معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

أ. منيرة محمد الراجحي
معلمة تربية خاصة (عوق سمعي)
وزارة التعليم

د. مريم حافظ تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

أ. منيرة محمد الراجحي
معلمة تربية خاصة (عوق سمعي)
وزارة التعليم

د. مريم حافظ تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، باختلاف عدد من المتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، التخصص) اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة من إعدادهما، اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمات الصم وضعيفات السمع تخصص (إعاقة سمعية) البالغ عددهن (١٦٧) معلمة، وجميع معلمات التعليم العام تخصص (لغة عربية) البالغ عددهن (٧٠) معلمة، كشفت النتائج عن أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع لديهن معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، كما أنهن يمارسن استراتيجية القراءة المتكررة لتعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع بدرجة متوسطة، في حين أنهن يمارسن استراتيجية القراءة الحوارية، واستراتيجية التعلم بالأقران، واستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي، واستراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات التالية: متغير الخبرة في التدريس، ومتغير المرحلة الدراسية، ومتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على البراهين–تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية– طرق واستراتيجيات التدريس.

Knowledge and Application of the Female Teachers of Female Deaf and Hearing-impaired Students for Evidence-Based Practices in Teaching Reading in Primary Education

Monirah Mohammad Alrajhi
Special Education Teacher
(Hearing Impairment)
Ministry of Education

Dr.Maryam Hafez Turkestani
Department of Special Education
College of Education
King Saud University

Abstract:

The study aimed to reveal the deaf and hearing-impaired teacher's knowledge extent and application to evidence-based practices in teaching reading for the primary stage, according to the variable (years of experience, educational stage, and the specialization). the two researchers adopted the descriptive survey approach through using the study tool, using a questionnaire prepared from them. the study sample included all the deaf and hearing-impaired teachers who specialize (hearing impairment) amounted (١٢٧) female teachers, and all general education teachers specialized in (Arabic language) with a number of (٧٠). the results showed that the study sample of the deaf and hearing impaired teachers have general knowledge of evidence-based practices in teaching reading, as they engaged in frequent reading in teaching deaf and hearing impaired students at a moderate level, while they practice dialogue reading strategy, peer learning strategy, vocal awareness training strategy, and interactive teaching strategy, the results also showed that there were no statistically significant differences in the deaf and hearing impaired teachers' knowledge degree and application practices to evidence-based practices in teaching reading at the primary stage according to the following variables teaching experience, educational stage, and specialization.

key words: Evidence-Based Practices- Teaching Students with Hearing Impairment-Teaching approaches and strategies

المقدمة

تعتبر القراءة من أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات التعلم الأساسي، فهي ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى رموز منطوقة، بل تعد أحد المهارات المكونة للمعرفة، وتمثل الهدف الأساسي والرئيسي للتعلم (موسى، ٢٠١٧). ويشير إبراهيم (٢٠٠٢) إلى أن فقدان السمع يخلق صعوبة تعليمية تؤدي إلى تأخر اكتساب اللغة وضعف في المهارات الأكاديمية. ويحدد يحيى (٢٠٠٦) أكثر الصعوبات التي يعاني منها الأفراد الصم وضعاف السمع في الأداء الأكاديمي هي التحصيل القرائي; للتأثير الكبير للإعاقة في الجانب اللفظي لديهم.

هذه القضية المهمة التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص، وذوي الإعاقة بشكل عام، تحتاج إلى تقييم جدوى البرامج والخدمات المقدمة لهم، ويسهم البحث العلمي الجيد في ميدان التربية الخاصة في التحقق من فعالية المناهج والأساليب ويضفي المشروعية على ممارسات التربية الخاصة التشخيصية والعلاجية، للحاجات (Kauffman, ١٩٩٣). لذا تشير الأدبيات النظرية والبحثية إلى أهمية أن يستند تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على البحث العلمي (الخطيب، ٢٠١٠). ويؤكد كوك وكوك (Cook & Cook, ٢٠١٣) على أهمية تحديد الممارسات الفعالة المعتمدة على الأبحاث العلمية مع الطلبة ذوي الإعاقات.

وقد سُنت القوانين والتشريعات التي تلزم المعلمين بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، منها ما قامت به الولايات المتحدة الأمريكية بسن قانون

(IDEA) تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في عام ٢٠٠٤، وقانون (NCLB) عدم ترك أي طفل في الخلف لعام ٢٠٠١، والذي ينص على إلزامية تطبيق المعلمين لتلك الممارسات المستندة على الأدلة العلمية في الفصول الدراسية، التي تساعد في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب (Cook et al., ٢٠٠٩).

ومن هنا أكدت وزارة التعليم (٢٠١٩) في المملكة العربية السعودية في الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة على ضرورة إعداد معلم التربية الخاصة لاكتساب الممارسات المبنية على الأدلة والتركيز على البحوث التجريبية. الأمر الذي يستلزم ضرورة وعي المعلمين بتلك الممارسات، ومدى أهميتها، وكيفية اختيارها، وتنفيذها بطريقة مناسبة تضمن استفادة الطلبة منها إلى أقصى درجة ممكنة (الحسين، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة

إن من أهم أهداف البحث التربوي هو المساعدة في تحديد فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة في القاعة الدراسية والعمل على تطويرها (النوح، ٢٠١٥). لذا جاءت البحوث التربوية ذات المنهج التجريبي لتتيح الفرصة لمعرفة النتائج الصحيحة والحقائق والطرق السليمة للوصول إلى أبعد نقطة للعمل مع الظاهرة عن طريق استخدام التجربة العلمية (العساف، ٢٠١٦).

فكان لزاماً على التربويين الباحثين أو المعلمين في الساحة التربوية أن يُجسِروا الطريق فيما بينهم للنهوض بالعملية التربوية لأعلى مستوياتها من خلال تطبيق نتائج البحوث التربوية التجريبية التي أثبتت نجاحها بالدليل والبرهان على أرض الواقع التعليمي في المدارس، وأن يعمل صناع القرار في

وزارة التعليم على أخذ هذه الممارسات المبنية على الأدلة في عين الاعتبار لتطبيقها في أرض الواقع، حيث يساعد ذلك على مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل (الحديدي، ٢٠٠٦).

والمتأمل في مجال التربية الخاصة بصورة عامة وفي مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بصورة خاصة، يجد حلقة وصل مفقودة ما بين تلك الممارسات المبنية على الأدلة وما بين الواقع التعليمي، ما أدى إلى وجود ما يسمى "بفجوة البحث والممارسة" (Cordingley, ٢٠٠٨)، فإن نتائج الدراسات التجريبية لتلك الممارسات والاستراتيجيات والطرق المبنية على الأدلة مع الطلاب الصم وضعاف السمع، مهما كانت جيدة في تأثيرها على الطلاب، فلن يكون لها معنى أو قيمة إلا إذا عززت فعالية ممارسات التدريس وحسنت من تعلم الطلاب في الميدان التربوي (Knoors et al., ٢٠١٨) ويرجح بوردمان وآخرون (Boardman et al., ٢٠٠٥) السبب في ذلك إلى عدم إدراك المعلمين أو عدم قدرتهم على تنفيذ هذه الممارسات في القاعات الدراسية.

وحيث أن تعلم القراءة أمر بالغ الأهمية للطلاب الصم وضعاف السمع وقد يكون البوابة الوحيدة لهم للمشاركة الكاملة في المجتمع (Luckner, ٢٠١٣). فإن تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة كما ذكر توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) في الفصول الدراسية أمر أكثر أهمية. لذلك جاءت الحاجة لهذه الدراسة لتحديد مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم

وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

السؤال الثالث: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة التدريسية؟

السؤال الرابع: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (الصفوف الأولية – الصفوف العليا)؟

السؤال الخامس: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام – تعليم خاص)؟

أهداف الدراسة

١. الكشف عن معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع على الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.
٢. الكشف عن مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

٣. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف عدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

٤. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف المرحلة الدراسية (الصفوف الأولية – الصفوف العليا) في المرحلة الابتدائية.

٥. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف التخصص (تعليم عام – تعليم خاص) في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

- سوف تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً باللغة العربية يتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة بصورة عامة، والممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعاف السمع، خاصة مع قلة الأطر النظرية العربية في ذلك.
- قلة البحوث العربية التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة بشكل عام، وفي الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للصم وضعاف السمع بشكل خاص.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- من الممكن أن تساعد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم على تدريب المعلمين والمعلمات على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- توجيه برامج إعداد المعلمين في التربية الخاصة إلى الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- قد توجه هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم إلى العناية بنتائج البحث التربوي ودوره في تحسين الممارسات التدريسية.
- قد تكون هذه الدراسة نواة للعديد من الدراسات حول الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للصم وضعاف السمع.

محددات الدراسة

محددات زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: ١٤٤٠-١٤٤١هـ، ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

محددات مكانية: تتحدد الدراسة بمدارس الدمج ومعاهد الصم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

محددات موضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بالممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، والممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

محددات بشرية: تتحدد الدراسة بمعلمات التعليم العام تخصص (اللغة العربية) ومعلمات التعليم الخاص تخصص (عوق سمعي) في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة

الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices **(EBPs):** هي الممارسات والبرامج التي لها آثار ذات مغزى على نتائج الطلاب، من خلال بحوث صارمة التصميم (Cook &Odom. ٢٠١٣).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها أساليب أو استراتيجيات أو طرق أو برامج، أثبتت فعاليتها من خلال دراسات تجريبية ذات معايير محددة، وتطبق على الطلاب العاديين أو الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة، وتختلف أشكال التصاميم المستخدمة في تلك الدراسات التجريبية، ما بين تصاميم حالة واحدة وتصاميم المجموعات.

استراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading: عرفها كوهين (Cohen, ٢٠١١) بأنها الطريقة التي يقرأ فيها الطالب النص ويعيد قراءته بصمت أو بصوت عالٍ من مرتين إلى أربع مرات للوصول إلى مستوى محدد من السرعة والدقة والفهم.

استراتيجية القراءة الحوارية Dialogic Reading: عرف مايلز (Miles, ٢٠١٣) القراءة الحوارية بأنها قراءة كتاب بشكل مشترك بين شخص بالغ (المعلم أو الوالدين) وبين الطفل، تحوي تفاعلات عديدة تشمل التحفيز

والتوسع والتكرار والتقييم مع الطفل، بهدف إقامة حوار مع الطفل لفترات أطول من استجابات تحوي كلمة واحدة.

استراتيجية التعلم بالأقران Peer-Assisted Learning Strategies: عرفها عثمان (٢٠٠٧، ص. ١٥) بأنها: "استراتيجية يقوم فيها المتعلمون بالتعاون مع بعضهم بعضاً، إذ يقوم أحدهم (القرين/ المعلم) بنقل المعارف والخبرات العملية والعلمية التي يتقنها للآخرين (الأقران/ المتعلمون) الأقل كفاءة في إتقانها وذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم".

التدريب على الوعي الصوتي Phonological Awareness Training: تعرفه اللجنة الوطنية للقراءة (NRP) بأنه القدرة على التركيز على الأصوات التي تتكون منها الكلمة الواحدة باعتبار أن الصوت هو أصغر وحدة في اللغة المنطوقة، تتحد هذه الأصوات لتشكل المقاطع والكلمات.

استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching: عرفها مركز تبادل المعلومات (WWC) بأنها ممارسة تعليمية تفاعلية، تهدف إلى تحسين فهم الطلاب للقراءة وفهم معنى النص بالتناوب بين المعلم والطالب بقيادة الحوار حول أجزاء النص، يتناقش الطلاب مع المعلم من خلال هذه الاستراتيجية بأربع أشكال: التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص لمقاطع النص.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد نشأ مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة في منتصف القرن التاسع عشر في المجال الطبي للأطباء وممارسي الصحة بشكل عام، لاتخاذ القرار حول أفضل الحلول العلاجية المتعلقة برعاية المرضى من خلال البحوث التجريبية (Sackett, ١٩٩٦). ثم أصبح مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة موضع تركيز في مجال التعليم خلال العقد الماضي أي قبل ٢١ سنة تقريباً من الوقت الحالي (Denzin & Giardina, ٢٠٠٨).

وقد تناول العديد من الباحثين تعريف الممارسات المبنية على الأدلة، حيث عرفها توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) بأنها: الطرق التعليمية التي أثبتت أنها فعالة من خلال بحوث ذات جودة عالية.

وأضافت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA) أن هذه الأدلة البحثية عالية الجودة يتم دمجها مع خبرة الممارسين وتفضيلات العملاء وقيمهم في عملية اتخاذ القرارات (American Speech-Language-Hearing Association. ٢٠٠٥). كما تعرفها وزارة التعليم الأمريكية بأنها تلك الممارسات القائمة على تطبيق بحوث علمية، ذات إجراءات منهجية وموضوعية، للحصول على معرفة موثوقة وصحيحة ذات صلة بالأنشطة والبرامج التعليمية (U.S. Department of Education, ٢٠٠٤).

وبالتالي فإن الممارسات المبنية على الأدلة تعتمد على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية فقط، التي تعتبر من أدق مناهج البحث التربوي; ذلك لأنها تقوم على إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، وبالتالي

قبولها أو رفضها في تحديد علاقة بين متغيرين، من أجل تعلم نتيجة أو أثر التغيير المرغوب في إحداثه (النوح، ٢٠١٥).

وقد نوَه لوكنر (Luckner, ٢٠٠٦) إلى أن المهنيين يواجهون في الوقت الحالي في جميع المجالات التي تعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك التعليم، مطلباً أساسياً بأن تعتمد قراراتهم بشأن التدخلات الواجب استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة على الممارسات المبنية على الأدلة، وأن تقوم على المعيار الذهبي لتقييم فعالية التدخلات في استخدام التجارب التي يتم التحكم فيها وتصميمها وتنفيذها بشكل جيد.

ويتم في المعيار الذهبي إثبات أن نتائج المشاركين في الدراسة هي نتيجة مباشرة للتدخل، وبأن المتغير المستقل هو الذي أدى للتغير الناتج في المتغير التابع، مع استبعاد تأثير أي من ظروف العوامل الخارجية على نتائج الدراسة، وبالأخص تصاميم الأبحاث التجريبية للمجموعات(Parker et al., ٢٠٠٧ ;Borckardt et al., ٢٠٠٨). كما أكد تانكيرسلي وآخرون (Tankersley et al., ٢٠٠٨) على دور الباحثين في إثبات وجود علاقة سببية بين التدخل ومتغيرات نتائج الطلاب مما يساهم في إثبات فاعلية الممارسة أو التدخل.

من أجل ذلك، وحتى تكون الدراسة فعالة ومبنية على الأدلة، حدد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children CEC, ٢٠١٤) نوعين من الدراسات التجريبية المعتمدة التي يمكن الحكم من خلالها على أن نتائج هذه الدراسات يمكن اعتبارها من الممارسات المبنية على الأدلة. النوع الأول: تصاميم الدراسات التجريبية للمجموعات (group

(experimental designs، والنوع الثاني: تصاميم دراسات الحالة الواحدة (single subject research designs).

ويشير توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) إلى أن معلمي التربية الخاصة ليس لديهم الوقت الكافي أو الخبرة الضرورية للقيام بتحليل مستقل للدراسات البحثية التي تتناول الممارسات الفعالة. وعلى الرغم من ذلك، تتوفر العديد من المصادر التي تستعرض الممارسات المبنية على الأدلة، التي تمكن المعلمين أو الباحثين الاستزادة منها عند الحاجة، منها على سبيل المثال لا الحصر: موسوعة أفضل الأدلة Best Evidence Encyclopedia، سيدار سنتر CEEDAR، دليل ESSA (Evidence for ESSA)، المصادر المبتكرة للنجاح التعليمي Innovative Resources for Instructional Success (IRIS)، ومركز تبادل المعلومات What Work Clearinghouse (WWC).

ولعل أبرز هذه المواقع هو مركز تبادل المعلومات What Work Clearinghouse (WWC) الذي يعتبر مصدراً رئيسياً للأدلة العلمية، ودليلاً موثوقاً على فعالية ممارسة أو برنامج معين أو تدخلات محددة، ويركز على البحوث عالية الجودة (Stockard et al., ٢٠١٣).

ويوفر المركز (WWC, ٢٠٠٢) مجموعة من الممارسات المبنية على الأدلة بمختلف التخصصات الدراسية كالرياضيات، والعلوم، وتعليم الطفولة المبكرة، والقراءة، والكتابة، بالإضافة إلى الممارسات الخاصة بذوي الإعاقة، كذلك يحتوي على تصنيفات لكل ممارسة، مع ذكر أحجام التأثير التي تدل على مستوى فعالية تلك الممارسة.

كما يصنف مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, ٢٠١٤) أدلة الدراسات في التربية الخاصة السليمة من الناحية المنهجية إلى: ممارسات قائمة على الأدلة، ممارسات قائمة على أدلة محتملة، ممارسات مختلطة، ممارسات سلبية، عدم وجود أدلة كافية لتصنيف فعالية الممارسة.

ويعتبر تحديد الممارسات المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع ذو أهمية خاصة في الميدان التعليمي بسبب تدني مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع في اللغة ومهارات القراءة والكتابة. ولحاجة الممارسين إلى معرفة التدخلات الأكثر فعالية وكفاءة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع (Beal-Alvarez & Cannon, ٢٠١٤).

ويشير مارشارك وآخرون (Marschark et al., ٢٠١١) إلى اعتماد الممارسات في تعليم الصم وضعاف السمع لفترة طويلة وبشكل كبير على المعتقدات والأفكار أكثر من اعتمادها على أدلة موثوقة من البحوث ونتائج الدراسات. لذلك نجد أن العديد من البحوث والدراسات أشارت إلى ندرة الممارسات المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع، ويرجح لوكنر (Luckner, ٢٠٠٦) السبب في ذلك، إلى العديد من التحديات التي تواجه الباحثين في تحديد أساس قوي للتدخلات والممارسات القائمة على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع.

ويلخص ويندل وآخرون (Wendel et al., ٢٠١٥) العوامل التي تحُد من الدراسات التجريبية التي يمكن تنفيذها، في قلة الموارد المتاحة لإجراء الدراسات، ومدى تفاوت تصاميم التدخلات لتلائم احتياجات هؤلاء

الطلاب، بالإضافة إلى تقييد نطاق خيارات تصاميم الأبحاث التجريبية. كما أن عدم التجانس في خصائص الطلاب الصم وضعاف السمع، سيؤدي بالباحثين إلى فهم محدود لاحتياجات التدخل المحددة، حيث أن درجة نجاح التدخلات والممارسات تعتمد على التوافق بين الاستراتيجية أو الممارسة وخصائص الطالب الفردية.

ويضيف كانون وآخرون (Cannon et al., ٢٠١٦) عدة أسباب كامنة وراء ندرة الدراسات المبنية على الأدلة للصم وضعاف السمع، منها أنهم يشكلون نسبة قليلة من السكان، لذلك فإنه من الصعب تحديد عينة كبيرة بما يكفي تمكن من الكشف عن نتائج التدخل، أو الحصول على عينة ممثلة لضمان تعميم النتائج، كذلك عدم تجانس خصائص الطلاب الصم وضعاف السمع يشكل صعوبة في إنشاء مقارنة عادلة بين المجموعات وذلك على عدة متغيرات، منها على سبيل المثال: العمر في بداية الفقدان السمعي، واستخدام المعينات السمعية، وطريقة التواصل، ودرجة الفقدان السمعي، ومستوى مشاركة الوالدين، ومدى قدرة المعلم على التواصل مع الطالب.

لذلك يحتاج الباحثون والممارسون والمعلمون إلى توجيههم في كيفية اختيار الممارسات القائمة على الأدلة في التصاميم التجريبية من نوع تصاميم الحالة الواحدة، فقد استعرض هورنر وآخرون (Horner et al., ٢٠٠٥) كيف يمكن استخدام تصاميم الحالة الواحدة لبناء الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم الخاص، والتي تعتبر من الخطوات المهمة نحو بناء قاعدة أدلة في تعليم الصم وضعاف السمع. وتبع ذلك، استعراض أدبيات مركز تبادل المعلومات

(WWC) من قبل كراتوتشويل وآخرون (Kratochwill et al., ٢٠١٠) لتحديد معايير تصاميم الحالة الواحدة، التي يبنى عليها ممارسات قائمة على الأدلة فعالة وقابلة للتطبيق. وعلى الرغم من وجود العديد من دراسات الحالة الواحدة للطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن ويندل وآخرون (Wendel et al., ٢٠١٥) أشاروا إلى أنه لم يتم إجراء مراجعة منهجية لجودة الدراسات وصحتها المنهجية.

وقد حاول الباحثون على سنوات طويلة مراجعة الأدبيات في العديد من الدراسات والأبحاث لتحديد الممارسات القائمة على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث قام كل من مارشارك وسبينسر (Marschark & Spencer, ٢٠٠٩) بدراسة مجموعة واسعة من الأدبيات الدولية، توصلت إلى عدم إثبات أي نموذج تعليمي فعاليته على النحو الأمثل لجميع الطلاب الصم وضعاف السمع، مما يشير إلى وجود الحاجة إلى توفير قاعدة أدلة للممارسات التعليمية المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع.

وقد قام كلاً من لوكنر وآخرون (Luckner et al., ٢٠٠٥) بتحليل البحوث المتعلقة بتحسين مهارة القراءة والكتابة المبنية على الأدلة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع على مدار الأربعين سنة الماضية بما مجموعه ٩٦٤ بحث، وجد منها ٢٢ بحث فقط يستوفي المعايير المطلوبة لإدراجها في الاستعراض، وأشارت النتائج إلى أن هناك ندرة في التصميم الجيد لدراسات تصميم المجموعات، مع عدم وجود تكرار منتظم للدراسات، وأن هناك بيانات قليلة لتحديد الممارسات القائمة على الأدلة.

كما استعرض كانون وجوردينو (Cannon & Guardino, ٢٠١٢) أدبيات لاستراتيجيات تحسين القراءة المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع الذين تختلف لغتهم الأم عن اللغة التي يتعلمونها في المدارس، أدرجت الدراسات ما بين عامي ٢٠٠٠-٢٠١٠، وقد تم تحديد أربع دراسات فقط تستوفي المعايير المطلوبة، كما خلصت الدراسة إلى تحديد بعض من الممارسات المبنية على الأدلة في الطلاقة، والوعي الصوتي، والاستيعاب القرائي، والمفردات.

وقد قام لوكنر وأورباخ (Luckner & Urbach, ٢٠١٢) بمراجعة وتلخيص البحوث التجريبية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة بين عامي ١٩٧٠-٢٠٠٩ التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في طلاقة القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، تم تحديد ما مجموعه ست دراسات، أربع دراسات منها تحتوي على تدخلات تتمثل في استراتيجية القراءة المتكررة للكلمات والجمل والنصوص مع تقديم الآثار التربوية المحتملة لتلك التدخلات.

في حين أجرى شيرمير وماكغو (Schirmer & McGough, ٢٠٠٥) استعراضاً للأدبيات البحثية المتعلقة بتطوير وتعليم القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنة النتائج التي توصلوا إليها باستعراض المؤلفات البحثية التي أجراها مجلس القراءة الوطني (NRP)، وذلك في أربع من مهارات القراءة: تعليم الأبجدية، الطلاقة، الفهم، تكنولوجيا الكمبيوتر وتعليم القراءة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود دراسات حول التدخلات التعليمية لمهارة

القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع التي تبين أنها فعالة مع الطلاب العاديين.

وفي ذات السياق، قام ايستيربروكس وستيفينسون (Easterbrooks & Stephenson, ٢٠٠٦) بتحديد أفضل الممارسات للطلاب الصم وضعاف السمع عن طريق مراجعة العديد من الأبحاث والدراسات ذات الجودة العالية، خلصت الدراسة باختيار أفضل عشرة ممارسات لتحسين القراءة والكتابة، وهي: القراءة المستقلة، استخدام التكنولوجيا، الفونيميات والوعي الصوتي، استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، الكتابة لتعزيز القراءة، القراءة في مجالات المحتوى، القراءة والكتابة المشتركة، النهج الدلالي للمفردات، منهج المورفوقرافيك للمفردات، الطلاقة.

ونظراً لعدم وجود دراسات تجريبية لدعم الممارسات القائمة على الأدلة في ميدان تعليم الصم وضعاف السمع، قد يكون من المفيد استخدام الممارسات الواردة في الدراسات التجريبية الأخرى لغير الطلاب الصم وضعاف السمع، وذلك في الجمع بين البحث في التعليم العام والتعليم الخاص للطلاب الصم وضعاف السمع في مجال تحسين القراءة والكتابة Luckner et al., ٢٠٠٥).

وأشار كيلي وآخرون (Kelly et al., ٢٠٠٣) إلى أنه إذا كان معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في برامج الصم وضعاف السمع يفتقرون في كثير من الأحيان إلى خلفية المحتوى التي يحتاجها طلابهم، فإن معلمي التعليم العام غير قادرين إلى حد كبير على إدراك الفروق المختلفة بين الطلاب الصم

وضعاف السمع وبين الطلاب العاديين، حيث أن لكل منهما وجهة نظر مختلفة عن الأهداف والعمليات التعليمية.

وتشير الأدبيات إلى أن المعلمين الجدد يتبعون ثقافة المدرسة التي يعملون بها بدلاً من تطبيق الأساليب والاستراتيجيات التي تم تدريسها في برامج إعدادهم. ففي دراسة ايستربروكس وآخرون (Easterbrooks et al., ٢٠٠٨) تمت مقابلة ٢٣ معلماً من ثلاث مدارس للصم للكشف عن مدى استخدام معلمي الصم وضعاف السمع لممارستين مبنية على الأدلة، هما: القراءة المستقلة وحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين باستثناء معلم واحد كانوا يستخدمون تلك الممارسات إلى حد ما.

وفي دراسة أخرى مماثلة أجراها بوردمان وآخرون (Boardman et al., ٢٠٠٥) شارك فيها ٣٠ معلماً من معلمي التعليم الخاص، بهدف معرفة وجهات نظر معلمي التربية لخاصة حول البحوث التربوية ومدى استفادتهم من نتائجها، كشفت النتائج أن مفهوم الممارسة المبنية على الأدلة لم يكن معياراً مهماً لدى المعلمين لاختيار الممارسات التعليمية مع الطلاب، بل أنهم ركزوا على أن يكون استعمال الممارسات ممكناً، ومناسباً لطلابهم.

ولضرورة تحقيق المساواة التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع في تحسين نتائج القراءة، أكد مجلس القراءة الوطني (NCLB) على إجراء بحوث ودراسات تثبت أن البرامج والممارسات التعليمية مبنية على الأدلة، تكون هذه البحوث الأساس الذي تقوم عليه الممارسات التعليمية الجيدة للطلاب

الصم وضعاف السمع، مع التأكيد على إلزامية إثبات نجاح تلك الممارسات من خلال فعاليتها (Odom et al., ٢٠٠٥).

وذكر شنايدر وإيفرز (Schneider & Evers, ٢٠٠٩) أن الممارسات القائمة على الأدلة التي يقوم بها الباحثون، توفر للمعلمين استراتيجيات يكون لها أكبر تأثير على تعلم الطلاب، خاصة عندما يتم استعمال استراتيجيات تحسين القراءة والكتابة في الفصول الدراسية والتطبيقات العملية، التي من المرجح أن تحسن مهارة القراءة لدى الطلاب. لذا يقع على عاتق المعلمين مسؤولية البحث عن الممارسات القائمة على الأدلة، والعمل على مساعدة الطلاب على تحقيق أقصى استفادة من إمكاناتهم وقدراتهم بدمج هذه الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية بشكل يومي (Gersten et al., ٢٠٠٥).

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، من خلال استطلاع رأي معلمات الصم وضعاف السمع في معرفة وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمات الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٦٧) معلمة، وذلك حسب إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٩-١٤٤٠)، بالإضافة إلى جميع معلمات اللغة العربية في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية بالرياض والبالغ عددهن (٧٠) معلمة، وذلك حسب إحصائية الباحثة خلال التطبيق الميداني لأداة الدراسة.

عينة الدراسة

قامت الباحثتان بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع، ومعلمات اللغة العربية في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية، حصلت الباحثتان على عدد (١٦٦) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة: استبانة معرفة وتطبيق المعلمة للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة (من إعداد الباحثتان)

تم بناء استبانة للتعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وبعد الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات القراءة والطلاب الصم وضعاف السمع، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة والاطلاع على الأدوات المستخدمة فيها.

صدق الاستبانة

١-صدق المحكمين

للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثتان بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة وفي مناهج وطرق التدريس، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحاور، ومناسبة أوزان الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من (٦٥) عبارة قبل التحكيم، وقد أخذت نسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر من اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة، وتم التعديل بناء على آراء المحكمين، ثم أصبحت عبارات الاستبانة (٥٧) عبارة بعد التحكيم.

٢-حساب الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والمحور التابعة له، وكذلك بين كل عبارة والبعد التابعة له، وهو ما يوضحه الجداول رقم (١)، ورقم (٢)، ورقم (٣)، ورقم (٤) التالية:

جدول (١). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة بالدرجة الكلية.

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٤١٩**	٥	٠,٥٢٨**	٩	٠,٦٢٥**	١٢	٠,٥٩٠**
٢	٠,٤٥٦**	٦	٠,٥٢٥**	١٠	٠,٤٤٦**	١٣	٠,٥٦٤**
٣	٠,٤٧٢**	٧	٠,٦٠٥**	١١	٠,٥٦٦**		
٤	٠,٤٦٩**	٨	٠,٥٦٨**				

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)** ****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٢). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الثاني: تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١٤	٠,٤١١**	٢٥	٠,٦٩٣**	٣٦	٠,٦٩٤**	٤٧	٠,٦٨٩**
١٥	٠,٤٦٦**	٢٦	٠,٧٤٧**	٣٧	٠,٧٢٤**	٤٨	٠,٨٦٠**
١٦	٠,٦٣٥**	٢٧	٠,٦٥٨**	٣٨	٠,٧٦٣**	٤٩	٠,٧٨٠**
١٧	٠,٧٤٨**	٢٨	٠,٧١٨**	٣٩	٠,٧٥١**	٥٠	٠,٨٧٧**
١٨	٠,٥٧٢**	٢٩	٠,٦٨٨**	٤٠	٠,٧٠١**	٥١	٠,٨١١**
١٩	٠,٥٢٣**	٣٠	٠,٥٧٩**	٤١	٠,٥٦٠**	٥٢	٠,٨٨٩**
٢٠	٠,٤٢٤**	٣١	٠,٦٤١**	٤٢	٠,٥٠٢**	٥٣	٠,٨٤٠**

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
٢١	٠,٣٩٠*	٣٢	٠,٧٤٨**	٤٣	٠,٤١١**	٥٤	٠,٨٣٦**
٢٢	٠,٣٩٥*	٣٣	٠,٧٤٦**	٤٤	٠,٤١٧**	٥٥	٠,٨٣٠**
٢٣	٠,٧٤٨**	٣٤	٠,٧٥٠**	٤٥	٠,٥٢٥**	٥٦	٠,٨٤٠**
٢٤	٠,٧٤١**	٣٥	٠,٧٨١**	٤٦	٠,٥٤١**	٥٧	٠,٧٦٨**

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)　　**دالة عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٣). معاملات ارتباط بنود المحور الثاني (تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية) بالبعد التابعة له.

م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة							
١٤	٠,٥٩٠**	١٧	٠,٧٧٤**	١٩	٠,٧٦٣**	٢١	٠,٦٧٩**
١٥	٠,٥٤٧**	١٨	٠,٤٩٠**	٢٠	٠,٦٦٦**	٢٢	٠,٣٤٨*
١٦	٠,٦٤٠**						
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية							
٢٣	٠,٨٠٠**	٢٦	٠,٩١٤**	٢٩	٠,٨٦٢**	٣١	٠,٧٤٨**
٢٤	٠,٨٦٩**	٢٧	٠,٨٣٥**	٣٠	٠,٧٤٢**	٣٢	٠,٨٤٩**
٢٥	٠,٨٢٢**	٢٨	٠,٨٠٨**				
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران							
٣٣	٠,٨٥١**	٣٥	٠,٩٢٥**	٣٧	٠,٨٢١**	٣٩	٠,٨٩١**
٣٤	٠,٩٤٤**	٣٦	٠,٨٨١**	٣٨	٠,٩٣١**	٤٠	٠,٨٦٧**
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي							

م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد
٤١	٠,٧٣٧**	٤٣	٠,٧٥١**	٤٥	٠,٨٨٦**	٤٦	٠,٥٧٨**
٤٢	٠,٧٢١**	٤٤	٠,٨٢٩**				
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي							
٤٧	٠,٧٧٩**	٥٠	٠,٨٩٦**	٥٣	٠,٩٢٠**	٥٦	٠,٩٢٣**
٤٨	٠,٨٩٤**	٥١	٠,٨٥٧**	٥٤	٠,٩١٨**	٥٧	٠,٨٨٠**
٤٩	٠,٨٣٨**	٥٢	٠,٩٣٢**	٥٥	٠,٩١٠**		

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)** ****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٤). معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

البعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة	٠,٨٢٩**
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية	٠,٨١٣**
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران	٠,٧٩٢**
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٠,٨٤٥**
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي	٠,٨٢١**

يتضح من الجداول رقم (١)، ورقم (٢)، ورقم (٣)، ورقم (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تتراوح بين (٠,٨٤٥-٠,٧٩٢)، مما يعد مؤشراً قوياً على الاتساق الداخلي للعبارات وانتمائها للبعد، وبالتالي صلاحية الأداة للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥). معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

البعد أو المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	١٣	٠,٧٦٧
الدرجة الكلية للمحور الثاني: تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة.	٤٤	٠,٩٦٤
استراتيجية القراءة المتكررة	٩	٠,٧٨٢
استراتيجية القراءة الحوارية	١٠	٠,٩٤٦
استراتيجية التعلم بالأقران	٨	٠,٩٦٢
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٦	٠,٨٤٢
استراتيجية التدريس التبادلي	١١	٠,٩٧٢
معامل الثبات الكلي	٥٧	٠,٩٦٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع، حيث تراوحت بين (٠,٧٦٧، ٩٧٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة وطباعتها بصورتها النهائية، قامت الباحثتان بالإجراءات التالية:

- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود. والحصول على الموافقات الإدارية من إدارة التخطيط في وزارة التعليم على تطبيق الاستبانة على المعلمات، ثم توزيع الاستبانة عليهن.
- فرز العائد من الاستبانات، واستبعاد الاستبانات غير الصالحة للتحليل، ومعالجة بيانات (١٦٦) استبانة وتحليلها إحصائياً.
- تحليل نتائج الاستبانة ومعالجة البيانات إحصائياً.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم التوصيات على ضوئها.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، اختبار (كروسكال والس)، (اختبار مان وتني Mann- Whitney Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور:(معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة)، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦) كالتالي:

جدول (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	لا	نعم				
٨	لدي وعي مناسب باستراتيجية التعليم بالأقران.	ك	١٩	١٤٧	١,٨٩	٠,٣١٩	نعم	١
		%	١١,٤	٨٨,٦				
١١	من وجهة نظري، يتطلب تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة تدريباً مكثفاً.	ك	٢١	١٤٤	١,٨٩	٠,٣٧٢	نعم	٢
		%	١٢,٧	٨٦,٧				
٩	تظهر الممارسات المبنية على الأدلة نتائج إيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع في القراءة.	ك	٢٣	١٤٣	١,٨٦	٠,٣٤٧	نعم	٣
		%	١٣,٩	٨٦,١				
٢	تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة وسيلة أساسية في تعليم القراءة.	ك	٢٤	١٤٢	١,٨٦	٠,٣٥٣	نعم	٤
		%	١٤,٥	٨٥,٥				
٥	لدي معرفة كافيه باستراتيجية القراءة	ك	٣١	١٣٥	١,٨١	٠,٣٩١	نعم	٥

م	العبارة	ك	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	لا	نعم				
	المتكررة كأسلوب لتعليم القراءة.	%	١٨,٧	٨١,٣				
١٢	لدي إدراك لاستراتيجية التدريس التبادلي.	ك	٣٧	١٢٩	١,٧٨	٠,٤١٧	نعم	٦
		%	٢٢,٣	٧٧,٧				
٩	ينبغي استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في جميع مجالات المواد الدراسية.	ك	٤١	١٢٥	١,٧٥	٠,٤٣٣	نعم	٧
		%	٢٤,٧	٧٥,٣				
١٠	لدي معرفة باستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي.	ك	٦١	١٠٥	١,٦٣	٠,٤٨٤	نعم	٨
		%	٣٦,٧	٦٣,٣				
٣	لدي معرفة سابقة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة.	ك	٦٤	١٠٢	١,٦١	٠,٤٨٨	نعم	٩
		%	٣٨,٦	٦١,٤				
٨	لدي إلمام كافٍ باستراتيجية القراءة الحوارية.	ك	٧٣	٩٣	١,٥٦	٠,٤٩٨	نعم	١٠
		%	٤٤,٠	٥٦,٠				
١٣	يعمل الإشراف التربوي دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهن على الممارسات القائمة على الأدلة في تعليم القراءة.	ك	٨٢	٨٠	١,٥٥	٠,٦٢٨	نعم	١١
		%	٤٩,٤	٤٨,٢				
٥	أعرف المصادر العلمية الموثوقة للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع.	ك	٨٩	٧٧	١,٤٦	٠,٥٠٠	لا	١٢
		%	٥٣,٦	٤٦,٤				
٤	تعتبر الاستعانة بالمعلمات ذوات الخبرة أهم من الاطلاع على نتائج البحث العلمي.**	ك	١٢٦	٤٠	١,٢٤	٠,٤٢٩	نعم	١٣
		%	٧٥,٩	٢٤,١				
الدرجة الكلية					١,٧٢	٠,٢١٠	نعم	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٢,٠٠). **عبارة سالبة**

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع لديهن معرفة بشكل عام، بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع القراءة، حيث بلغ المتوسط العام لمعرفتهن (١,٧٢ من ٢,٠٠). كما اتضح التباين في درجة معرفة المعلمات

للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن بين (١,٢٤ إلى ١,٨٩).

كما يتضح أن معرفة المعلمات باستراتيجية التعليم بالأقران جاءت في أول المعارف المتوافرة لدى معلمات الصم وضعيفات السمع، وقد تعزو الباحثتان ذلك، لوعي المعلمات بالخصائص الاجتماعية للطالبات الصم وضعاف السمع، ورغبتهم في التعامل مع من هم في عمرهم وزملائهم، حيث يشير أبو النور ومحمد (٢٠١٧) إلى ميل الصم وضعاف السمع إلى تفضيل التفاعل مع بعضهم البعض، وشعورهم بالخجل والانطواء من تعاملهم مع المعلم، كونهم يعتقدون أن الأفراد العاديين لا يستطيعون فهمهم.

كما أنه كلما كان التوافق بين الطالبات الصم وضعيفات السمع أعلى، كلما كان التفاعل بينهم أفضل ويؤدي إلى نتائج إيجابية في تعلم القراءة، حيث ذكر كل من (علي، ٢٠٠٣ ; وعطية، ٢٠٠٤ ; وعبد الكريم، ٢٠٠٧) ضرورة التوافق بين الطالب القرين وأقرانه في الميول والخصائص الشخصية، حيث أنه يؤدي إلى نتائج إيجابية في عملية التعلم.

كما جاءت المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية التدريب المكثف لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة عالية، وبالمقابل موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على توفير الإشراف التربوي للدورات تدريبية على الممارسات المبنية على الأدلة، وترى الباحثتان أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة يحتاج للعديد من الدورات التدريبية النظرية والعملية في الطرق الاستراتيجيات المبنية على الأدلة، وقد يعود ذلك إلى

حاجة المعلمات إلى التدريب على الممارسات المبنية على الأدلة وتعريفهم بها، حيث أكد سليمان (٢٠١١) بدراسته، أن الكفايات التدريسية والمهنية جاءت بالمرتبة الأولى من الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، مما يدل على أهميتها لدى كافة المعلمين باختلاف خبراتهم واختلاف نوع المؤسسة التعليمية أو المؤهل الدراسي.

كما أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بمعرفتهم السابقة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة، وأن أفراد عينة الدارسة ليست لديهم دراية بالمصادر العلمية الموثوقة للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات، وهذا يؤكد ما أظهرته المعلمات من أن الممارسات المبنية على الأدلة تحتاج إلى تدريب مكثف، انعكس ذلك على عدم معرفتهم الكبيرة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، وهو ما قد يرجع إلى ما أشار إليه توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) بعدم توافر الوقت والخبرة لدى المعلمات للقيام بتحليل مستقل للدراسات البحثية التي تتناول الممارسات الفعالة.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

وللتعرف على مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد محور (مدى تطبيق معلمات الصم

وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٧) كالتالي:

جدول (٧). استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد ممارسة أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية	٣,٤١	٠,٥٩٦	كبيرة	١
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي	٣,٣٨	٠,٧٥٧	كبيرة	٢
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٣,٣٠	٠,٦٦٥	كبيرة	٣
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران	٣,٢٨	٠,٧١٦	كبيرة	٤
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة	٣,١٨	٠,٥٧٤	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	٣,٣٢	٠,٥٤١	كبيرة	

***المتوسط العام من ٤,٠٠ درجات**

يتبين من الجدول رقم (٧) تباين في درجة استخدام أفراد عينة الدراسة للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث اتضحت درجة ممارستهن لأربعة من الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة وهي (استراتيجية القراءة الحوارية، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي، واستراتيجية التعلم بالأقران)، في حين كان استخدامهم لاستراتيجية القراءة المتكررة بدرجة متوسطة.

وترجح الباحثتان السبب في ذلك، أن استراتيجية القراءة الحوارية يتم

استخدامها من قبل المعلمات بدرجة كبيرة مع الطالبات الصم وضعيفات السمع أكثر من استخدام بقية الاستراتيجيات، نظراً للمستوى القرائي المتدني للطلاب الصم وضعاف السمع في القراءة، الذي أشار إليه مارشارك ونورس (Marschark & Knoors, ٢٠١٩) بأن الطالب الأصم يتخرج من المدرسة الثانوية بمستوى قراءة الصف الثالث أو الرابع الابتدائي. وبالتالي يترتب على المعلمات استخدام طرق واستراتيجيات تلائم هذا المستوى القرائي المتدني للطالبات الصم وضعيفات السمع، والتي تتمثل في استخدام استراتيجية القراءة الحوارية، وذلك بما تحتويه هذه الاستراتيجية من استخدام صور ورسومات تشويقية وشخصيات جاذبة للطالبات (Fung et al., ٢٠٠٥).

وجاءت بعدها استراتيجية التدريس التبادلي التي تحوي العديد من الأنشطة التعليمية التي تزيد من حيوية الطالب وإثارة دافعيته للتعلم، وذلك بما يقوم به من استجابات وتغذية راجعة فورية من قبل المعلم (العلان، ٢٠١٢). وتعزو الباحثتان السبب في ذلك، لطبيعة المرحلة العمرية التي تمر بها الطالبات في المرحلة الابتدائية، حيث تتصف بحب الاستطلاع والميل للبحث عن كل ما هو جديد، حيث ذكر فوس وكيلر (Voss & Keller, ٢٠١١) بأن الطلاب في المرحلة الابتدائية يفضلون الاقتراب من المواقف والمثيرات الجديدة، واستكشافها في صورة تساؤلات بحاجة إلى إجابات وبدائل متنوعة، ووضع حلول لها من أجل تفسيرها.

كما وجاء الوعي الصوتي في المرتبة الثالثة حيث كان استخدام المعلمات لها بدرجة كبيرة، وترجع الباحثتان السبب في ذلك، إلى ما تتركه الإعاقة

السمعية من أثر على نمو اللغة ونطق الأصوات، مما يستدعي حاجة الطالبات الصم وضعيفات السمع لاستراتيجية تقوم على مبدأ التقسيم والتفصيل الدقيق للجمل والكلمات والحروف، حيث أشار كل من (السريع، ٢٠١٥ ; سليمان، ٢٠١٥ ; مصطفى، ٢٠١٨) إلى أن استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي تؤدي إلى معرفة أصوات الحروف في أوائل وأواخر الكلمات، واكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية، ومعالجة أصواتها، مما يؤدي إلى إنتاج كلمات جديدة.

ثم تلا ذلك في المرتبة الرابعة، استخدام المعلمات لاستراتيجية التعلم بالأقران بشكل كبير، السبب الذي تعزوه الباحثتان إلى ما ذكره (عثمان، ٢٠٠٧ ; وعطية، ٢٠٠٨) بأن هذه الاستراتيجية تعتبر طريقة تدريسية فعالة وممتازة للطلاب في زيادة اهتمامهم بالتعلم، وتلافي القصور الأكاديمي وصعوبات التعلم لديهم، كما تجنب المعلم أسلوب المحاضرة والإلقاء، وتعطي المعلم فرصة أكبر لمتابعة أعمال أخرى تصب في صالح العملية التعليمية التعلمية.

وبعد ذلك في المرتبة الخامسة والأخيرة، جاء استخدام المعلمات لاستراتيجية القراءة المتكررة بشكل متوسط، وترجح الباحثتان السبب في ذلك، أن استراتيجية القراءة المتكررة تتطلب في بعض من الأحيان قراءة الطالبات بشكل جماعي وبصوت مرتفع (Cohen, ٢٠١١). الأمر الذي قد لا يتناسب والخصائص اللغوية للطالبات الصم وضعيفات السمع والذي من المحتمل أن يسبب بعض الضوضاء غير المفهومة أثناء القراءة، حيث أشار أبو

النور ومحمد (٢٠١٧) إلى أن مشاكل الحذف والاستبدال وتحوير المقاطع وعدم القدرة على فصل الأصوات أثناء القراءة، قد يحدث تداخلاً بين الأصوات، يؤدي إلى عدم فهم النص المقروء.

كما توضح النتائج أن استخدام معلمات الصم وضعيفات السمع لاستراتيجية القراءة المتكررة كان بدرجة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى قناعة المعلمات بأن تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة، والتركيز على مدلولات الكلمات الواردة النص، يؤدي إلى فهم أعمق وتحسن أكبر في القراءة لدى الطالبات الصم وضعيفات السمع، وتلك الطريقة أشارت إليها دوهوير (Dowhower, ١٩٩١) بأن التدريب على قراءة نص واحد بشكل متكرر يزيد من الطلاقة والدقة في النصوص القرائية، ويحسن من قدرة الطلاب على تحليل النصوص إلى تعبيرات ذات معنى، ويزيد من عملية الفهم القرائي.

كما وتعزو الباحثتان هذه النتيجة، إلى أن تكرار قراءة النص مراراً وتكراراً يؤدي إلى التقليل من نسبة الأخطاء القرائية وتحسن في مستوى القراءة، مما يزيد من الطلاقة القرائية للطالبات الصم وضعيفات السمع، وهذا ما ذكره كل من (Lewis & Feng, ٢٠١٤ ; Schirmer et al., ٢٠١٢) بزيادة معدل الطلاقة في القراءة للطلاب عند استخدام استراتيجية القراءة المتكررة، وتحسن تعرف الطلاب على معاني الكلمات الواردة في النص، وتطور في معدلات القراءة.

كما توضح النتائج أن تطبيق المعلمات لاستراتيجية القراءة الحوارية كان بدرجة كبيرة. وقد يعود ذلك إلى أن استخدام الكتب والقصص المصورة له

فاعلية في تنمية مهارة القراءة وتعلم المفردات وإثراء الحصيلة اللغوية للطالبات الصم وضعيفات السمع، والتي أشار إليها أندريو وآخرون (Andrews et al., ٢٠١٧) بأنه عند تطبيق القصص المصورة على عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، أدى إلى تحسن كبير في مهارة القراءة والكتابة والمفردات اللغوية.

كما جاء تطبيق المعلمات لاستراتيجية التعلم بالأقران بدرجة كبيرة. وقد يعود استخدام المعلمات لكافة إجراءات التعلم بالأقران في تعليم القراءة الطالبات الصم وضعيفات السمع، إلى ملائمة هذه الطريقة للطالبات خاصة في فصول الدمج، حيث تحتاج الطالبة إلى الاحتكاك بأقرانها السامعات فيمن هن بنفس المرحلة العمرية بما يدعم عملية التعلم لديهم ويعزز من مهارات القراءة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكره (عثمان، ٢٠٠٧ ; وعطية، ٢٠٠٨) من أن أهم ما يميز استراتيجية التعلم بالأقران أنها تراعي ذوي القدرات الخاصة المنخفضة جداً، وتعمل على تلافي القصور التعليمي وصعوبات التعلم لدى الطلاب، وبالتالي يؤدي إلى ظهور نتائج إيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع.

كما كشفت النتائج أيضاً عن استخدام المعلمات لاستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي بدرجة كبيرة، وقد يرجع السبب إلى وعيهن بأهمية هذه الاستراتيجية في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع، هذا الوعي ربما ينبع من التماس المعلمات للنتائج الإيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع نتيجة تطبيق هذه الاستراتيجية، وذلك نظراً لأن الصم وضعاف

السمع يتباين لديهم الوعي بالأصوات بسبب القصور السمعي.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث (السريع، ٢٠١٥; سليمان، ٢٠١٥; مصطفى، ٢٠١٨) على أن ممارسة أنشطة الوعي الصوتي له تأثير جوهري على الطالب في تعلم وتحسن مهارة القراءة، واكتساب الطلاب مهارات التعرف على الأصوات في أول وآخر الكلمات، وأيضاً في اكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية، ومعالجة الأصوات، وإنتاج كلمات جديدة.

وقد كان استخدام المعلمات لاستراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة أيضاً. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه عندما يتم إشراك الطالبات في أي نوع من أنواع الأنشطة المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي بشكل عملي، يؤدي إلى نتائج إيجابية أكثر من مجرد استخدام الطرق النظرية، التي يكون دور الطالبات فيها مجرد الإنصات لشرح المعلمة، دون المشاركة في أي أنشطة تعليمية تفاعلية، حيث ذكر العلان (٢٠١٢) بأن تلك الأنشطة التعليمية التي تستند إليها استراتيجية التدريس التبادلي، تعزز من الدور الإيجابي للطالب، وتزيد من حيويته وإثارة دافعيته للتعلم، وذلك بما يقوم به من استجابات، وتغذية راجعة فورية من المعلم.

السؤال الثالث: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على

الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس، تم استخدام اختبار كروسكال والس (Kruscal-Wallis) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨) كالتالي:

جدول (٨). نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruscal-Wallis) لبيان دلالة الفروق في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس

المحور	الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	إحصائي اختبار كروسكال والس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٢,٣٣	٣,٦٥٩	٢	٠,١٦٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٩٥,٣٢			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٣,٤١			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية القراءة المتكررة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٦,٢٨	٣,٠٠٩	٢	٠,٢٢٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٧٤,٢٦			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٨,٥٢			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية القراءة الحوارية	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٥,٣٤	١,٤١٩	٢	٠,٤٩٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨١,٥٨			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٦,٦١			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التعلم بالأقران	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٨٣,٤٥	٠,٢٧٣	٢	٠,٨٧٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٧,٤٤			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٢,٣٣			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التدريب على	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٦٥,٦٦	١,٩١٥	٢	٠,٢٨٨

المحور	الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	إحصائي اختبار كروسكال والس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨١,٣٧			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٩,٦٨			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التدريس التبادلي	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٣,٢٣	١,٨٤٩	٢	٠,٣٩٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٦,٦٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٥,٧٥			
	المجموع	١٦٦				
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٣,٩٤	١,٦٦٩	٢	٠,٤٣٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٣,٤٠			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٦,٥٠			
	المجموع	١٦٦				

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير الخبرة في التدريس لجميع أبعاد الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع، وكذلك للدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

مما لا شك فيه أن خبرة المعلمات تلعب دوراً جوهرياً في تحسين التحصيل الأكاديمي للطالبات الصم وضعيفات السمع. حيث ذكر مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠١١) بأن معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع ذو الخبرة في تعليميهم، يتحسن طلابهم في المهارات الأكاديمية بنفس القدر الذي

يتحسن فيه أقرانهم العاديين بنسبة ٥٠٪ على الأقل.

ولكن هذه النتيجة تختلف عما أشار إليه مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠٠٨) بأن الطلاب الصم وضعاف السمع إذا حضروا للفصول الدراسية بمعرفة أقل بالمحتوى من أقرانهم العاديين، وقام المعلمون ذو الخبرة في تعليميهم، فإنهم يتعلمون بنفس القدر الذي يتعلم فيه أقرانهم العاديين.

وترجح الباحثتان السبب في هذه النتيجة، إلى مقاومة معلمات الصم وضعيفات السمع إلى الأفكار والاتجاهات الجديدة في طرق واستراتيجيات التدريس، وأنها بعيدة التطبيق عن الميدان التربوي، والتي أشار إليها مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠١١) باعتماد الممارسات في تعليم الصم وضعاف السمع لفترة طويلة وبشكل كبير على معتقدات وأفكار المعلمين، أكثر من اعتمادها على الأدلة الموثوقة من البحوث ونتائج الدراسات.

السؤال الرابع: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا)؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩) كالتالي:

جدول (٩). اختبار مان ويتني Mann- Whitney لبيان دلالة الفروق حول معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا).

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٩٩	٩٦٥٩,٠٠	٢٧٦١,٠٠٠	٠,٤٠٧-	٠,٦٨٤
	صفوف عليا	٥٠	٨٠,٧٢	٤٠٣٦,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية القراءة المتكررة	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٧٨	٩٦٣٥,٠٠	٢٧٨٥,٠٠٠	٠,٣٢٠-	٠,٧٤٩
	صفوف عليا	٥٠	٨١,٢٠	٤٠٦٠,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية القراءة الحوارية	صفوف أولية	١١٥	٨٢,٤٧	٩٤٨٤,٥٠	٢٨١٤,٥٠٠	٠,٢١٦-	٠,٨٢٩
	صفوف عليا	٥٠	٨٤,٢١	٤٢١٠,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التعلم بالأقران	صفوف أولية	١١٥	٨٠,٩٨	٩٣١٣,٠٠	٢٦٤٣,٠٠٠	٠,٨٢٩-	٠,٤٠٧
	صفوف عليا	٥٠	٨٧,٦٤	٤٣٨٢,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	صفوف أولية	١١٥	٨٤,٨٧	٩٧٦٠,٥٠	٢٦٥٩,٥٠٠	٠,٧٧٢-	٠,٤٤٠
	صفوف عليا	٥٠	٧٨,٦٩	٣٩٣٤,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التدريس التبادلي	صفوف أولية	١١٥	٨٤,٣٤	٩٦٩٩,٥٠	٢٧٢٠,٥٠٠	٠,٥٥٣-	٠,٥٨٠
	صفوف عليا	٥٠	٧٩,٩١	٣٩٩٥,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٠١	٩٥٤٦,٠٠	٢٨٧٤,٠٠٠	٠,٠٠٤-	٠,٩٩٧
	صفوف عليا	٥٠	٨٢,٩٨	٤١٤٩,٠٠			

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	المجموع	١٦٥					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب في درجة معرفة وتطبيق أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

وقد يرجع ذلك، إلى أن مجلس القراءة الوطني (NCLB) أكد على ضرورة تحقيق المساواة التعليمية في جميع المراحل الدراسية للطلاب الصم وضعاف السمع، في تطبيق الممارسات الجيدة المبنية على الأدلة في تعليم القراءة (Odom et al, ٢٠٠٥).

ولكن يجب على المعلمات أن تضع في عين الاعتبار أن ليس جميع الممارسات المبنية على الأدلة مناسبة لجميع الطالبات باختلاف حاجاتهم وخصائصهم، بل أنه لكل مرحلة دراسية وكل حالة من حالات الطلاب سواءً من الصم وضعاف السمع، أو ذوي الإعاقة بشكل عام، ممارسات معينة مناسبة لهم، حيث أشار كوك وآخرون (Cook, et al, ٢٠١٦) إلى أن اعتبار الممارسة مبنية على الأدلة، لا يدل على أنها مناسبة لجميع فئات الطلاب، وجميع المواد الدراسية، وكذلك جميع المهارات المراد تعديلها للأفضل.

السؤال الخامس: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام

– تعليم خاص)؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف متغير التخصص (تعليم عام – تعليم خاص)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠) كالتالي:

جدول (١٠). اختبار مان ويتني Mann- Whitney لبيان دلالة الفروق حول معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام– تربية خاصة).

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	تعليم عام	٤٨	٨١,٨٤	٣٩٢٨,٥٠	٢٧٥٢,٥٠٠	٠,٢٨٥-	٠,٧٧٥
	تربية خاصة	١١٨	٨٤,١٧	٩٩٣٢,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية القراءة المتكررة	تعليم عام	٤٨	٨٢,٠١	٣٩٣٦,٥٠	٢٧٦٠,٥٠٠	٠,٢٥٥-	٠,٧٩٨
	تربية خاصة	١١٨	٨٤,١١	٩٩٢٤,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية القراءة الحوارية	تعليم عام	٤٨	٨٧,٢٩	٤١٩٠,٠٠	٢٦٥٠,٠٠٠	٠,٦٥٢-	٠,٥١٤
	تربية خاصة	١١٨	٨١,٩٦	٩٦٧١,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التعلم بالأقران	تعليم عام	٤٨	٨٨,٨٣	٤٢٦٤,٠٠	٢٥٧٦,٠٠٠	٠,٩١٨-	٠,٣٥٨
	تربية خاصة	١١٨	٨١,٣٣	٩٥٩٧,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	تعليم عام	٤٨	٧٤,١٦	٣٥٥٩,٥٠	٢٣٨٣,٥٠٠	١,٦١٣-	٠,١٠٧
	تربية خاصة	١١٨	٨٧,٣٠	١٠٣٠١,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التدريس التبادلي	تعليم عام	٤٨	٨٥,٨٨	٤١٢٢,٠٠	٢٧١٨,٠٠٠	٠,٤١٠-	٠,٦٨٢

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
	تربية خاصة	١١٨	٨٢,٥٣	٩٧٣٩,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	تعليم عام	٤٨	٨٥,١٦	٤٠٨٧,٥٠	٢٧٥٢,٥٠٠	٠,٢٨٣-	٠,٧٧٧
	تربية خاصة	١١٨	٨٢,٨٣	٩٧٧٣,٥٠			
	المجموع	١٦٦					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب في درجة معرفة وتطبيق أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف متغير التخصص (تعليم عام- تربية خاصة).

وترجح الباحثتان هذه النتيجة إلى أن اللجنة الوطنية للقراءة (NRP, ٢٠٠٠) أكدت على ضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب العاديين، والطلاب ذوي الإعاقة، والطلاب المعرضين لخطر الفشل في القراءة على حد سواء، وذلك لأهميتها وضرورة تطبيقها من قبل جميع المعلمين، لمعالجة الضعف العام للطلاب في عملية القراءة لجميع فئات الطلاب، وذلك بعد مراجعتها للعديد من البحوث والدراسات من قبل باحثين وممارسين ذو خبرة.

كما وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ما أشار إليه كوك وكوك (Cook, Cook, ٢٠١٣) بأن الكثير من المعلمين باختلاف تخصصاتهم، لديهم وجهة نظر حول البحوث التربوية، وهي انعدام الثقة بنتائج تلك البحوث والدراسات. فتلك الممارسات الناتجة من البحوث ذكر هورنباي وآخرون

(Hornby, et al, ٢٠١٣) إلى أنها تحتاج أولاً أن تكون مقنعة للمعلمين حول قيمتها في تحسين نتائج الطلاب بشكل أفضل، وبالتالي البدء باستخدامها والاعتماد عليها في الفصول الدراسية.

التوصيات والمقترحات

١. توعية معلمات الصم وضعيفات السمع بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، وكيفية تطبيقها، وملائمتها لبيئة الصف الدراسي.
٢. تعميم نتائج آخر ما توصلت له البحوث العلمية ذات الجودة العالية للممارسات المبنية على الأدلة، على المعلمين والمعلمات في المدارس.
٣. تجسير الطريق بين الباحثين في الجامعات وبين المعلمين في الميدان التربوي.
٤. حث الباحثين والممارسين في المملكة العربية السعودية على إجراء بحوث تجريبية ذات معايير محددة وبجودة عالية، للخروج بممارسات مبنية على الأدلة مناسبة لخصائص البيئة السعودية وخصائص طلابها.
٥. إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول معيقات معرفة وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، لمعلمات الصم وضعيفات السمع في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

***

المراجع

إبراهيم، م. ع. (٢٠٠٢). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو النور. م. ع.، محمد. آ. ج. (٢٠١٧). البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (مفاهيم وتطبيقات). الرياض: دار الزهراء.

الحسين، ع. ح. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية والتأهيل، ٦(٢١)، ٥٣-٩١.

الحديدي، م. (٢٠٠٦). التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الخطيب، ج. (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٩٨-٢٠٠٧): تحليل لتوجهاتها وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٢٨٥-٣٠٢.

السريع، ع. م. (٢٠١٥). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، ٢٧(٣)، ٤٢٩-٤٥٩.

سليمان. خ. ر. (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. مجلة كلية التربية- جامعة بنها، ٢٢(٨٥)، ٢٦٦-٣٢٢.

سليمان، خ. ر. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدي الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة التربية الخاصة، ٢٧(١٢)، ١٥-٥٥.

عبد الكريم، د. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث، ١(٧)، ٢٢-٤٢.

عثمان، ع. ك. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية الأداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان، مصر.

العساف، ص. ح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

عطية، ج. س. (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٩٦، ٤٦-٨٣.

عطية، م. ع. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، م. ا. (٢٠٠٣). التربية العملية وتدريس العلوم. الأردن: دار المسيرة.

العلان، س. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤)، ٥٢٥-٥٤٤.

مصطفى، ر. م. (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. جامعة عين شمس، ٢٠١، ٢٠٦-١٣٥.

موسى، ن. ع. (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة بمحافظة الاسكندرية. مجلة كلية التربية، ٣(٢)،٥٧٢-٦١١.

النوح، م. ع. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي. (ط٣)، الرياض: مكتبة الرشد.

يحيى، خ. أ. (٢٠٠٦). تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة.

وزارة التعليم، وكالة التطوير والتخطيط. (٢٠١٩). مسترجع من http://tlabna.net/wp-content/uploads/%D٨٪A٥٪D٨٪B٩٪D٨٪AF%D٨٪A٧٪D٨٪AF-%D٩٪٨٥٪D٨٪B٩٪D٩٪٨٤٪D٩٪٨٥-%D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٨٪AA%D٨٪B١٪D٨٪A٨٪D٩٪٨A%D٨٪A٩-%D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٨٪AE%D٨٪A٧٪D٨٪B٥٪D٨٪A٩.pdf

Andrews, J. F., Liu, H. T., Liu, C. J.,Gentry, M. A., Smith, Z. (٢٠١٧). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A Feasibility Study. Early Child Development and care, *187*(٣-٤), ٥٨٣-٥٩٩.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (٢٠٠٥). *Position statement: Evidence-based practice in communication disorders*. Retrieved from https://www.asha.org/policy/ps٢٠٠٥-٠٠٢٢١.htm

Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (٢٠١٤). Technology intervention research with deaf and hard of hearing learners: Levels of evidence. *American Annals of the Deaf, 158*(٥), ٤٨٦-٥٠٥.

Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (٢٠٠٥). Special education teachers' views of research-based practices. The Journal of Special Education, *39*(٣), ١٦٨-١٨٠.

Borckardt, J. J., Nash, M. R., Murphy, M. D., Moore, M., Shaw, D., & O'Neil, P. (٢٠٠٨). Clinical practice as natural laboratory for psychotherapy research: a guide to case-based time-series analysis. American psychologist, *63*(٢), ٧٧.

Cannon, J. E., & Guardino, C. (٢٠١٢). Literacy strategies for deaf/hard-of-hearing English language learners: Where do we begin?. deafness & education international, *14*(٢), ٧٨-٩٩.

Cannon, J. E., Guardino, C., Antia, S. D., & Luckner, J. L. (٢٠١٦). 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*(٥), ٤٤٠-٤٥٢.

Cohen, J. (٢٠١١). Building Fluency through the Repeated Reading Method. In English Teaching Forum, *49*(٣), ٢٠-٢٧.

Cordingley, P. (٢٠٠٨). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. Cambridge Journal of Education, *38*(١), ٣٧-٥٢.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (٢٠١٣). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, *47*(٢), ٧١-٨٢.

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (٢٠٠٩). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children, 75*(٣), ٣٦٥-٣٨٣.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (٢٠١٣). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, *79* (٢), ١٣٥-١٤٤.

Council for Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. (٢٠١٤*)*. Exceptional Children, *80*(٤٠), ٥٠٤-٥١١.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (٢٠٠٨). Qualitative inquiry and the politics of evidence. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Dowhower, S. L. (١٩٩١). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. Theory into practice, *30*(٣), ١٦٥-١٧٥.

Easterbrooks, S. R., & Stephenson, B. (٢٠٠٦). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, *151*(٤), ٣٨٥-٣٩٧.

Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. H., & Gale, E. (٢٠٠٨). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. American annals of the deaf, *١٥٣*(٥), ٤٦١-٤٧٣.

Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (٢٠٠٥). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school–aged students in Hong Kong. Journal of deaf studies and deaf education, *10*(١), ٨٢-٩٥.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (٢٠٠٥). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. Exceptional children, *71*(٢), ١٤٩-١٦٤.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (٢٠٠٥). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional children, *71*(٢), ١٦٥-١٧٩.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). ٢٠٠٤. Bart B (٢). https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-٣٣/subchapter-IV/part-B/١٤٦٢

Kauffman, J. M. (١٩٩٣). How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional Children, *60*(١), ٦-١٦.

Kelly, R., Lang, H., & Pagliaro, C. (٢٠٠٣). Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades ٦-١٢. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, *8*, ١٠٤-١١٩.

Knoors, H., de Klerk, A., & Marschark, M. (٢٠١٨). Mind the Gap! : The Need for Constructing and Implementing Teaching Practices Informed by Research Evidence. New York: Oxford University Press.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (٢٠١٠). Single-case designs technical documentation. *What works clearinghouse*. Available at https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_scd.pdf

Lewis, M., & Feng, J. (٢٠١٤). The Effect of Readers' Theatre on the Reading Ability of Elementary Special Education Students. *Online Submission*. Available at https://eric.ed.gov/?id=ED٥٥٧٧٨٨

Luckner, J. L. (٢٠٠٦). Evidence-based practices with students who are deaf. *Communication Disorders Quarterly, 28*(١), ٤٩-٥٢.

Luckner, J. L. (٢٠١٣). 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*(١), ٧-١٩.

Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young III, J., & Muir, S. G. (٢٠٠٥). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf, 150*(٥), ٤٤٣-٤٥٦.

Luckner, J. L., & Urbach, J. (٢٠١٢). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly, 33*(٤), ٢٣٠-٢٤١.

Marschark, M., & Spencer, P. E. (٢٠٠٩). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review.* Trim, Ireland: National Council for Special Education.

Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (٢٠١١). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education, 26*(١), ٣-١٦.

Marschark. M., Knoors. H. (٢٠١٩*).* Evidence-Based Practices in Deaf Education. New York: Oxford University Press.

Miles, M. B. (٢٠١٣). Implementation of dialogic reading techniques by teachers of the deaf (Unpublished doctoral dissertation). Washington University School of Medicine. Available at http://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=١٦٧٠&context=pacs_capstones

National Reading Panel. (٢٠٠٠). Report of the national reading panel*:* Teaching children to read*:* An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*:* Reports of the subgroups.

No Child Left Behind Act of ٢٠٠١. https://www.k١٢.wa.us/policy-funding/policies/elementary-and-secondary-education-act-esea/no-child-left-behind-act-٢٠٠١

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (٢٠٠٥). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional children, *71*(٢), ١٣٧-١٤٨.

Parker, A. T., Davidson, R., & Banda, D. R. (٢٠٠٧). Emerging evidence from single-subject research in the field of deaf-blindness. Journal of Visual Impairment & Blindness, *101*(١١), ٦٩٠-٧٠٠.

Sackett, D. (١٩٩٦). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. British Medical Journal, *312*, ٧١-٧٢.

Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L., Schirmer. T. N. (٢٠١٢). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. American annals of the deaf, *156*(٥), ٧٥-٤٦٩.

Schneider, E., & Evers, T. (٢٠٠٩). Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. Foreign Language Annals, *42*(١), ٥٥-٧٦.

Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (٢٠٠٥). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. Review of Educational Research, *75*(١), ٨٣-١١٧.

Stockard, J., Engelmann, Z. E., O'Brien, R. M., Silbert, J., Wood, T., & Walter, J. (٢٠١٣). Throwing the Baby Out With the Bathwater? The What Works Clearinghouse Criteria for Group Equivalence* A NIFDI White Paper.

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (٢٠٠٨). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. Intervention in School and Clinic, *44*(٢), ٨٣-٩٠.

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (٢٠١٢). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, *45*(١), ٦٤-٧٣.

U.S. Department of Education. (٢٠٠٤). Elementary and secondary education*:* Title LX*:* General provisions. Retrieved December ١١, ٢٠٠٨, from https://www٢.ed.gov/policy/landing.jhtml

Voss, H. G. & Keller, H. (٢٠١١). Guriosity and exploration theories and results. New York: Academ Press.

Wendel, E., Cawthon, S. W., Ge, J. J., & Beretvas, S. N. (٢٠١٥). Alignment of single-case design (SCD) research with individuals who are deaf or hard of hearing with the What Works Clearinghouse standards for SCD research. Journal of deaf studies and deaf education, *20*(٢), ١٠٣-١١٤.

What Works Clearinghouse. (٢٠٠٢). Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW

***