث الثالث (Schirmer et al., 2016) فقد أشارت إلى أن استراتيجية *Reread-Adapt and Answer-Comprehend* أسهمت في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية. وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في آلية قياس الاستيعاب القرائي. فالدراسات السابقة قاست الاستيعاب القرائي من خلال أسئلة مفتوحة يجيب عنها الطالب. أما هذه الدراسة، فقد استخدمت أسئلة الاختيار من متعدد، كالأسئلة التي استخدمها تشانغ وميليت (Chang & Millett, 2013) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى عينة من طلاب الجامعة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. سادساً: هناك اختلاف في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة السببية بين استراتيجية القراءة المتكررة والطلاقة القرائية. حيث توصلت دراسة الفديد (٢٠٢٠) ودراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2009) إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة تعتبر استراتيجية تدخل فعالة في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمرحلة الجامعية. وتوصلت دراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016)، بشقيها التجريبي وشبه التجريبي، إلى عدم فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية. ونظرا لعدم اتفاق النتائج المذكورة أعلاه، أتت هذه الدراسة.

منهجيـة وإجـراءات الـدراسـة:

نظراً لانخفاض عدد الطلاب الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم الذين يتمتعون بسمع سليم، ونظراً للتفاوت في تصنيف الطلاب الصم وضعاف السمع أنفسهم؛ فقد آثر الباحث استخدام التصميم التجريبي للحالة الواحدة (Single-Subject Experimental Design). يتميز التصميم

التجريبي للحالة الواحدة بأنه طريقة علمية قوية لتعديل السلوك، وتأسيس ممارسات مبنية على أدلة علمية، وتقييم فاعلية برنامج تدريبي أو استراتيجية معينة لدى عينة صغيرة وغير متجانسة من الأفراد كالطلاب الصم (Horner et al., 2005; Kazdin, 2011). فالطلاب الصم مختلفين عن بعضهم البعض من حيث: تاريخ الإصابة بالصمم—ما قبل اكتساب اللغة أوما بعد اكتساب اللغة، ودرجة الفقد السمعي—من البسيط إلى الشديد جداً والحس عصبي، ومقدار التعرض للغة المنطوقة أو لغة الإشارة، ونوع المعينات السمعية، ومدة استخدام المعين السمعي، وحالة الوالدين السمعية، ومستوى وعي ومشاركة الوالدين في تنمية لغة الطفل الأصم أو ضعيف السمع، ومستوى دافعية الطلاب الصم وضعاف السمع لتعلم اللغة...الخ (Cannon et al., 2016). ويتميز التصميم التجريبي للحالة الواحدة بأنه يتيح لجميع الطلاب، عينة الدراسة، بأن يتلقوا استراتيجية التدخل؛ وبالتالي، فإن كل طالب يعتبر بمثابة عينة ضابطة لنفسه. فالباحث يقارن بين مستوى الطالب قبل، وأثناء، وبعد تطبيق استراتيجية التدخل. بالإضافة لما سبق، يتميز التصميم التجريبي للحالة الواحدة بأنه يسمح للباحث بجمع البيانات بشكل مستمر، مما يسهل على الباحث معرفة لحظة ومقدار التغير في سلوك كل فرد من عينة الدراسة على حِدَه (Kazdin, 2011).

عينة الدراسة:

أثناء اختيار العينة، روعيت المعايير التالية: يعاني الطلاب من ضعف سمعي شديد، يعتمد الطلاب ذوو الضعف السمعي الشديد على لغة الإشارة في عملية التواصل، ويلتحق الطلاب ذوو الضعف السمعي الشديد بالمرحلة المتوسطة، مع مراعاة بأنه لا توجد لدى الطلاب ضعيفي السمع أي إعاقة أخرى: كالإعاقة الجسمية والحركية، أو الإعاقة البصرية الشديدة.

ضمت هذه الدراسة (٤) طلاب ممن لديهم ضعف سمعي ثنائي، وشديد جداً، وما قبل لغوي. وينحدر جميع الطلاب في هذه الدراسة من أبوين سامعين. ويستخدم جميع الطلاب في هذه الدراسة المعينات السمعية. وتتراوح أعمارهم من ١٣ إلى ١٥ سنة. يوضح الجدول (١) البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة.

الجـدول (١)

البيـانـات الـديمـوغـرافيـة لعينـة الـدراسـة

الطلاب	اعمار الطلبة	الجنس	درجة الفقد السمعي	العمر عند اكتشاف الصمم	آلية التواصل المفضلة	المعين السمعية	حالة الوالدين السمعية
محمد	١٣	ذكر	ثنائي وعميق	منذ الولادة	لغة الإشارة السعودية	سماعات الأذن الطبية	أبوين سامعين
أنس	١٣	ذكر	ثنائي وعميق	منذ الولادة	لغة الإشارة السعودية	سماعات الأذن الطبية	أبوين سامعين
وليد	١٥	ذكر	ثنائي وعميق	منذ الولادة	لغة الإشارة السعودية	سماعات الأذن الطبية	أبوين سامعين
فريح	١٣	ذكر	ثنائي وعميق	منذ الولادة	لغة الإشارة السعودية	سماعات الأذن الطبية	أبوين سامعين

ملاحظة: تم استخدام أسماء مستعارة لإخفاء الهوية الحقيقية للطلاب المشاركين في هذه الدراسة.

متغـــيرات الـــدراســـــة:

في هذه الدراسة، استخدم الباحث استراتيجية القراءة المتكررة كمتغير مستقل. حيث تم تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة لمدة أربعة أسابيع، وبمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً (يوم الأحد، ويوم الثلاثاء، ويوم الخميس)، ولفترة زمنية تتراوح ما بين (١٥) إلى (٢٥) دقيقة بحسب أداء الطالب في الجلسة. أثناء الجلسة، يجلس الطالب ذو الإعاقة السمعية في مقابل المعلم ثم يقوم بقراءة النص.

واستخدم الباحث متغيران تابعان، وهما: الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي.

- **أولا: الطلاقة القرائية:** ولقياس مستوى الطلاقة القرائية، استخدم الباحث معيار عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة. ولحساب عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة، تم استخدام المعادلة التالية: [عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح x ٦٠] مقسمة على عدد الثواني التي استغرقها الطالب ذو الضعف السمعي الشديد جداً في قراءة النص (Reschly et al. 2009). تم اعتبار الكلمة صحيحة في حال قام الطالب بإعطاء الاشارة الصحيحة خلال ٣ ثواني من إشارة الكلمة السابقة. وتم اعتبار الكلمة خاطئة في حال تردد الطالب في إعطاء الإشارة، أو قام الطالب بإعطاء إشارة غير صحيحة، أو قام الطالب بتهجئة الكلمة مستخدماً ابجدية الأصابع، أو قفز الكلمة.

- **ثانياً: الاستيعاب القرائي:** ولقياس مستوى الاستيعاب القرائي، استخدم الباحث اختباراً بعدياً يضم عشرة أسئلة، اختيار من متعدد، تقيس مستوى استيعاب الطالب لكل قصة. وتقيس هذه الأسئلة مدى معرفة الطالب بشخوص القصة، والشخصية المحورية في القصة، وترتيب أحداث القصة، ومشاعر شخوص القصة، وأسئلة عامة عن نهايات القصة كوجود نهاية للقصة أم لا، وماهي النهاية إن وجدت، ...الخ. ولحساب مستوى الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة، قام المعلم بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة.

أدوات الدراسة:

كتيب القراءة المتكررة:

نظرا لعدم وجود قطع قرائية قصيرة متكافئة الطول والصعوبة في اللغة العربية (القحطاني، ٢٠٢٠)، فقد قام الباحث بكتابة (٤٠) قطعة قرائية متكافئة الطول، والصعوبة، وتتناسب مع مستوى الطلاب الصم في المرحلة المتوسطة. أثناء كتابة القصص، روعيت المعايير التالية:

١- أن تكون القصص مناسبة للفئة العمرية والمستوى القرائي لعينة الدراسة.

٢- أن تكون القصص متكافئة الطول. يجب أن يتراوح عدد كلمات كل قصة من القصص القرائية ما بين (٥٥) و (٦٥) كلمة.

٣- أن تكون القصص متكافئة من حيث الصعوبة. يجب أن يكون مستوى صعوبة كل قصة من القصص القرائية سهل.

وبعد ذلك، قام الباحث بقياس مستوى الصعوبة القرائية للقصص باستخدام معادلة الهيتي (Al Heeti, 1984)، وهي كما يلي: [متوسط طول الكلمة x ٤.٤١٤] – (١٣.٤٦٨). ولضمان مناسبة القطع القرائية وأسئلة الاستيعاب القرائي لعينة الدراسة، قام الباحث بعرضها على أربعة محكمين في مجالي اللغة العربية، والتربية الخاصة. حيث قام المحكمون باستبعاد (٧) قصص من أصل (٤٠) قصة. كما اقترح المحكمون بعضاً من التعديلات على أسئلة الاستيعاب القرائي؛ من أجل أن تتناسب الأسئلة مع المستوى القرائي للطلاب في هذه الدراسة. وقد تم الأخذ بجميع التعديلات المقترحة. وبالتالي، أصبح لدى الباحث (٣٣) قصة تم اعتمادها كمواد للدراسة.

إجـراءات الـدراســة:

قبل البدء في الدراسة، قام الباحث بتدريب معلم الصم على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي، واستخدام أدوات الدراسة. أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، قام الباحث بشرح أهداف الدراسة، وأدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة في هذه الدراسة. ثم قام الباحث بتنفيذ درس واحد، مع بيان الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، ومنها: كيفية احتساب الكلمات الصحيحة، وكيفية تعبئة استمارة بيانات الطالب، وكيفية احتساب الباحث لدقة تطبيق المعلم لاستراتيجية القراءة المتكررة. ثم قام المعلم بتطبيق درسٍ افتراضيٍ باستخدام قصص من كتيب القراءة المتكررة. ونظرا لأن دقة تطبيق التدخل كانت (١٠٠٪) فقد بدأ المعلم بتطبيق الدراسة.

في مرحلة الخط القاعدي (أو خط الأساس)، اتبع المعلم الخطوات التالية: أولا: قام المعلم باستدعاء كل طالب على حدة، والجلوس معه وجهاً لوجه. ثانياً: قام المعلم بمناولة الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً قطعة قرائية واحدة من كتيب القراءة المتكررة. ثالثاً: طلب المعلم من الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً قراءة القطعة القرائية مرةً واحدةً وبسرعة مستخدماً لغة الإشارة. رابعاً: عندما بدأ الطالب بقراءة القطعة القرائية، بدأ المعلم باحتساب الوقت، واحتساب عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة. في حال توقف الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً عن القراءة لمدة تزيد عن ثلاث ثواني، قام المعلم بتزويد الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً بالإشارة المناسبة. خامساً: بمجرد انتهاء الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جدا من قراءة القطعة القرائية، أوقف المعلم عداد الوقت، واستعاد القطعة القرائية من الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً، ثم ناول الطالب أسئلة الاستيعاب القرائي. وبالتزامن مع إجابة الطالب ذو الإعاقة السمعية جداً عن أسئلة الاستيعاب القرائي، عبئ المعلم استمارة الطالب. وبعد أن أنهى الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً الإجابة عن أسئلة الفهم القرائي، أعاد المعلمُ الطالبَ ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً للصف الدراسي. يعتبر الخط القاعدي مقبولا حينما يظهر الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً نتائجاً مستقرةً أو اتجاهاً هابطاً لثلاث جلسات متتالية على الأقل. الطالب الذي يظهر نتائجاً مستقرةً أو اتجاهاً هابطاً لمدة ثلاث جلسات متتالية، يبدأ تدخله العلاجي.

في مرحلة التدخل العلاجي اتبع المعلم نفس الخطوات التي اتبعها في مرحلة خط الأساس، مع بعض التعديلات. فبدلاً من أن يقرأ الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً القطعة القرائية مرة واحدة، طلب المعلم من الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً قراءة القطعة القرائية ثلاث مرات. كما زود المعلمُ الطالبَ ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً بالتغذية الراجعة في نهاية كل محاولة من المحاولات الثلاث. أما فيما يتعلق بأسئلة الاستيعاب القرائي، فقد أجاب الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً عنها بعد الانتهاء من القراءة الثالثة. وفي نهاية كل جلسة علاجية، قام المعلم بحساب الوقت، وعدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة، وعدد الإجابات الصحيحة لملئ استمارة الطالب.

بعد الانتهاء من مرحلة التدخل العلاجي، بدأ الطالب ذو الإعاقة السمعية الشديدة جداً مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة. في مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة، لم يتفاعل الطلاب ذوو الإعاقة السمعية الشديدة جداً مع أدوات الدراسة، وإنما مارسوا يومهم الدراسي بشكل طبيعي. وبعد سبعة أيام من آخر جلسة علاجية، قام المعلم بجلسة واحدة لكل طالب مطابقة لمرحلة الخط القاعدي من حيث الإجراءات، ومختلفة عن مرحلة الخط القاعدي من حيث المواد القرائية المستخدمة. وبعد نهاية الدراسة، قام الباحث بالتحليل البصري للبيانات.

الأهمية الاجتماعية للدراسة:

من أجل معرفة الأهمية الاجتماعية للدراسة، قام الباحث بتوزيع استبانة على المعلم، والطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً. حيث ضمت الاستبانة خمسة أسئلة، تمت الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (نعم، ومحايد، ولا)، وقد كانت أسئلة الاستبانة كالتالي: هل كانت استراتيجية القراءة المتكررة سهلة؟ هل كانت استراتيجية القراءة المتكررة عملية؟ هل كانت استراتيجية القراءة المتكررة ممتعة؟ هل ستستمر بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة بعد انتهاء البرنامج؟ هل ستنصح شخص آخر بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة؟

دقة تطبيق التدخل والاتفاق بين مقيمي الدراسة:

لقياس دقة تطبيق الدراسة، قام الباحث بزيارة (١٠٠٪) من جلسات مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة. كما قام الباحث بزيارة (٥٠٪) من مرحلة التدخل

العلاجي لكل طالب بشكل عشوائي. أثناء الزيارة، قام الباحث بالتحقق من مدى التزام المعلم بالمعايير والخطوات المتفق عليها مسبقاً. ولقياس ذلك بشكل إجرائي، فقد أعد الباحث نموذجاً يحوي (١٥) فقرة تصف سلوكيات المعلم بشكل واضح، على سبيل المثال: هل جهز المعلم الأدوات التي يحتاجها بشكل مسبق؟ وهل قام المعلم بإعطاء التعليمات للطالب بشكل واضح؟ وهل أعطى المعلم الطالب إشارة البدء في القراءة ثم قام بتشغيل المؤقت مباشرة؟ وهل سجل المعلم أخطاء الطالب بشكل مباشر على النموذج الخاص بالمعلم؟ وهل قام المعلم بإيقاف المؤقت بمجرد انتهاء الطالب من قراءة القطعة القرائية؟ وهل قام المعلم بتعبئة استمارة الطالب بشكل مباشر ...الخ. وبعد انتهاء كل زيارة، يقوم الباحث بحساب دقة تطبيق المعلم لإجراءات البحث من خلال المعادلة التالية: [مجموع الخطوات الصحيحة مقسمة على مجموع الخطوات الخاطئة] x (١٠٠). حيث بلغ المتوسط العام للسلامة الإجرائية لمرحلة خط الأساس (١٠٠٪)، ولمرحلة التدخل العلاجي قرابة (٩٣٪). وبحسب دراسة أونيل وآخرون (O'Neill et al., 2011) تعد هذه النسبة مقبولة للحكم بدقة تطبيق المعلم للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة المتكررة.

ولقياس مدى وضوح التعاريف الإجرائية، وقدرة ملاحظين أو أكثر على الاتفاق في تحديد نفس السلوكيات بناء على التعاريف الإجرائية، فقد تم اتباع الخطوات التالية، أولا: فيما يتعلق بالطلاقة القرائية، قام الباحث ومعلم آخر للصم—يعمل في نفس المدرسة—بزيارة (١٠٠٪) من جلسات مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة. كما قاما بزيارة (٥٠٪) من مرحلة التدخل العلاجي لكل طالب بشكل عشوائي. حيث تم رصد نسبة الاتفاق بين الملاحظين في احتساب عدد الكلمات التي قراءها الطلاب بشكلٍ صحيح في الدقيقة الواحدة. وقد كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين بالنسبة للطالب محمد ووليد (١٠٠٪)، وبالنسبة للطالب أنس (٩٨٪)، أما بالنسبة للطالب فريح فقد كانت (٩٤٪). ثانياً: فيما يتعلق بإجابات الطلاب على اختبار الاستيعاب القرائي، فقد قام الباحث بتصحيح ورصد نسخة أخرى من جميع اختبارات الاستيعاب القرائي، لجميع الطلاب ذوي الإعاقة السمعية—عينة الدراسة الحالية. وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والمعلم (١٠٠٪) في جميع الاختبارات لجميع الطلبة.

النتائج:

يعتبر التحليل البصري للبيانات أمراً شائعاً في تحليل وعرض بيانات التصميم التجريبي للحالة الواحدة (Horner et al., 2005; Ledford et al., 2023). فمن خلال التحليل البصري للبيانات، يمكن للقارئ أن يحدد ما يلي: أولا: العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل، استراتيجية القراءة المتكررة، والمتغيران التابعان وهما، الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي. حيث تم قياس الطلاقة القرائية من خلال عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة، وتم قياس الاستيعاب القرائي من خلال عدد الإجابات الصحيحة على اختبار الاستيعاب القرائي. ثانياً: المستوى، والثبات، وسرعة استجابة السلوك، واتساق المراحل، واتجاه البيانات، ونسبة تداخل البيانات بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي (Kazdin, 2011).

الإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة وهو: ما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟

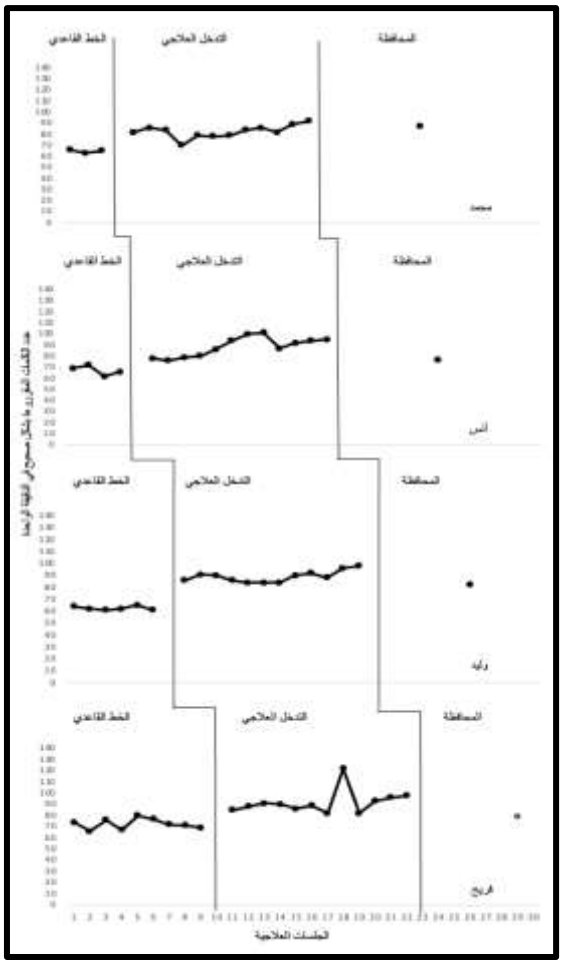
نتائج التدخل لجميع الطلبة:

بشكل عام، أظهر جميع الطلاب ذوو الإعاقة السمعية الشديدة جداً مستوىً مستقراً طيلة فترة الخط القاعدي. حيث تراوح معدل الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة ما بين (٦١) و(٨١) كلمة، وبمتوسط (٦٧.٧٢) كلمة، وانحراف معياري (٥.٥٤). كما أظهر الطلاب ذوو الإعاقة السمعية تحسناً في مرحلة التدخل العلاجي. حيث بلغ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة ما بين (٧٠) و(١٢١) كلمة، وبمتوسط (٨٨) كلمة، وانحراف معياري (٨.٣٢). أما في مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة، فقد كان عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة ما بين (٧٧) و(٨٧) كلمة، وبمتوسط (٨١.٢٥) كلمة، وانحراف معياري (٤.٣٥).

نتائج التدخل للطالب محمد:

كما هو مشاهد في الشكل (١)، كان أداء الطالب محمد في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وثابتاً. حيث تراوح أداء محمد ما بين (٦٣) و(٦٦) كلمة، وبمتوسط (٦٤.٦٦) كلمة، وانحراف معياري (١.٥٣). لذا، تم البدء بتطبيق التدخل العلاجي. في مرحلة التدخل العلاجي، ارتفع مستوى أداء الطالب محمد، حيث بلغ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة ما بين

(٧٠) و(٩٠) كلمة، وبمتوسط (٨٢.٥٨) كلمة، وانحراف معياري (٥.٧٤). كما دلت نتائج التدخل العلاجي للطالب محمد على وجود اتجاه علاجي صاعد بشكل طفيف. وبمقارنة أداء محمد في الثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، والثلاث جلسات الأولى في مرحلة التدخل العلاجي، يتبين بأن هناك سرعة في الاستجابة. وتشير نتائج الطالب محمد إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد الكلمات التي قراءها محمد بشكل صحيح (٨٧) كلمة في الدقيقة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب محمد تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الطلاقة القرائية لدى الطالب محمد، وفقاً لعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح إلى استراتيجية القراءة المتكررة.



شكـــــل (١)

عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة للطلاب في المراحل الثلاث

نتائج التدخل للطالب أنس:

كان أداء الطالب أنس في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وثابتاً، حيث تراوحت عدد الكلمات التي قرائها أنس بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة (٦٢) و(٧٢)، وبمتوسط (٦٧.٢٥)، وانحراف معياري (٤.٢٧). لذلك، بدأ معلم الطالب أنس بتطبيق التدخل العلاجي. بمجرد البدء بجلسات التدخل العلاجي للطالب أنس، ارتفع أداء الطالب أنس. حيث بلغ متوسط أداء الطالب أنس (٨٨.٥)، وانحراف معياري (٨.٧٤). كما تراوح عدد الكلمات التي قرئها الطالب أنس بشكل صحيح بين (٧٦) و (١٠١) كلمة. وبمقارنة أداء الطالب أنس في آخر ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، وأول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل العلاجي، يتضح بأن هناك سرعة بالاستجابة. كما أن نتائج التدخل العلاجي للطالب أنس تشير إلى وجود تأثير علاجي صاعد. بالإضافة لما سبق، تشير نتائج الطالب أنس إلى أن (٠.٠٨) من نتائج الجلسات العلاجية متداخلة مع نتائج جلسات مرحلة الخط القاعدي. وتعتبر هذه النسبة مقبولة (Scruggs & Mastropoeri, 1998). أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد الكلمات التي قراءها الطالب أنس بشكل صحيح (٧٧) كلمة في الدقيقة. وبناء على ما سبق، يتضح بأن هناك وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الطلاقة القرائية لدى الطالب أنس، وفقاً لعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (١).

نتائج التدخل للطالب وليد:

كان أداء الطالب وليد في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وثابتاً. حيث تراوح عدد الكلمات الصحيحة التي قرئها الطالب وليد بشكل صحيح (٦١) و(٦٥) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، وبمتوسط (٦٢.٥) كلمة، وانحراف معياري (٤.٧٢). وبناء عليه، بدأ الطالب وليد جلسات التدخل

العلاجي. حينما بدأ الطالب وليد جلسات التدخل العلاجي، أظهر تحسنا في أدائه. فقد بلغ عدد الكلمات التي قرأها الطالب وليد ما بين (٨٤) و (٩٨) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة، وبمتوسط أداء (٨٩.٠٨) كلمة، وانحراف معياري (٤.٦٦). وبمقارنة أداء الطالب وليد في آخر ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، وأول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل العلاجي، اتضح بأن هناك سرعة بالاستجابة للتدخل العلاجي. كما أن نتائج أداء الطالب وليد تشير إلى وجود استقرار في مرحلة التدخل العلاجي. وتشير نتائج الطالب وليد إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد الكلمات التي قراءها وليد بشكل صحيح (٨٢) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب وليد تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الطلاقة القرائية لدى الطالب وليد، وفقاً لعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (١).

نتائج التدخل للطالب فريح:

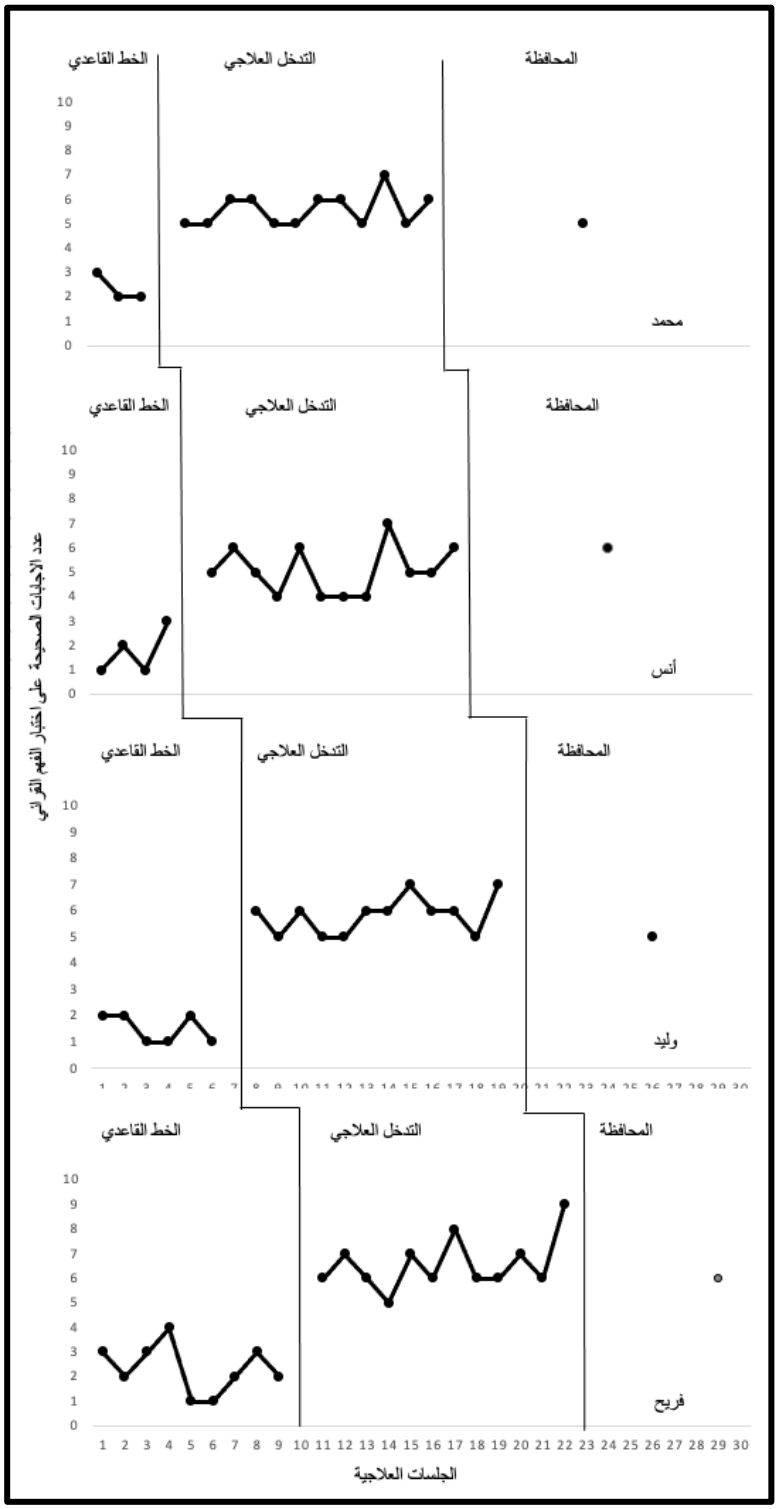
كان أداء الطالب فريح في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وشبه ثابت. حيث تراوح أداء فريح ما بين (٦٦) و(٨٠) كلمة، وبمتوسط (٧٢.٤٤) كلمة، وانحراف معياري (٤.٧٢). لذا، بدأ معلم الطالب فريح بتطبيق التدخل العلاجي. في مرحلة التدخل العلاجي، ارتفع مستوى أداء الطالب فريح. حيث بلغ عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة ما بين (٨٢) و(١٢٢) كلمة، وبمتوسط (٩١.٨٣) كلمة، وانحراف معياري (١٠.٧٤). وهنا، يجدر الإشارة بأن مستوى (١٢٢) كلمة صحيحة في الدقيقة الواحدة هي نتيجة متطرفة وخارجة عن نسق درجات الطالب فريح في مرحلة التدخل العلاجي. وبمقارنة أداء الطالب فريح في آخر ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، وأول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل العلاجي، يتبين بأن هناك سرعة في

الاستجابة. بالإضافة إلى ذلك، تشير النتائج إلى استقرار في مستوى الطالب فريح، في مرحلة التدخل العلاجي. كما تشير نتائج الطالب فريح إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد الكلمات التي قراءها فريح بشكل صحيح (٧٩) كلمة في الدقيقة الواحدة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب فريح تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الطلاقة القرائية لدى الطالب فريح، وفقاً لعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح لدى الطالب فريح إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (١).

الإجابة عن السؤال الثاني في هذه الدراسة وهو: ما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟

نتائج التدخل لجميع الطلبة:

بشكل عام، أظهر جميع الطلاب ذوو الإعاقة السمعية الشديدة جداً مستوىً مستقراً طيلة فترة الخط القاعدي. فقد تراوح عدد الإجابات الصحيحة ما بين (١) و (٤)، وبمتوسط (٢)، وانحراف معياري (٠.٨٧). وفي مرحلة التدخل العلاجي، تراوحت نتائج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً ما بين (٤) و (٩)، وبمتوسط (٥.٧٧)، وانحراف معياري (١.٠٢). أما في مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة، كانت نتائج الطلاب ما بين (٥) و(٦)، وبمتوسط (٥.٥)، وانحراف معياري (٠.٥٨). يوضح الشكل (٢) عدد الإجابات الصحيحة لجميع الطلاب في اختبار الاستيعاب القرائي في مراحل الدراسة الثلاث.



شكل (٢)

عدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي للطلاب في المراحل الثلاث

نتائج التدخل للطالب محمد:

كان أداء الطالب محمد في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وثابتاً. حيث تراوح عدد الإجابات الصحيحة للطالب محمد ما بين (٢) و (٣)، وبمتوسط (٢.٣٣)، وانحراف معياري (٠.٥٨). أثناء مرحلة التدخل العلاجي، ارتفع مستوى أداء الطالب محمد، حيث كان عدد الإجابات الصحيحة ما بين (٥) و(٧) إجابات صحيحة، وبمتوسط (٥.٥٨)، وانحراف معياري (٠.٦٧٧). كان أداء الطالب محمد، أثناء مرحلة التدخل العلاجي، شبه مستقر. وبمقارنة أداء الطالب محمد في الثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، والثلاث جلسات الأولى في مرحلة التدخل العلاجي، يتبين بأن هناك سرعة في الاستجابة. كما أشارت نتائج الطالب محمد إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. وأما في مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة، فقد كان عدد إجابات الطالب محمد (٥) إجابات صحيحة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب محمد تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الاستيعاب القرائي لدى الطالب محمد، وفقاً لعدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الإجابات الصحيحة إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (٢).

نتائج التدخل للطالب أنس

كان أداء الطالب أنس مستقراً، وغير ثابت. حيث تراوح أداء الطالب أنس، في مرحلة الخط القاعدي، ما بين (١) و (٣)، وبمتوسط (١.٧٥)، وانحراف معياري (٠.٩٦). في مرحلة التدخل العلاجي، ارتفع مستوى أداء الطالب أنس. حيث بلغ عدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي ما بين (٤) و(٧)، وبمتوسط (٥.٠٨)، وانحراف معياري (٠.٩٩). وبمقارنة أداء الطالب أنس في آخر ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، والثلاث جلسات الأولى في مرحلة التدخل العلاجي، تبين بأن هناك سرعة في الاستجابة. كما أشارت نتائج الطالب أنس إلى استقرار طيلة مرحلة التدخل العلاجي. بالإضافة لذلك، فقد أشارت نتائج الطالب أنس إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد إجابات الطالب أنس (٦) إجابات صحيحة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب أنس تشير إلى وجود

علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الاستيعاب القرائي لدى الطالب أنس، وفقاً لعدد إجابات أنس الصحيحة. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد الإجابات الصحيحة لدى الطالب أنس إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (٢).

نتائج التدخل للطالب وليد:

كان أداء الطالب وليد في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وثابتاً. حيث تراوح عدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي ما بين (١) و(٢)، وبمتوسط (١.٥)، وانحراف معياري (٠.٥٥). حينما بدأ الطالب وليد جلسات التدخل العلاجي، أظهر تحسنا في أدائه. فقد بلغ عدد الإجابات الصحيحة للطالب وليد ما بين (٥) و (٧)، وبمتوسط أداء (٥.٨)، وانحراف معياري (٠.٧٢). وبمقارنة أداء الطالب وليد في آخر ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، بأول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل العلاجي، يتضح بأن هناك سرعة في الاستجابة للتدخل العلاجي. كما أن نتائج أداء الطالب وليد تشير إلى وجود اتجاه علاجي صاعد. وتشير نتائج الطالب وليد إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات، كان عدد إجابات الطالب وليد الصحيحة (٥) إجابات صحيحة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب وليد تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الاستيعاب القرائي لدى الطالب وليد، وفقاً لعدد إجابات الطالب وليد الصحيحة. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد إجابات الطالب وليد الصحيحة على اختبار الاستيعاب القرائي إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (٢).

نتائج التدخل للطالب فريح:

كان أداء الطالب فريح في مرحلة الخط القاعدي مستقراً، وغير ثابت. حيث تراوح عدد الإجابات الصحيحة للطالب فريح ما بين (١) و (٤)، وبمتوسط (٢.٣٣)، وانحراف معياري (١). أثناء مرحلة التدخل العلاجي، ارتفع مستوى أداء الطالب فريح. حيث بلغ عدد الإجابات الصحيحة ما بين (٥) و(٩)، وبمتوسط (٦.٥٨)، وانحراف معياري (١.٠٨). وكان أداء الطالب فريح، أثناء مرحلة التدخل العلاجي، شبه مستقر. وبمقارنة أداء الطالب فريح في آخر ثلاث جلسات في مرحلة

الخط القاعدي، بأول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل العلاجي، يتبين بأن هناك سرعة في الاستجابة. كما تشير نتائج الطالب فريح إلى عدم وجود نسبة تداخل بين مرحلتي الخط القاعدي والتدخل العلاجي. أما في مرحلة المحافظة على المهارات المتعلمة، فقد كان عدد إجابات الطالب فريح الصحيحة (٦) إجابات صحيحة. وبالتالي، فإن نتائج الطالب فريح تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغير التابع، الاستيعاب القرائي لدى الطالب فريح، وفقاً لعدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي. كما يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في عدد إجابات الطالب فريح الصحيحة إلى استراتيجية القراءة المتكررة. انظر الشكل (٢).

الأهمية الاجتماعية للدراسة:

من أجل معرفة الأهمية الاجتماعية للدراسة، قام الباحث بتوزيع استبانة على المعلم والطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً، المشاركين في الدراسة. وقد كانت نتائج الاستبانة كما يلي: جميع الطلاب وكذلك المعلم يوافقون على أن استراتيجية القراءة المتكررة سهلة. جميع الطلاب وكذلك المعلم يوافقون على أن استراتيجية القراءة المتكررة استراتيجية عملية. جميع الطلاب وكذلك المعلم يوافقون على أن استراتيجية القراءة المتكررة ممتعة. جميع الطلاب وكذلك المعلم يؤكدون بأنهم سيستمرون بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة بعد انتهاء البرنامج. وأخيراً، جميع الطلاب وكذلك المعلم يؤكدون بأنهم سينصحون شخصاً آخراً بتطبيق استراتيجية القراءة المتكررة.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، قام الباحث بتطبيق تصميم الحالة الواحدة (Single-Subject Experimental Design) للإجابة عن سؤالي الدراسة، وهما: ما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟ وما مدى فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية مهارة

الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة؟ وقد ضمت الدراسة الحالية أربعة طلاب في المرحلة المتوسطة ممن تم تشخيصهم بضعف سمعي ثنائي وشديد جداً.

وبشكل عام، أظهرت نتائج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً تحسناً في الطلاقة القرائية وفقاً لمعدل الكلمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة. كما أظهرت نتائج الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً تحسناً في الاستيعاب القرائي وفقا لعدد الإجابات الصحيحة في اختبار الاستيعاب القرائي. كما أن نتائج الطلاب تشير إلى وجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل، القراءة المتكررة، والمتغيرين التابعين، الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي، لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً. لذا، يمكن للباحث أن يعزو التحسن الملحوظ في أداء الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً إلى استراتيجية القراءة المتكررة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن استراتيجية القراءة المتكررة فعالة في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في المرحلة المتوسطة. وبذلك، تكون نتائج هذه الدراسة قد اتفقت مع دراسة الفديد (٢٠٢٠) ودراسة شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2012)، حيث أشارت الدراستان إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة تسهم في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في مرحلة الابتدائي ومرحلة الجامعة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دارستي شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016)، بشقيها التجريبي وشبه التجريبي. حيث توصلت نتائج دراستي شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016) إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة لم تسهم في تنمية الطلاقة القرائية لدى الطلاب الصم في مرحلتي المتوسط والثانوي.

وفيما يتعلق بالاستيعاب القرائي، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأن استراتيجية القراءة المتكررة فعالة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً في مرحلة المتوسط. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة شرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016). حيث أشارت الدراسة إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة تساهم في تنمية الاستيعاب

القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية. وعلى العكس، فقد أتت نتائج الدراسة الحالية مخالفة لدراستي شيرمر وآخرون (Schirmer et al., 2016; Schirmer et al., 2009). فقد أظهرت نتائج الدراستين السابقتين إلى أن استراتيجية القراءة المتكررة لم تسهم في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة الابتدائي ومرحلة المتوسط. ولعل الاختلاف الموجود بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة، يعود لطبيعة الأسئلة التي تقيس مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. فالدراسات السابقة قاست الاستيعاب القرائي من خلال أسئلة مفتوحة. أما الدراسة الحالية، فقد قاست الاستيعاب القرائي من خلال أسئلة الاختيار من متعدد. وقد يعود سبب الاختلاف الموجود في نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة إلى القطع القرائية التي تم إعدادها من قبل الباحث. وقد يعود سبب الاختلاف الموجود بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلى طبيعة وخصائص اللغة نفسها. فاللغة العربية، كأحد اللغات السامية، لها بنية مغايرة عن بنية اللغة الإنجليزية، كأحد اللغات الهندو أوروبية—لغة الدراسات السابقة وقد يعود سبب الاختلاف الموجود بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة إلى متغيرات لم يتم أخذها بعين الاعتبار: كالمتغيرات التي تتعلق بخصائص النص المطبوع. جدير بالذكر بأن هذه الدراسة هي أحد أوائل الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة المتكررة على الاستيعاب القرائي لدي الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.

قيود الدراسة والتوصيات المستقبلية:

اشتملت هذ الدراسة على مجموعة من القيود التي من الممكن أن تحد من تعميم نتائجها. القيد الأول: صغر حجم العينة. حيث ضمت الدراسة الحالية (٤) طلاب من ذوي الإعاقة السمعية الثنائية والشديدة جداً. والقيد الثاني: عدم تجانس العينة. كما أشار الباحث سابقاً، فإن الطلاب الصم وضعاف السمع مصطلح يشمل مجموعة كبيرة وغير متجانسة من الطلاب. أما القيد الثالث: متغيرات لا يمكن للباحث التدخل بها: كالغيابات، والرحلات المدرسية المتكررة والتي تسببت في إطالة مدة تطبيق البرنامج. فالبرنامج استغرق وقتاً أطول من المتوقع. أما القيد الرابع: وسيلة

التواصل. حيث تم استخدام لغة الإشارة السعودية. أما القيد الخامس: جنس عينة الدراسة. فجميع الطلاب المشاركين في هذه الدراسة طلاب الذكور.

هناك مجموعة من المقترحات التي من شأنها أن توجه الدراسات المستقبلية. المقترح الأول: ضمت هذه الدراسة أربعة طلاب من ذوي الإعاقة السمعية الثنائية والشديدة جدا. جميع الطلاب يستخدمون لغة الإشارة السعودية. من الممكن للدراسات القادمة أن تضم مجموعة من الطلاب مختلفي الخصائص: كزارعي القوقعة، أو ممن فقدوا السمع بعد اكتساب اللغة، أو الطلاب الذين يعتمدون في تواصلهم على اللغة المنطوقة. المقترح الثاني: في هذه الدراسة تم استهداف مهارتي الطلاقة القرائية والاستيعاب القرائي كمتغير تابع. للدراسات المستقبلية أن تقيس أثر استراتيجية القراءة المتكررة في تنمية المفردات—بشقيه العمق والاتساع. وللدراسات المستقبلية أن تستخدم التكنولوجيا كمتغير إضافي: كالقراءة عن بعد، أو القراءة من خلال أجهزة التابلت. أما المقترح الأخير: للدراسات القادمة إضافة مرحلة التعميم. فالدراسة الحالية اعتمدت على ثلاث مراحل وهي: مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة التدخل العلاجي ومرحلة المحافظة على المهارات التي تم تعلمها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الزبيري، شريفة بنت عبد الله (٢٠١٥) الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (٩)، ٣١٩-٣٥٨.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١١). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، ٣٨ (٤)، ١٢٧٦-١٢٩٢

الفديد، خلف بن قعيميل. (١٤٤١). فاعلية استراتيجية القراءة المتكررة في تحسين الطلاقة القرائية والمعرفة بالمفردات لدى الطلاب ضعاف السمع ببرنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

القحطاني، بدر ناصر. (٢٠٢٢) مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٥ (٢)، ٤٦٨-٥٠١.

القحطاني، سعيد سعد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج علاجي باستخدام استراتيجية إعادة القراءة وتصحيح الأخطاء في تطوير مهارة الطلاقة القرائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٤ (١٠) ٩٥-١٠٣

القريني، فيصل محمد، والعاصم، خالد ناصر (٢٠٢١). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية. ١٣٥، ١٣٥-١٩٠.

المنيعي، عثمان، والريس، طارق. (٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٣)، ٨٢-١١٢.

ثانياً: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Al-Heeti, K. N. (1984). *Judgment analysis technique applied to readability prediction of Arabic reading material* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Northern Colorado.

Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students*: 1974 and 1983*. In A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego: College Hill Press.

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

Alshubrumi, A. S. (2020). *Evaluating the Effectiveness of Arabic Morphological Instruction Among Students Who Are d/Deaf and Hard of Hearing in the Second and Third Grade Levels*. [doctoral dissertation]. Indiana University.

American Speech-Language-Hearing Association. (2019). *Effects of Hearing Loss on Development*. Retrieved September 28, 2023, from https://www.asha.org/public/hearing/effects-of-hearing-loss-on-development/

Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., Viera, A., Crotty, K., & Viswanathan, M. (2011). *Health literacy interventions and outcomes: An updated systematic review (Evidence reports/Technology assessments, No. 199)*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.

Bursuck, W. D., & Damer, M. (2011). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities* (2nd ed.). Massachusetts: Pearson.

Cannon, J. E., Guardino, C., Antia, S. D., & Luckner, J. L. (2016). Single-case design research: Building the evidence-base in the field of education of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 160*(5), 440–452. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/26235237

Chang, A., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading. *Reading in a Foreign Language. 25*(2), 126-148.

Easterbrooks, S. R., & Huston, S. G. (2007). The signed reading fluency of students who are deaf/hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*(1), 37–54. https://doi.org/10.1093/deafed/enm030

Easterbrooks, S. R., & Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(1), 99-111. doi: 10.1093/deafed/enaa024

Grenner, E., Åkerlund, V., Asker-Árnason, L., van de Weijer, J., Johansson, V., & Sahlén, B. (2020). Improving narrative writing skills through observational learning: a study of Swedish 5th-grade students. *Educational Review*, *72*(6), 691–710. https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1536035

Gil, I. R., de Larios, J. R., & Balibrea, Y. C. (2017). The effect of repeated reading on the pronunciation of young EFL learners. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras,* (27), 7-19.

Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to english print: Facilitating english decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *12*(2), 172–183.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, *71*(2), 165–179.

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York, NY: Oxford University Press.

Kyle F.E., & Cain K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*, 35, 144–156, doi: 10.1097/TLD.0000000000000053

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Ledford, J. R., Lambert, J. M., Pustejovsky, J. E., Zimmerman, K. N., Hollins, N., & Barton, E. E. (2023). Single-case-design research in special education: Next-generation guidelines and considerations. *Exceptional Children*, *89*(4), 379–396. DOI: 10.1177/00144029221137656

Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, *50*(2), 213-224.

Luckner, J. (2013). Using the dynamic indicators of basic early literacy skills with students who are deaf or hard of hearing: Perspectives of a panel of experts. *American Annals of the Deaf,158*(1), 7–19. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/26234866

Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 153*(1), 6–36. doi: 10.1353/aad.0.0006

Luckner, J., Sebald, A. M., Cooney, J., Young, J., & Muir, S. (2005/2006). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf*, *150*(5), 443–456. doi: 10.1353/aad.2006.0008

Luckner, J., & Urbach, J. (2012). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly*, *33*(4), 230–241. https://doi.org/10.1177/1525740111412582

Luft, P. (2019). Strengths-based reading assessment for deaf and hard-of-hearing students. *Psychology in the Schools*, *57*(3), 375-393. https://doi.org/10.1002/pits.22277

Mastropieri, M. A., Leinart, A., & Scruggs, T. E. (1999). Strategies to increase reading fluency. *Intervention in school and clinic*, *34*(5), 278-283.

Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445323.pdf

Monreal, S. T., & Hernández, R. S. (2005). Reading levels of Spanish deaf students. *American Annals of the Deaf*, *150*(4), 379-387. *DOI: 10.1353/aad.2005.0043*

Morford, J. P., Wilkinson, E., Villwock, A., Pinar, P., & Kroll, J. F. (2011). When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations?. *Cognition*, *118*(2), 286– 292.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00- 4754). National Institute of Child Health and Human Development.

O'Neill, R. E., McDonnell, J. J., Billingsley, F. F., & Jenson, W. R. (2011). *Single case research designs in educational and community settings*. Boston: Pearson.

Padeliadu, S., Giazitzidou, S., & Stamovlasis, D. (2021). Developing Reading Fluency of Students With Reading Difficulties Through a Repeated Reading Intervention Program in a Transparent Orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *19*(1), 49-67.

Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading Fluency in the Middle and Secondary Grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(1), 59–71.

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

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.

Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum-based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. Journal of school psychology, 47(6), 427-469.

Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J., & Schirmer, T. N. (2016). Effect of the reread-adapt and answer-comprehend intervention on the reading achievement of middle and high school readers who are deaf. *Reading Psychology*, *37*(4), 650-663. doi:10.1080/02702711.2015.1105338.

Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J., & Schirmer, T. N. (2012). Reread-adapt and answer-comprehend intervention with deaf and hard of hearing readers: Effect on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf*, *156*(5), 469-475.

Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L., & Schirmer, T. N. (2009). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. *Reading Improvement*, *46*, 168–177.

Scruggs T. E., Mastropieri M. A. (1998). Synthesizing single subject research: Issues and applications. *Behavior Modification*, 22, 221–242. https://doi.org/10.1177/01454455980223001

Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(6), 548-575. https://doi.org/10.1177/0022219409338742

The World Health Organization, WHO. (2023). Retrieved September 27, 2023, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ deafness-and-hearing- loss

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261. https://doi.org/10.1177% 2F07419325040250040801

Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *6*(1), 1–16.

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

Trybus, R. J., & Karchmer, M. A. (1977). School achievement scores of hearing-impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf, 122*(2), 62–69.

Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *153*(4), 396–407. DOI: 10.1353/aad.0.0061

Wang, Y., & Williams, C. (2014). Are we hammering square pegs into round holes? An investigation of the meta-analyses of reading research with students who are d/Deaf or hard of hearing and students who are hearing. *American Annals of the Deaf*, *159*(4), 323–345.

Wauters, L. N., Van Bon, W. H., & Tellings, A. E. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and writing*, *19*, 49-76.