قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

د. هناء بنت عبدالله غرم الله الزهراني
الأستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب والطالبات ضعاف السمع في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف الدراسة بُني اختبارٌ لقياس مستوى الفهم القرائي للطلبة ضعاف السمع، بالاعتماد على نصوص في مادة لغتي للصف السادس والصف الثالث متوسط والصف الثالث ثانوي للتعرف على المستوى القرائي للطلبة. فتكوَّن الاختبار من (15) سؤالاً، تنوَّعت الأسئلة المرتبطة بالنص القرائي بين (توصيل المفردة بمعناها- إجابة عن سؤال في النص القرائي بشكل مكتوب- اختيار الإجابة الصحيحة- التعرف على صحِّة العبارة من عدمها بعد قراءة النص). وتكوَّنت عينة الدراسة من (23) من ضعاف السمع، منهم (12) طالبة و (11) طالبًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في مستوى الفهم القرائي للطلبة ضعاف السمع؛ إذ لم يتجاوز الصف السادس الابتدائي. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والتي ستسهم في تحسين مستويات الطلبة ضعاف السمع فيما يتعلق بالفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، ضعاف السمع، عمادة السنة الأولى المشتركة، التعليم الجامعي.

Measuring The Level of Reading Comprehension Among Hard of Hearing Students in The First Common Year Deanship at King Saud University

Hana A Alzahrani, Ph.D,.
Assistant Professor in the Department of Self-Development Skills,
Common First Year,
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The study aims to measure the level of reading comprehension among hard of hearing (HH) students for both (male and female) in the deanship of common first year at King Saud University. To accomplish the study objective, a test was built through various texts in the Arabic language subject from (elementary, intermediate and secondary grades) to identify the reading level of HH students. The test consisted of (15) questions, the questions varied between (linking word with its meaning, writing, choosing the correct answer, and true or false questions). The study sample involved of (23) HH, (12) female and (11) male students. The results showed a significant decrease in the level of reading comprehension among HH students, as they did not exceed the sixth grade of primary school. In addition, the study illustrates a set of recommendations that will contribute to improving the levels of HH students in terms of reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, Hard of hearing, Common first year, University education.

قياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

د. هناء بنت عبدالله غرم الله الزهراني
الأستاذ المساعد بقسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

المقدمة:

تُعد القراءة مصدرًا مهمًّا للحصول على المعرفة في مختلف المجالات، وتحديداً في مرحلة الطفولة المبكرة حيث تزيد أهمية القراءة لوصولهم للمناهج الدراسية؛ فينتقلون من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم (Worsfold et al., 2018). كما أن اكتساب مهارة القراءة يفتح آفاقًا أوسع للقارئ من عمر مبكر من خلال تطوير ذاته وإكسابه مهارات إضافية (Alqraini,2019). وبالتالي، تُسهم القراءة في تمكين الطلبة من تفسير ومعالجة النصوص ومن ثَمَّ فهمها؛ إذ يُعد الفهم القرائي من أهم مكونات القراءة لدوره في إثارة اهتمام ودافعية الطلبة، مما يساعد في تشكيل التفاعل الإيجابي مع النص المقروء (Aghasafari & Malayeri, 2015).

ومن المهم الإشارة إلى أن الفهم القرائي عبارة عن مجموعة من العمليات المعقدة، فهي تتضمَّن العديد من المهارات والمستويات المتباينة، كما تتطلَّب قدرات متنوعة وتحتاج إلى تدريب وتفكير وتفسير (عبدالله، 2015). فقد وصف بول (Paul, 2009) مهارة القراءة بأنها التفاعل بين أربعة مجالات أساسية وهي النص والقارئ والمهام والسياق، وأن هناك عوامل تؤثر على فهم النص المقروء كالعلاقة بين الأصوات والحروف، ومعرفة الحروف واتقان التهجئة والمفردات ومعناها، وبناء الجملة ومحتوى النص. وأضاف بول وآخرون (Paul et al., 2013) أن القارئ الجيد ينبغي أن يفهم اللغة منذ عمر مبكر ويتقن أساسيات ومهارات القراءة كالمعالجة الصوتية، والوعي الصوتي، وفك التشفير وغيرها من المهارات المهمة، وعلى الرغم من ذلك هناك جدلًا حول ما إذا كان من الضروري للأطفال الذين يعانون من فقدان السمع الشديد إلى العميق أن يكتسبوا ويتعلموا

بعض المهارات الأساسية للوعي الصوتي كجزء من عملية القراءة؛ بسبب أن هؤلاء الأطفال لديهم وصول محدود إلى المعلومات السمعية.

وتطرقت بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين فقدوا السمع في عمرٍ مبكر حتى في غياب المدخلات السمعية يمكنهم أداء الترميز الصوتي وتطوير معرفتهم الصوتية من خلال الجوانب متعددة الوسائط للغة، كحركات العين أثناء قراءة الجمل (Blythe et al., 2018; Yan et al., 2021). ويُلاحظ أن القُرَّاء ضعاف السمع أقل تنشيطًا للمعلومات الصوتية أثناء عملية القراءة مقارنةً بالقُرَّاء السامعين، بل يميلون لاستخدام المعرفة الإملائية (Orthographic knowledge) أثناء القراءة (Glezer et al., 2018)؛ إذ تشير المعرفة الإملائية إلى المعلومات المخزنة في الذاكرة والتي تخبرنا بكيفية تمثيل اللغة المنطوقة في شكل مكتوب.

ويُعد الفهم القرائي أمرًا أساسيًّا للتقدم الأكاديمي لأنه يدعم تعلم المحتوى لجميع المواد والمقررات ومستويات التعليم؛ إذ أكَّدت الدراسات خلال السنوات الماضية أهميةَ المعرفة من خلال القدرة على القراءة وتطورها سواء في مرحلة التعليم العام (Recht & Leslie, 1988) أو حتى في المرحلة الجامعية (Garner & Gillingham, 1991)، كما أن الفهم القرائي الأساس الذي تقوم عليه القراءة؛ إذ يستند إلى بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للحالة التي وصفها الكاتب في موضوعه على شكل جمل وعبارات لها قواعد خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة (عبدالباري،٢٠١٠). وعليه، بدأ اهتمام الأبحاث في مجال القراءة والكتابة بعد تقرير اللجنة الوطنية للقراءة The National Reading Panel's Report لعام (2000) وهي هيئة وطنية بالولايات المتحدة الأمريكية تهدف لتقييم فعالية الأساليب المستخدمة لتعليم الأطفال القراءة (Kang et al., 2022). فلخص التقرير مجال البحث في ثمانية مجالات تتعلق بتعليم القراءة والكتابة، وتعليم الوعي الصوتي، وتعليم الصوتيات، وتعليم الطلاقة، وتعليم المفردات، وتعليم فهم النص، والقراءة المستقلة، والتعليم من خلال الحاسب الآلي، والتطوير المهني للمعلمين. وفي عام (2001) أُعلن أن تقرير

اللجنة الوطنية للقراءة سيكون أساس سياسة محو الأمية الفيدرالية، واستُخدم استخدامًا بارزًا لصياغة مبادرة القراءة الفيدرالية Reading First والتي كانت جزءًا من تشريع No Child Left Behind.

ونظرًا لأهمية القراءة، اهتمت الدول في دراسة مهارة القراءة وتطورها لدى الطلبة والكشف عن كلِّ ما يرتبط بها من تحديات، فجاءت الدراسة الدولية لقياس تقدُّم القراءة بيرلز (The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) والتي تُقام من قبل الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التعليمي (The Evaluation of Educational Achievements, IEA) بهدف التقصي عن كفايات القراءة لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي. ومن خلال تحليل نتائج المملكة العربية السعودية في الأعوام 2011 2016 و2021. وعلى الرغم من تحسن متوسط درجات طلبة المملكة في عام 2021 في ظل جائحة كورونا عن العاميين 2011 و2016 إلا أن متوسط درجات طلبة المملكة (499) درجة يُعد دون المتوسط الدولي (503) بفارق 54 درجة (نص انحراف معياري)، وهذه النتيجة تعني أن هؤلاء الطلبة حققوا الحد الأدنى من المهارات الأساسية في القراءة. وقد أشار التقرير إلى أن هذا الارتفاع في التحصيل لعام 2021 يُعزى لتقدم الطلبة في السن وليس إلى تحسنٍ حقيقي في مهارات القراءة نظراً لانعقاد الاختبار متأخراً عن وقته الفعلي بسببِ جائحة كوفيد ١٩ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021).

ومن خلال تحليل مهارة القراءة بواسطة النظرة البسيطة للقراءة The Simple View of Reading (SVR) كإطار يسهم في فهم النص المقروء (Hoover&Gough, 1990; Tunmer & Chapman, 2012)، حيث يشير بأن القراءة نتاج لعنصرين رئيسيين، وهما: التعرف على المفردات والفهم اللغوي؛ إذ يتطلب التعرف على المفردات من خلال فك رموز الحروف إلى وحدات صوتية منطوقة وتجميعها في مفردات؛ وبالتالي يمكن للقراء فهم الكلمات التي فُكّت رموزها. كما جاءت نظرية التشابه النوعي (Qualitative Similarity Hypothesis) التي طورها بول ولي (Paul & Lee, 2010) بأن القراءة تتطلب معرفة اللغة المنطوقة وأن الأطفال وضعاف السمع

يطورون مهارات القراءة بالطريقة نفسها ويمرون بالمراحل نفسها التي يتطور بها الأطفال السامعون مهارات اللغة والقراءة والكتابة، ولكن بوتيرة أبطأ.

وبالتالي ظهرت القوانين والتشريعات على المستوى الدولي التي تؤكِّد على ضرورةَ تحسين النتائج التعليمية لذوي الإعاقة كقانون عدم ترك أي طفل يتخلف (No Child Left Behind (NCLB لعام 2001، والذي يستهدف تحسين النتائج التعليمية للطلبة الذين يعانون من تحديات تعليمية من ذوي الإعاقة من خلال توفير أفضل تعليم ووضع معايير للمحتوى الأكاديمي؛ بمعنى ما ينبغي للطلاب أن يتعلموه ومعايير للإنجاز الأكاديمي من ضمنها (القراءة) ويعكس مدى جودة التعلم، وكذلك تقييمات الولاية والتي تكشف مدى تمكُّن المدرسة من تعليم جميع الطلاب بنجاح National Center for Learning Disabilities, 2006). بالإضافة للقانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individual with Disabilities Education Act (IDEA) لعام 2004، إذ يشدِّد القانون على توفير التعليم المجاني والمناسب لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة. كما أشارت اليونيسف إلى أن مشكلة القراءة باتت مشكلة عالمية؛ حيث إنَّ ثلث أطفال العالم في سن العاشرة قادرون على قراءة قصة بسيطة وفهمها وهو مؤشر الحد الأدنى لمحو الأمية؛ فأزمة تعلم للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة كانت موجودة وتفاقمت بشكل أكبر بعد كوفيد -١٩ (UNICEF, 2022).

ويُعتبر الطلبة ضعاف السمع من الفئات التي تناولتها الدراسات كثيرًا وبتوسع منذ وقتٍ طويل. وعلى الرغم من الجهود الدولية ووجود دراسات نشرت في حقب زمنية مختلفة إلا أنه ظلّ هناك تحدٍّ في تعلم مهارات القراءة لديهم، إذ أثبتت الدراسات أن حصيلة الأفراد وضعاف السمع اللغوية محدودة ويجدون صعوبة في فهم رموز اللغة، وتحديات في فهم محتوى الموضوع، وبطء في معدل القراءة وليس لديهم خلفية عن الأساليب اللغوية المختلفة. ففي عام 1916، أشار الباحثان بينتنر وباترسون (Pintner & Patterson, 1916) إلى أن مهارات القراءة لدى الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي تكون منخفضة انخفاضًا كبيرًا

مقارنةً بالأطفال السامعين. وفي عام 1986، أشارت دراسة تشيل دروث و كارشمر (Schildroth & Karchmer ,1986) إلى وجود علاقة وثيقة بين ضعف السمع وبين المهارات القرائية. كما أكَّدت دراسة فيرنون وأندروز (Vernon & Andrews, 1990) التحديات الكبيرة التي يواجهها معظم الأفراد ضعاف السمع في القراءة.

وقد تطرقت الأبحاث إلى مسببات التحدي الذي يواجه الأفراد وضعاف السمع في مهارة القراءة، ووجد أن أحد الأسباب هو غياب أو محدودية وصولهم للمعلومات الصوتية وفهم الكلام بسبب الفقدان السمعي الذي تعرَّضوا له (Allen et al., 2014; Paul, 2009)، لاسيما أن الصوت عاملٌ الأساس لإتقان اللغة. كما يعود ضعف المفردات لديهم إلى انخفاض فرص الحصول على التعلم العرضي؛ فأغلب مفردات الأفراد السامعين تُكتَسب بطريقة غير مباشرة من خلال المواقف الاجتماعية، كالمحادثات مع الأصدقاء أو مشاهدة البرامج التلفزيونية التي تنمي حصيلتهم اللغوية، وبسبب ضعف السمع يُحرم بعض ضعاف السمع منها (Paul, Wang, & Williams, 2013). وأضاف لوكنر وكوك (Luckner, & Cooke, 2010) إلى وجود معوقات في سبيل تنمية مهارات القراءة لضعاف السمع من ناحية مستوياتها الصرفية والصوتية والدلالية والتركيبية، وتحدٍّ أيضًا في تعليم مهارات القراءة الفرعية، كالتعرف على المفردات ومعرفتها والتذكر ومهارات ما وراء المعرفة. فيواجه الطلبة الصم وضعاف السمع صعوبة في عملية معالجة النصوص والتي بدورها تمكنهم من الفهم الكامل للجمل (Benedict et al., 2015).

كما أكد العاصم (Alasim, 2023) أن الطلبة ضعاف السمع يواجهون صعوبة في تطوير مهارات معينة مثل علم الأصوات، والمعرفة السابقة، والوعي المعرفي، والمفردات. بالإضافة لما سبق من تحديات هناك محدودية في فهم احتياجات الطلبة ضعاف السمع وتوفير برامج تتناسب مع مستوى احتياجهم مما أسهم في تفاقم المشكلة لديهم، وعدم الإلمام الكافي من قبل معلمي هؤلاء الطلبة في مهارات القراءة التي يجب تدريسها، وكذلك توفير منهج يلائم مع احتياجات الطلبة القرائية (Williams et al., 2023). وقد تُعَد صعوبة قواعد اللغة العربية وقواعدها الإملائية وثراء مفرداتها سببًا في انخفاض المستوى

القرائي لدى الطلبة؛ إذ تُعد اللغة العربية واحدة من أصعب اللغات التي يمكن اكتسابها وتعلمها للطلبة سواء الصم أو ضعاف السمع (السالم، 2016).

واستمرت الدراسات بعد ذلك في إثبات استمرارية التدني في المستوى القرائي لدى الأفراد الصم وضعاف السمع. إذ تخرج الكثير من الطلبة الصم من المرحلة الثانوية بمتوسط مستوى قرائي يعادل مستوى الصف الثالث الابتدائي (Paul et al., 2013; Traxler, 2000). كما جاءت دراسة تشي وميتشل (Qi & Mitchell, 2012) لتؤكد أن متوسط الأداء لدى 30,495 طالب أصم في المهارات القرائية لم يتجاوز الصف الرابع الابتدائي لمدة ثلاثة عقود. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسات أجريت على البالغين الصم وضعاف السمع إلى أن متوسط درجات القراءة بين مستوى الصف الخامس والسادس (Domínguez & Alegria, 2010; Parault & Williams, 2010; Zazove et al., 2013). وقد أشارت دراسة أخرى لميلر وآخرين (Miller et al., 2013) إلى أن القدرة على اكتساب اللغة المنطوقة تنخفض وتتأثر بشكل كبير خاصة بعد تخطي المرحلة الابتدائية ولا تتحسن مع استمرار التعليم؛ حيث إنَّ اكتساب اللغة وتنميتها محصورٌ في وقت محدد وفي عمر مبكر.

وعلى المستوى المحلي أُجريت دراسات تقيس مستوى الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، فوجدت دراسة المنيعي والريس (2014) أن مستوى الفهم القرائي للطلبة الذين تخرجوا من المرحلة الثانوية والتحقوا بكلية الاتصالات بالرياض وكلية التقنية بحائل لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي مقارنةً بالطلاب السامعين، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الخطط الدراسية خلال المراحل التعليمية المختلفة، ورفع مستوى اللغة وتطوير حصيلة المفردات التي تمكّنهم من الفهم القرائي. كما أكدت دراسة القريني والعاصم (2021) أن المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينتي الرياض والخرج منخفض؛ حيث إنَّه أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع لطلاب الصف الثالث الابتدائي. وأشارت دراسة القحطاني

(2022) إلى وجود انخفاض في مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياتها لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود. وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة المحلية والدولية أُجريت في أعوام مختلفة ولأعمار متنوعة، إلا أن غالبيتها رصدت مستوى منخفضًا للمستوى القرائي.

ومن جانب آخر، جاءت دراسات بتدخلات وطرائق أسهمت في معالجة التحدي القرائي والرفع من مستوى هذه المهارة لدى الطلبة ضعاف السمع؛ إذ أدت التطورات في عددٍ من الجوانب الخاصة بتعليم ضعاف السمع كالتدخلات التقنية والممارسات التعليمية الفعَّالة، إلى تحقيق المتعلمين ضعاف السمع لنتائج تعليمية تتناسب مع أقرانهم السامعين (Leigh & Crowe, 2020). ويمكن أن تكون هذه التدخلات في الدراسات العلمية والتي تستهدف مهارة القراءة الأساس الذي يُبنى عليه تطوير هذه المهارة لدى الطلبة في المستقبل. فقد جاءت دراسات تثبت تحسن مستوى ضعاف السمع في المهارات القرائية باستخدام التقنية المساعدة والتي أسهمت في تحسين اللغة ومن ثم القراءة، فاستنتجت دراسة السالم والزهراني (Alsalem & Alzahrani, 2024) أن استخدام الكتب الرقمية مع الطلاب ضعاف السمع أسهمت إيجابيًّا في تنمية اللغة بالجانب (الوعي الصوتي، الكتابة، المفردات، فهم القراءة)، وأكدت الدراسة على الحاجة إلى توفير الدعم والتدخلات المصمَّمة خصيصاً لضعاف السمع لتطوير الجوانب القرائية والإدراكية والأكاديمية. واستنتجت دراسة الباش (٢٠٢١) أن مستوى الطالبات ضعاف السمع في اكتساب المهارات القرائية قد تحسَّن بفضل استخدام إستراتيجية (مخطط فين) والتي تساعد الطالبة على معرفة المفردات المتشابهة والتفريق بين المفردات المختلفة؛ إذ أتقنت الطالبات قراءة جميع الكلمات المستهدفة في مرحلة التدخل وتعميمها.

كما رصد ماير وآخرون (Mayer et al., 2021) تحسناً في الأداء القرائي لدى الطلاب الصم وتجاوزه مستوى الصف الرابع واقترابه من المستوى الصفي المناسب لهم في عام 2021، لكن هذا التطور الملاحظ لا يدل على حدوث تغييرات في آلية تعليم مهارات القراءة للطلبة الصم؛ مما يستدعي استخدام الممارسات المبنية على الأدلة والمثبتة علميًّا في

تعليم هذه المهارة وتطويرها. حيث أرجع ماير وآخرون سبب هذا التحسن في القراءة إلى استخدام الطلبة التقنيات السمعية كالمعينات السمعية المتقدمة واعتمادهم في التواصل على اللغة المنطوقة، وكذلك تلقيهم التعليم في بيئة شاملة بجانب أقرانهم السامعين. كما جاءت دراسات تثبت أن نتائج الطلبة الصم وضعاف السمع تحسنت مع مرور الوقت لا سيما مع التشخيص المبكر والتدخل المبكر باستخدام المعينات السمعية وحدها أو بالاشتراك باستخدام لغة الإشارة مما أسهم في تطوير اللغة (Ganek et; Ching et al., 2017 al.,2012). ومن جانب آخر، أثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام النظريات يمكن أن يُحسِّن من مستوى القراءة لدى الطلبة ضعاف السمع، فأشارت دراسة سكوت وباتسش (Scott & Paatsch, 2023) إلى أن مهارات نظرية العقل أسهمت بوضوح في تطوير الفهم القرائي لدى ضعاف السمع، إذ ترتكز النظرية على القدرة على استنتاج الحالات النفسية للآخرين والمتعلقة بأفكارهم ورغباتهم ومعتقداتهم و استخدام هذه المعلومات لتفسير ما يقولونه وإعطاء معنى لسلوكياتهم والتنبؤ أيضًا بما سيفعلونه، وفي دراسة طولية استمرت لعامين استنتجت أن استخدام تدخلات ترتكز على نظرية العقل كان لها علاقة إيجابية بالإنجاز الأكاديمي للطلبة الصم وضعاف السمع (Smogorzewska et al., 2024).

مشكلة الدراسة:

يُعد انخفاض المستوى القرائي لدى ضعاف السمع من التحديات التي تلقي بأثرها على مجالات عدَّة، كالتأخر الدراسي والمهني، مما يزيد من صعوبات التواصل والتفاعل كلما زادت شدة ضعف السمع، فمن يعانون من ضعف سمع شديد يواجهون تحديات أكبر ممن يعانون من ضعف سمع بسيط إلى متوسط، وعلى الرغم من التباين بين المجموعتين إلا أن جميعهم يحتاجون إلى دعم لوصولهم للمحتوى الأكاديمي وخاصةً مهارة القراءة لارتباطها باللغة (Paul et al., 2013). كما أن الأفراد ضعاف السمع يفتقدون سماع الأصوات في الكلمات المنطوقة مما يسبب عجزًا في القدرة على الوعي الصوتي (Trussell & Eastbrooks, 2017). ومن الملاحظ أن الطلبة ضعاف السمع يتراجعون عن أقرانهم

السامعين بوضوح في مهارات القراءة والكتابة (Lederberg et al., 2013 ; Harris et al., 2017). وعلى الرغم من التحديثات التي طرأت على المناهج التعليمية لتلبي احتياجات الطلبة ضعاف السمع، وكذلك تعدد فلسفات الاتصال المستخدمة وتنوعها، وأيضًا التطورات التقنية في المعينات السمعية وزراعة القوقعة، إلا أن مستويات القراءة استمرت متدنية مع مرور الأعوام (Mayer, 2007; Paul, 2009; Trezek et al., 2010).

وعلى الرغم من التحاق الطلبة ضعاف السمع في مراحل التعليم العالي، إلا أن غالبية طلبة ضعاف السمع مازالوا يواجهون تحديات في الفهم القرائي مما قد يعرضهم للانسحاب (Williams et al., 2022). وفي هذا الجانب يشير واترز وآخرون (Wauters et al., 2021) أن الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية لديهم تحدٍّ في القراءة وتحديداً على مستوى التعرف على المفردات، لاسيما إذا كانت مصطلحات آكاديمية؛ ولذا، يحتاج الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية إلى مهارات قرائية مكثفة، تتمثل في تطوير مستوى المفردات (Moreno-Pérez et al., 2015) ومعرفة بنية الجملة، والتماسك، والتنظيم (Shanahan et al., 2012)، والعثور على المعلومات الأساسية بالنص، والقدرة على تلخيص أبرز النقاط التي تم قرائتها (Perin & Holschuh, 2019). ولاحظ ماير وترزيك (Mayer & Trezek, 2018) بأن الفجوة في أداء الطلبة ضعاف السمع مع أقرانهم السامعين تزداد بشكل أكبر في مرحلة التعليم العالي؛ إذ يظهر الاختلاف في المستوى القرائي بوضوح مما يستدعي إجراء دراسات طولية تقيس أداء الطلبة في المراحل الدراسية المتقدمة.

ومن خلال تحليل الواقع للطلبة ضعاف السمع الملتحقين بالجامعات، والتي بدأت أعدادهم تتزايد في السنوات الأخيرة؛ ويعود السبب إلى فهم الجامعات لطبيعة الخدمات ومقدار الدعم الذي يحتاجه طلبة ضعاف السمع من خلال تصميم برامج تأهيلية قبل الانضمام للجامعة؛ ففي " ملتقى التعليم الجامعي للأشخاص ذوي الإعاقة" الذي أقيم بتاريخ ٢٠٢٤/١/٢٤ والذي هدف إلى تبادل الخبرات والتحديات بين الجامعات الحكومية والأهلية، وتحليل الخدمات التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة. إذ يبلغ العدد الإجمالي للطلبة من ذوي

الإعاقة في الجامعات السعودية (5681) طالبًا وطالبة، يمثل الطلبة الصم وضعاف السمع (710) طلاب وطالبات، أي مانسبته 12,49% من بين جميع ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعات (جامعة أم القرى،2023). والجدير بالذكر بأن من أبرز التحديات التي تم رصدها هو تحدي الفهم القرائي، حيث شكل تحديًا لجميع الطلبة ذوي الإعاقة وليست حكرًا على ضعاف السمع.

جدول (1) أعداد الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية والأهلية السعودية

العام	العدد
2019	4130
2021	5676
2023	5681

وفي جامعة الملك سعود، بدأت عمادة السنة الأولى المشتركة في استقبال الطلبة الصم وضعاف السمع منذ عام ١٤٣٣ هـ، وعملت على تطبيق الموائمات الأكاديمية الواردة من مركز الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة الملك سعود والخاصة بكلِّ طالب وطالبة بما لا يؤثر على نواتج التعلم. وتحرص عمادة السنة الأولى المشتركة على متابعة وضعهم الأكاديمي من خلال التقارير الخاصة بأدائهم الأكاديمي والتي تُعرض وتُناقش في مجلس القسم بشكل دائم، ويتم بناء توصيات لتحسينها من خلال لجان خاصة. ومن خلال خبرة الباحثة العملية في تعليم الصم وضعاف السمع في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، ظهر أن لديهم ضعفًا في فهم النص المقروء؛ إذ يواجهون صعوبة في الإجابة عن الأسئلة التي تحتاج إلى فهم شامل للأفكار الرئيسة والفرعية للمحتوى القرائي، وكذلك التعرف على مرادفات المفردات ومضاداتها؛ وقد يرجع هذا الضعف إلى قلة الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في المراحل التعليمية السابقة، وضعف برامج التدخل المبكر، والحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين في مجال تدريس القراءة، إذ اتضح أن أكثر من نصف الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية بحاجة إلى دعم القراءة (Garberoglio et al., 2019).

ومن خلال الاطِّلاع على المجال ظهر أيضًا أن هناك قلة من الدراسات التي تقيس المستوى القرائي للطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية، إذ حللت الدراسة الببليومترية للسالم والزهراني (2022) التوجهات البحثية في الموضوعات المنشورة في الأبحاث بمجال التربية الخاصة من عام (2015-2021) ووجد أن عدد الأبحاث التي تناولت تعزيز المهارات اللغوية (القراءة/الكتابة) لدى ذوي الإعاقة فقط (25) دراسة، وندرة في الأبحاث التي تناولت المرحلة الجامعية لضعاف السمع، ولذا؛ ظهرت الحاجة إلى قياس وتحليل المستوى القرائي لطلبة السنة الأولى المشتركة؛ وذلك لأن عمادة السنة الأولى المشتركة هي بداية الطالب ضعيف السمع في الجامعة، ومن الأهمية تحليل التحديات القرائية التي يواجهونها بهدف تقديم خطط علاجية لضمان استمرارية الطلبة في الجامعة وعدم الانسحاب أو التعثر.

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

٢- هل تتباين درجات الطلبة ضعاف السمع بتباين المستوى القرائي للنص المقدم لهم (مستوى أساسي، مستوى متوسط، مستوى متقدم)؟

٣- هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع وفقًا لمتغير (العمر، الجنس)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع في مرحلة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٢- تحديد درجة التباين من عدمها في درجات الطلبة ضعاف السمع بتباين مستوى النص القرائي المقدم لهم.

٣- تحديد الفروق في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع وفقًا لمتغير (العمر، الجنس).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

ستُسهم الدراسة في الكشف عن مستوى الفهم القرائي وأهم التحديات التي يواجهها الطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية، خاصةً في ظل ندرة الدراسات التي تركز على المرحلة الجامعية، فغالبية الدراسات تناولت المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تُسهم الدراسة في إعادة النظر في الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين في مراحل التعليم العام، واستبدالها بأخرى تدعم تطوير مستوى القراءة. كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في التركيز على اكتساب الأطفال ضعاف السمع للغة من خلال برامج التدخل المبكر والتطوير على مناهج لغتي في مراحل التعليم العام.

مصطلحات الدراسة:

الفهم القرائي (Reading Comprehension):

هو "عملية عقلية مركبة تبدأ بعملية التعرف من خلال المثيرات الحسية، مروراً بعمليات الربط والإدراك والاستنتاج وتنتهي بعملية الفهم" (معمار،٢٠١٩، ص ٤٩).

وتعرفه الدراسة إجرائياً بأنه قدرة الطالب على قراءة النص ثم الإجابة على الأسئلة التي يدور حولها، وتحديد الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية للنص مع الفهم للمفردات الواردة فيه والقدرة على استخراج المرادفات والمضادات.

ضعاف السمع (Hard of Hearing):

هم الأفراد الذين تتراوح درجة الفقد السمعي لديهم ما بين (20) إلى (70) ديسبل وتتراوح من درجة الضعف السمعي البسيط إلى الشديد، ويتم التواصل معهم من خلال اللغة المنطوقة باستخدام المعينات السمعية للاستفادة من بقاياهم السمعية (Luckner & Cook, 2010).

عمادة السنة الأولى المشتركة (Common First Year Deanship):

هي عبارة عن نظام سنوي إذ يتطلب من الطالب إنهاء جميع المقررات في سنة دراسية واحدة (فصلين دراسيين + فصل صيفي استثنائي) بمعدل لا يقل عن 3,00 من 5,00، وتُحسب التقديرات الحاصل عليها الطالب في مقررات السنة الأولى المشتركة في السجل الأكاديمي وضمن المعدل التراكمي للطالب (عمادة القبول والتسجيل، 2024).

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع.

الحدود البشرية: شملت الدراسة الطلاب والطالبات ضعاف السمع الذين تتراوح أعمارهم بين 19 إلى 27 عامًا.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام ١٤٤٥ هـ..

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

بلغ مجتمع الدراسة في عمادة السنة الأولى المشتركة لعام ١٤٤٥ هـــ (29) بواقع (12) طالبًا و (17) طالبة، وذلك بحسب إحصائية الطلبة الصم وضعاف السمع الصادرة من برنامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع (برنامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع، 2023). تكونت عينة الدراسة من (23) من الطلبة ضعاف السمع، حيث تم اختيار العينة بناءً على مناسبتها لموضوع الدراسة وإبداء موافقتهم للمشاركة في الدراسة.

جدول (2) التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	11	47%
	أنثى	12	53%
العمر	21-19	18	78%
	22-24	4	18%
	23وأكبر	1	4%

أدوات الدراسة:

اختبار الفهم القرائي لضعاف السمع:

بعد القراءة المتعمقة لنصوص اللغة العربية في مناهج التعليم العام أعدت الباحثة اختبار الفهم القرائي ومن ثَمَّ تم الحصول على الموافقة لتطبيق الاختبار وطُبِّق في وقت فراغ مناسب للطلبة وبحضور مترجمة لغة الإشارة في حال وجود بعض الاستفسارات على الأسئلة من قبل الطلبة خاصةً ممن يعتمدون على لغة الإشارة بالتواصل. تَكون اختبار الفهم القرائي المقدم للطلبة ضعاف السمع من (15) سؤالاً مُقسّمة لخمسة أسئلة رئيسة، كل سؤال عبارة عن نصوص تُمثل نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم العام. حيث تم ربط كل نص في المراحل الدراسية المختلفة بمستويات مختلفة، كما يظهره جدول رقم (3) وذلك بهدف تحليل الفجوة القرائية لدى عينة الدراسة.

جدول (3) اختبار الفهم القرائي

المرحلة	المستوى
نص قرائي في مرحلة الصف السادس الابتدائي	مستوى أساسي
نص قرائي في مرحلة الصف الثالث متوسط	مستوى متوسط
نص قرائي في مرحلة الصف الثالث ثانوي	مستوى متقدم

وأُعطي كل نص خمس درجات بناءً على الأسئلة الفرعية للنص، وبذلك تكون الدرجة النهاية للاختبار (15 درجة)؛ (5) درجات لنص المرحلة الابتدائية و (5) درجات لنص المرحلة المتوسطة و (5) درجات لنص المرحلة الثانوية. تم اختيار النصوص بناء على تنوع المفردات، ووجود العديد من الأفكار التي تحتاج من الطالب إلى التمييز بينها والفهم الشامل للنص، والتمييز بين مصطلحات مترادفة ومتضادة. وقد اختيرت موضوعات حيوية ومهمة (وسائل التواصل الاجتماعي- حقوق الجار- أهمية اللغة العربية ومكانتها)، وقد تنوعت الأسئلة المرتبطة بالنصوص (توصيل المفردة بمعناها - الإجابة كتابيًا عن سؤال على النص - اختيار الإجابة الصحيحة - التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص). ويوضح جدول (4) صياغة السؤال والدرجة المستحقة لكل سؤال.

جدول (4) نوعية الأسئلة في الاختبار لكل نص، والدرجة لكل سؤال

السؤال	الدرجة
توصيل المفردة بمعناها	2
الإجابة كتابيًا عن سؤال على النص (قياس فهم الأفكار بالنص)	1
اختيار الإجابة الصحيحة	1
التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص	1

صدق وثبات اختبار الفهم القرائي لضعاف السمع:

أولاً: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل ثبات الفا- كرونباخ للاختبار حيث بلغت قيمته (0,81) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب الثبات أيضًا باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الثبات الكلى بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون (0,77) والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاختبار.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار ودرجة المهارة التي تنتمي إليها، وكذلك الدرجة الكلية على الاختبار كما هو موضح في جدول رقم (5).

جدول (5) معاملات الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي

السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0,66**	**9**	0,64**
2	0,70**	**10**	0,61**
3	0,71**	**11**	0,71**
4	0,74**	**12**	0,57**
5	0,61**	**13**	0,56**
6	0,70**	**14**	0,61**
7	0,64**	**15**	0,61**
8	0,71**		

(**) = معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (5) وجود معاملات ارتباط مرتفعة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين درجة السؤال والدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار.

ثانياً: معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التمييز:

يوضح جدول (6) قيم معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال من الأسئلة المكونة للاختبار:

جدول (6) معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0,45	0,55	0,43	**9**	0,62	0,38	0,54
2	0,41	0,59	0,46	**10**	0,41	0,59	0,31
3	0,41	0,59	0,46	**11**	0,41	0,59	0,31
4	0,59	0,41	0,62	**12**	0,55	0,45	0,62
5	0,34	0,66	0,31	**13**	0,62	0,38	0,38
6	0,52	0,48	0,77	**14**	0,34	0,66	0,31
7	0,31	0,69	0,46	**15**	0,38	0,62	0,38
8	0,45	0,55	0,69				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة والسهولة للأسئلة مقبولة؛ إذ تقع ما بين (0.3 إلى 0.7)، كما يُلاحظ أن قيم معاملات التمييز للأسئلة قيم مقبولة؛ وتعني قدرة الأسئلة المكونة للاختبار على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

إجراءات تصميم الاختبار:

من خلال خبرة الباحثة في تدريس ضعاف السمع في السنوات الماضية، فقد كانت مستويات الطلبة واضحة التفاوت بينها بشيكل كبير جداً، ومن ثَمَّ، ولضمان قياس مدى قدرة الطلبة على الفهم القرائي، فقد أُختيرت نصوص قرائية سبق وأن تعرضوا لها خلال دراستهم، وأُجري التالي:

- اختيار نصوص قرائية من مراحل دراسية مختلفة (الصف السادس، الثالث متوسط، الثالث ثانوي)، إذ رُوعي اختيار النصوص لتكون متفاوتة في المفردات وطبيعة الموضوع.
- صياغة أسئلة الاختبار ذات علاقة بالنصوص بصياغة الأسئلة نفسها المتبعة في المرحلة الجامعية، إذ تركز الأسئلة على قياس مستوى فهم النص المقروء واستنباط المعاني والفكرة الرئيسة للنص بشكل دقيق.
- لضمان دقة الاختبار ووضوح عباراته، فقد أُرسل الاختبار للتحكيم بصورته الأولية لمتخصصين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع، وكذلك متخصصين في اللغة العربية.
- أُرسل لعينة استطلاعية من طلاب ضعاف السمع (من غير عينة الدراسة)، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الاختبار للعينة.
- بعد جمع جميع الملاحظات، صُمِّم الاختبار في نسخته النهائية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

التحقق من اعتدالية البيانات:

قبل الإجابة عن أسئلة البحث تم التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات العينة على اختبار الفهم القرائي لضعاف السمع؛ وذلك للتأكد من إمكانية استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية أم اللجوء إلى استخدام الأساليب اللابارامترية. وقد تم التحقق من ذلك باستخدام اختبار (شابيرو- ويلك) للتوزيع الاعتدالي Shapiro-Wik of Fit Test.

جدول (7) اختبار شابيرو للتوزيع الاعتدالي لبيانات العينة على اختبار الفهم القرائي

Shapiro-Wilk			
الإحصاء(W)	درجة الحرية	p-value	الدلالة الإحصائية
0,961	23	0,444	غير دال

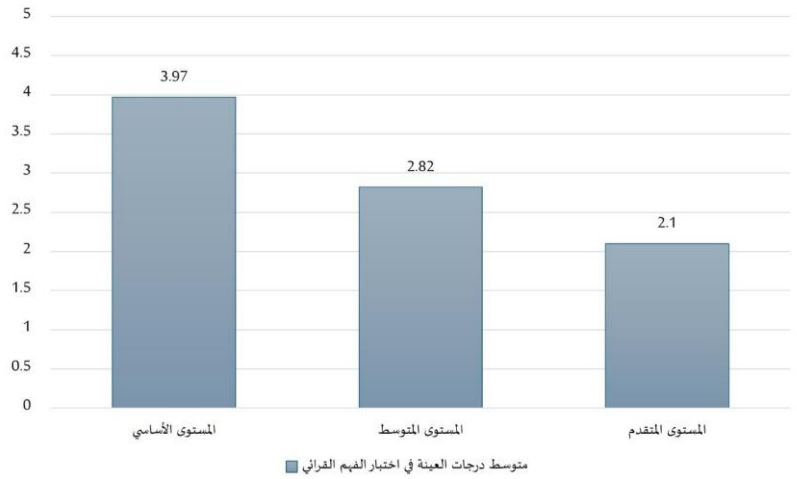
يتبين من جدول (7) أن دالة التوزيع الطبيعي لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) لدرجات العينة الكلية على اختبار الفهم القرائي؛ وذلك يشير إلى أن

الدرجات تتبع توزيعًا طبيعيًا. مما يمهد لاستخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية لتحليل بيانات العينة.

نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بالنتائج السؤال الأول: ما مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤل حُلِّلت البيانات وحُسِبت المتوسطات لدرجات أفراد العينة على الاختبار. ويوضح شكل (1) متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الفهم القرائي في جميع النصوص الثلاثة:



شكل رقم (1): متوسط درجات أفراد العينة على اختبار الفهم القرائي

وقد تبين أن الطلبة ضعاف السمع لم يتجاوز مستوى الفهم القرائي لديهم الصف السادس الابتدائي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زهاو وآخرين (Zhao et al.,2021) أن الطلبة ضعاف السمع يواجهون تحديًا كبيرًا في تحقيق مستوى القراءة للصف الدراسي الذي يدرسون فيه ويواجهون صعوبة في تطوير المفردات مقارنة بزملائهم السامعين.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة القريني والعاصم (2021) وهي انخفاض المستوى القرائي للصم وضعاف السمع أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي مما يستدعي ضرورة توفر التخطيط اللغوي للطلبة ضعاف السمع في مرحلة مبكرة من بداية التحاقهم بالمرحلة الابتدائية وصولاً للمرحلة الثانوية؛ لتفادي التحديات التي تواجههم في اللغة العربية. إذ لا يقتصر دور معرفة المفردات وإتقانها على فهم المحتوى فحسب، بل يعني أن المتعلمين قادرون على استخدام الكلمات في السياق المناسب وبالقواعد النحوية الصحيحة (Alsalem & Alzahrani, 2024).

وجاءت نتيجة الدراسة الحالية متسقة مع دراسة ويليامز وآخرين (Williams et al., 2023)، التي هدفت إلى التعرف على مهارات القراءة للطلاب ضعاف السمع الملتحقين بالسنة الأولى في كلية المجتمع مع الدراسة الحالية، إذ أُستخدِم مقياسٌ لتقييم مستوى القراءة لدى (409) مشارك؛ فتوصَّلت النتائج إلى أن متوسط مستوى القراءة للطلاب المشاركين في مستوى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التدخلات التعليمية والممارسة على مهارات القراءة، وأن يكون تعليم القراءة من قبل المعلمين أكثر عمقًا ليتمكن الطالب من التفاعل مع الأحداث والأفكار والشخصيات في النص لاستخراج المعاني الضمنية في النص.

وأكدت دراسة العاصم (Alasim, 2023)، التي هدفت إلى اكتشاف معرفة معلمي ضعاف السمع بإستراتيجيات تدريس القراءة، افتقار المعلمين إلى المعرفة الأساسية باستراتيجيات تدريس مكونات القراءة مما يستدعي الحاجة إلى وجود البرامج التدريبية المستمرة في كيفية تدريس مناهج القراءة في مرحلة أثناء الخدمة المعلمين. ولذا، فإن معرفة معلمي ضعاف السمع ومهاراتهم في تدريس المقررات ذات المحتوى المتخصص مثل القراءة أو الرياضيات مازالت محدودة؛ ويرجع ذلك إلى افتقار الخطط الدراسية للمقررات الجامعية من تخصيص مقررات في كيفية تدريس هذه المواد في الجامعات السعودية (Alasim, 2019).

نتائج السؤال الثاني:

جاءت نتيجة السؤال الثاني: هل تتباين درجات الطلبة ضعاف السمع بتباين المستوى القرائي للنص المقدم لهم وفقًا للمراحل الدراسية - المرحلة الابتدائية (المستوى الأساسي)، المرحلة المتوسطة (المستوى المتوسط)، والمرحلة الثانوية (المستوى المتقدم)؟

وللإجابة على هذا السؤل أُستخدِم أسلوب تحليل التباين الأحادي؛ للتحقق من دلالة الفروق بين درجات الطلاب على الاختبار وفقًا للمراحل الدراسية الثلاثة (المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، ويوضح جدول (8) نتائج ذلك:

جدول رقم (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات الطلاب على اختبار الفهم القرائي وفقًا للمراحل الدراسية الثلاثة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	p-value	مستوى الدلالة
بين المجموعات	39,52	2	19,67	25,67	0,01	دال
داخل المجموعات	55,42	66	0,77			
الكلى	94,95	68				

يتضح من النتائج الموضحة في جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) في درجات اختبار الفهم القرائي وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية. فاتفقت هذه النتيجة مع غالبية الدراسات التي استهدفت الفهم القرائي للطلبة ضعاف السمع؛ إذ استنتجت دراسة واتيرز وآخرين (Wauters et al.,2021) إلى أن مستوى الفهم القرائي لـ (٦٧٪) للطلبة ضعاف السمع في هولندا لم يتجاوز الصف السادس الابتدائي، وجاءت نتائج دراسة إيستربروكس وبيل الفاريز (Easterbrooks & Beal-Alvarez et al., 2012) بنتائج مقاربة، إذ أُجري اختبار واسع النطاق على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية لتقييم مستوى الطلبة ضعاف السمع؛ إذ وجد أن مستوى الطلبة في القراءة في الدراسات العلمية وهما الصفين الثالث والرابع الابتدائيين. وقد لوحظ في اختبار الفهم القرائي أنه كلما زاد مستوى الأسئلة صعوبة، أخفق الطلبة في الإجابة عن الأسئلة، ففي الأسئلة الخاصة

بالمرحلتين المتوسطة والثانوية وجد الطلبة تحديًا في معرفة معاني المفردات وفهم الفكرة الأساسية للنص المقروء والتمييز بين الإجابة الصحيحة والخاطئة للمعلومات الواردة للنص، ووجدوا أيضًا تحديًا في وضع عنوان آخر مناسب للنص مما يشير إلى انخفاض بمستوى الفهم القرائي الإجمالي للنص.

وقد أكد تريزيك وآخرون (Trezek et al.,2010) أن معرفة المفردات لها دور أساسي في الفهم القرائي، فبدون هذه المعرفة سيكون من الصعب فهم النصوص القرائية، كما أن حجم المفردات التي يعرفها الشخص ومعرفته باستخداماتها المجازية والفروق الدقيقة بينها يحدِّد مستوى الفرد القرائي. وفي الاتجاه نفسه، أشار لوكنر وكوك (Luckner & Cooke, 2010) إلى أن الفهم القرائي يتعذر في حال لم يتعرف الأفراد ضعاف السمع 90%- 95% من إجمالي المفردات الواردة في النص. ولذا، ينبغي ضرورة العمل على توسيع المعجم اللغوي وتعزيز تطوير المفردات والعمل على تعزيز قدرتهم على فهم معاني الكلمات في السياق الأدبي الذي يقرأه الطلبة ضعاف السمع للتمكن من الوصول للمستوى المأمول في مهارة القراءة (Zhang et al., 2023). وقد لوحظ أن الطلبة ضعاف السمع يرتكبون أخطاء في القراءة ويصعب الفهم القرائي كلما كانت القراءة على مستوى الجمل أو الفقرات وليست على مستوى الكلمة، وكذلك يخفقون كلما زادت صعوبة النصوص من الناحية النحوية مما يؤثر على استخراج المعنى من النص المكتوب (Szterman & Friedmann, 2020). واتفقت أيضاً نتائج دراسة وليامز وآخرين (Williams et al., 2023) إلى أن الطلاب ضعاف السمع لديهم صعوبة في فهم النصوص التي تتطلب دمج الأفكار والمعرفة الواردة في النص المقروء، ويحتاج الطلاب إلى التعليم والتدريب في ثلاثة مجالات مهمة لفهم القراءة وهي: الأفكار الرئيسية والتفاصيل، الحرفية والبنية للنص، ودمج المعرفة والأفكار.

ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات المتعددة ويوضح جدول (9) نتائج ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة	المتوسطات	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
المستوى الأساسي	3,97		1,10	*1,76
المستوى المتوسط	2,82			
المستوى المتقدم	2,10			

(*) = الفروق دالة عند مستوى 0,05

إذ يتضح من النتائج المعروضة في جدول (9) ما يلي:

- وجود فروق دالة في درجات اختبار الفهم القرائي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة لصالح المرحلة الابتدائية.
- وجود فروق دالة في درجات اختبار الفهم القرائي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية لصالح المرحلة الابتدائية.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد فروق في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع وفقًا لمتغير (العمر والجنس)؟

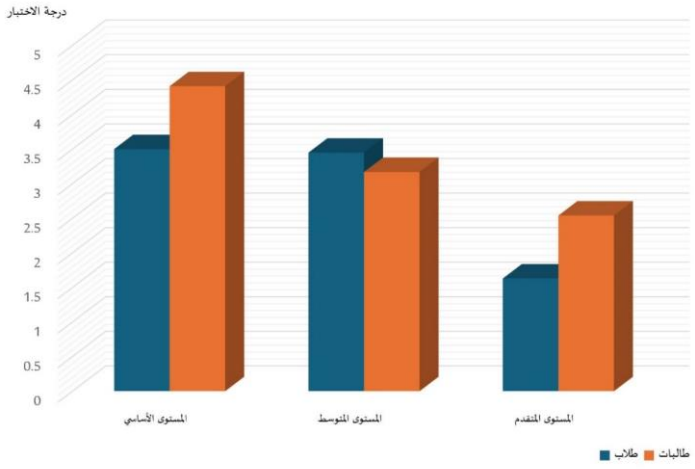
وللتحقق من الفروق في مستوى الفهم القرائي وفقًا لمتغير العمر تم إجراء تحليل الانحدار الخطي للتحقق من وجود أثر لمتغير العمر على مستوى الفهم القرائي ويوضح الجدول التالي جدول تحليل التباين للانحدار:

جدول (10) نتائج تحليل التباين للانحدار لتأثير متغير العمر على الفهم القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	p-value	مستوى الدلالة
الانحدار	0,007	1	0,007	0,01	0,972	غير دال
البواقي	122,33	21	5,.31			
الكلي	122,34	22				

يتضح من النتائج المعروضة في جدول (10) أن قيمة ف غير دالة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ضعاف السمع وفقًا لمتغير العمر. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة واتيرز وآخرين Wauters et al.,2021)؛ إذ لم يكن هناك علاقة بين عمر الطلبة ضعاف السمع ومستوى الفهم القرائي

لديهم. وقد تفسِّر هذه النتيجة بأن هناك عوامل أخرى أكثر ارتباطًا من العمر، كالتعرف والتدخل المبكر لعلاج فقدان السمع، استخدام التقنيات المساعدة، ومدى معرفة الطالب بالمفردات، والحصيلة اللغوية لديه والتي لها دورها المباشر في ارتفاع مستوى الفهم القرائي لديهم (Lin, 2013). كما أن معدلات وأنماط تطور اللغة وما يرتبط بها من قدرات تختلف باختلاف خصائص الأفراد أنفسهم والبيئة التي يتعلمون منها اللغة والسياقات الثقافية والأسرية من حولهم، كما أن التنوع في درجة ونوعية الفقدان السمعي ومدى استجابة الفرد للمعينات السمعية ومدى مشاركة الأسرة واستيعابهم احتياجات طفلهم اللغوية جميعًا عوامل مهمة توثر على تطور اللغة والقراءة والكتابة (Lederberg et al., 2013). بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2022)، التي وجدت فروقًا في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة وفقًا لمتغير العمر لصالح الطلاب الأصغر سناً؛ وقد تُفسر هذه النتيجة بوجود تحسن في الإستراتيجيات التدريسية المقدَّمة لهم، أو حصولهم على التدخل المبكر والدعم من قبل الأسرة.



شكل رقم (2): متوسطات درجات اختبار الفهم القرائي للذكور والإناث

وفيما يتعلق بمستوى الفهم القرائي وفقًا لمتغير الجنس، فكما يتضح من شكل رقم (2) تفوق الطالبات في جميع المستويات الثلاثة على الطلاب. فقد بلغ متوسط درجات

الطلاب (3.5) والطالبات (4.41) في المستوى الأساسي والذي يقابل مرحلة السادس الابتدائي. بينما بلغت متوسط درجات الطلاب (3.45) والطالبات (317) في المستوى المتوسط والذي يقابل مرحلة الثالث متوسط. وبلغ متوسط درجات الطلاب (1.63) والطالبات (2.54) في المستوى المتقدم والذي يقابل مرحلة الثالث ثانوي. فيشير شكل (2) إلى متوسط درجات الطلاب والطالبات في اختبار الفهم القرائي للذكور والإناث.

وللتحقق من الفروق في مستوى الفهم القرائي وفقًا لمتغير الجنس، تم إجراء اختبار – ت للعينات المستقلة؛ للتحقق من وجود فروق في مستوى الفهم القرائي، كما يشير جدول (11):

جدول رقم (11) نتائج اختبار -ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق في مستوى الفهم القرائي وفقا لمتغير الجنس

الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	p-value	مستوى دلالة ت
إناث	12	10,12	1,36	- 4.13	21	0,000	دال
ذكور	11	7.59	1,57				

يشير الجدول أعلاه لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات، وتتسق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي (2013) والتي وجدت أن هناك فروقًا في مستوى المهارات القرائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وقد ترجع هذه الفروق إلى عوامل عدة، كتفوق الإناث على الذكور من الناحية اللغوية، وحرصهن المستمر على تطوير حصيلتهن اللغوية لتحقيق التقدم الأكاديمي الذي يوافق طموحهن. وأكد العجلان (Alajlan, 2022) أن مستويات الطالبات ضعيفات السمع قد يكون في الواقع أعلى من الذكور، إلا أن في حين تم قياس مدى استعداد الطلبة لدخول المرحلة الجامعية وثقتهم بقدراتهم وجد أن الإناث حكمن على أنفسهم بشكل أكثر قسوة من الذكور وأبدين عدم رضاهن عن استعدادهن لمرحلة التعليم الجامعي. كما جائت دراسة القحطاني (2022) داعمة لنتائج الدراسة الحالية، والتي أشارت بوجود تدني في مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياتها لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود. كما أشارت دراسة القريني (2021) إلى وجود انخفاض ملحوظ في مستويات القراءة بين الطلاب

والطالبات ضعاف السمع، على الرغم من استخدام معلمي ضعاف السمع استراتيجيات متنوعة لتدريس القراءة؛ وذلك يعود لعدة عوامل منها مقدار التدخل المبكر، ومستوى متابعة الأسرة ومدى تعرض الطالب لخبرات متنوعة تثري من الحصيلة اللغوية.

وبالنظر لطبيعة الأسئلة التي حقق الطلبة ضعاف السمع مستويات متفاوتة فيها، فالجدول التالي يوضح طبيعة السؤال ومدى درجة الإتقان لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وارتباطها بمقدار صعوبة النص المقروء.

جدول (12) مستوى إتقان الطلبة بحسب طبيعة السؤال ومستوى النص

مستوى النص	السؤال	نسبة الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الخاطئة
المستوى الأساسي	توصيل المفردة بمعناها	74%	26%
	الإجابة كتابيًا عن سؤال على النص	43%	57%
	اختيار الإجابة الصحيحة	86%	14%
	التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص	96%	4%
المستوى المتوسط	توصيل المفردة بمعناها	39%	61%
	الإجابة كتابيًا عن سؤال على النص	22%	78%
	اختيار الإجابة الصحيحة	78%	22%
	التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص	83%	17%
المستوى المتقدم	توصيل المفردة بمعناها	18 %	82%
	الإجابة كتابيًا عن سؤال على النص	8 %	92%
	اختيار الإجابة الصحيحة	74%	26%
	التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص	78%	22%

وبدا جليًّا من خلال تحليل نوعية الأسئلة في الاختبار بأن نسب الإجابات الصحيحة في المستوى الأساسي أعلى من المستوى المتوسط وكذلك المتقدم، كذلك نسب الإجابات الخاطئة تُعَد أعلى في المستوى المتقدم من المستويين الأساسي والمتوسط. كما يظهر أن نوعية السؤال "التعرف على صحة العبارة من عدمها بعد قراءة النص" تُعَد أعلى نسب إجابات صحيحة بين بقية الأسئلة، وهذا يدلّ أن طبيعة السؤال التي تحتمل إجابتين تكون أقرب إلى أن تكون إجابات صحيحة، بينما يظهر التحدي الحقيقي والذي تمثّل في السؤال المتعلق: " الإجابة كتابيًّا عن سؤال على النص" بتحقيقه أعلى نسب إجابات خاطئة في جميع المستويات الثلاثة، وهذا دلالة على نوعية هذا السؤال الذي مثَّل تحديًا حقيقيًّا في الفهم القرائي للطالبة ضعاف السمع من خلال قراءة النص والإجابة كتابيًّا عن أسئلةٍ ذات علاقة بالنص.

قيود الدراسة:

نظراً لعدم تسجيل طلاب من الصم من قسم الطلاب ووجود أربع طالبات صم فقط من قسم الطالبات في عمادة السنة الأولى المشتركة، وذلك بناءً على إحصائية الطلبة الصم وضعاف السمع لعام ١٤٤٥ هـ، فقد استُبعدت أربع طالبات صم من الدراسة، كما تغيَّب عن الاختبار التحريري طالبتين ضعيفات سمع، مما أدى لانخفاض العدد الإجمالي للطالبات. لذا لم تتمكن الدراسة من التطبيق على عينة بعدد أكبر من الطلبة الصم وضعاف السمع في العمادة. كما ركزت الدراسة على جانب واحد من مكونات القراءة وهو الفهم القرائي، وذلك لصعوبة قياس مستوى الطلاب في مجالات مختلفة بسبب ارتباطهم بمحاضرات جامعية وتكاليف ومشروعات عمل.

كذلك أداة الدراسة (الاختبار)؛ قد عُدِّلت وروجعت وحُكِّمت من قبل متخصصين في المجال إلا أنها تعتبر بنسختها الأولى وتحتاج إلى تطوير؛ باختيار ثلاثة نصوص قرائية من كتب الطلاب في التعليم العام، ولكن بُحكم تغيّر المقررات والمناهج الدراسية وتطويرها باستمرار، فقد تكون هذه النصوص لم يتعرض لها الطلاب خلال سنوات الدراسة. إضافةً،

وفيما يتعلق بأسئلة الاختبار، فقد اختيرت نوعية الأسئلة التي تستخدم دائمًا في النظام الجامعي، وتحديداً في عمادة السنة الأولى المشتركة، فلم تشتمل على أنواع مختلفة من الأسئلة والتي تقيس جوانب مختلفة من الفهم القرائي للطلاب.

توصيات الدراسة:

١- ضرورة بناء المقاييس والاختبارات اللغوية التي تعكس بدقة مستوى حصيلة الطلبة ضعاف السمع اللغوية.

٢- أهمية وجود تقييم شامل على مستوى المملكة لكلِّ الطلبة ضعاف السمع لقياس مستوى تطور مهارات القراءة في مراحل التعليم العام، وذلك لوضع خطط علاجية من وقت مبكر.

٣- تأهيل وتدريب المعلمين على تنمية المهارات القرائية لضعاف السمع بجميع مكوناتها ومستوياتها في المراحل العمرية المبكرة.

٤- إجراء مزيد من الدراسات العلمية لقياس المهارات القرائية للطلبة ضعاف السمع في المرحلة الجامعية في جوانب مختلفة.

٥- تقديم برامج لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأبرز الاستراتيجيات التي تنمي مهارات الطلبة ضعاف السمع وتسهم في انخراطهم في الجامعة.

٦- تفعيل دور التقنيات المساعدة كالكتب الرقمية، والتي تعرض المحتوى بوسائل وأساليب تسهم في تعزيز المهارات اللغوية لضعاف السمع.

المراجع العربية

الباش، نوره إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية مخطط فين (Venn Diagram) في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،١٣* (٣)، ٣١٩-٣٤٨.

السالم، ماجد عبدالرحمن. (٢٠١٦). الأسس النظرية والأطر التربوية في تكييف مناهج الصم وضعاف السمع للوصول إلى منهج التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل،٤*، ١٧٥ -٢١١.

السالم، ماجد عبدالرحمن؛ الزهراني، هناء عبدالله. (٢٠٢٢). التوجهات البحثية في مجال التربية الخاصة في المجلات العلمية السعودية: دراسة ببليومترية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٣)، ١-٢٣.

الصمادي، يوسف. (٢٠١٣). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة،٢* (١٢)، ١٢٩٥ – ١٣٠٨.

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

القريني، فيصل. (٢٠٢١). مدى إلمام معلمي الصم وضعاف السمع بتدريس المهارات القرائية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٣)، ١٤٢٦-١٣٩٨.

القريني، فيصل محمد؛ العاصم، خالد ناصر. (٢٠٢١). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٦* (١٢)، ١٣٥-١٨٩.

المنيعي، عثمان؛ الريس، 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.

جامعة أم القرى (٢٠٢٣). أمّ القُرى تفتتح ملتقى اليوم العالمي للإعاقة تحت شعار "متَّحدون". https://uqu.edu.sa/App/News/149213

عبدالباري، ماهر. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.

عبدالله، سامية. (٢٠١٥). *استراتيجيات الفهم (الأسس- النماذج)*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

عمادة شؤون القبول والتسجيل (٢٠٢٤). نظام الدراسة في السنة الأولى المشتركة. https://dar.ksu.edu.sa/ar/CommonFirst

معمار، صهيب صالح. (٢٠١٩). *المدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة والمخفية" من التعريف إلى التدخل*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١). نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة (PIRLS 2021). https://etec.gov.sa/ar/data

المراجع الأجنبية:

Aghasafari, P. & Malayeri, F. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Text Structure Strategy Instruction. *International Journal of Educational Investigations*,*2*(3), 148-158.

Alajlan, M. S. (2022). Preparedness of Deaf and Hard of Hearing High School Students for Undergraduate Education in the Al-Qassim Region of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Social Research*,*12*(3),244-252. DOI: https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0083

Alasim, N. (2019). Inclusion programs for students who are deaf and hard of hearing in Saudi Arabia: Issues and recommendations. International Journal of Disability, Development and Education, 67(6), 571–591. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/1034912X.2019.1628184

Alasim, K. N. (2023). Knowledge of Strategies to Teach Reading Components among Teachers of Hard of Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 28*(2), 201-210.

Allen, T.E., Letteri, A., Choi, S.H., & Dang, D.(2014). Early Visual Language Exposure And Emergent Literacy In Preschool Deaf Children: Findings From A National Longitudinal Study. *American Annals of the Deaf*,*159*(4), 346–358. https://doi.org/10.1353/aad.2014.0030

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

Alsalem, M. A., & Alzahrani, H. A. (2024). In search of language development for students who are hard of hearing: measuring the effectiveness of assistive technologies through teaching practices. Assistive technology : the official journal of RESNA, 36(1), 3–10. https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2193761

Benedict, K.M., Rivera, M.C., & Antia, S.D. (2015). Instruction in Metacognitive Strategies to Increase Deaf and Hard-of-Hearing Students' Reading Comprehension. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education, 20*(1), 1–15.

Blythe, H.I., Dickins, J.H., Kennedy, C.R., & Liversedge, S.P.(2018). Phonological Processing During Silent Reading in Teenagers Who Are Deaf/Hard of Hearing: An Eye Movement Investigation. *Developmental Science,21*(5), e12643.https://doi.org/10.1111/desc.12643

Ching, T.Y. C., Dillon, H., Button, L., Seeto, M., Van Buynder, P., Marane, V., Cupples, L., & Leigh, G. (2017). Age At Intervention For Permanent Hearing Loss And 5- Year Language Outcomes. *Pediatrics,140*(3),e20164274. https://doi.org/10.1542/peds.2016-2474

Domínguez, A. B., & Alegria, J. (2010). Reading mechanisms in orally educated deaf adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,15(2), 136-148.

Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. S. (2012). States' reading outcomes of students who are d/deaf and hard of hearing. American annals of the deaf, 157(1), 27–40. https://doi.org/10.1353/aad.2012.1611

Ganek, H., McConkey Robbins, A., & Niparko, J.K. (2012). Language Outcomes After Cochlear Implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America, 45*(1), 173–185. https://doi.org/10.1016/j.otc.2011.08.024

Garner, R., & Gillingham, M.G. (1991). Topic Knowledge, Cognitive Interest, And Text Recall: A Microanalysis. *The Journal of Experimental Education,59*(4), 310–319. doi:https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806569

Garberoglio, C. L., Palmer, J. L., & Cawthon, S. W. (2019). Undergraduate enrollment of deaf students in the United States. National Deaf Center on Postsecondary Outcomes.

Glezer, L.S., Weisberg, J., Farnady, C.O., McCullough, S., Midgley, K.J., Holcomb, P. J., & Emmorey, K. (2018). Orthographic And Phonological Selectivity Across The Reading System In Deaf Skilled Readers. *Neuropsychologia, 117*,500–512. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.07.010

Harris, M., Terlektsi, M., Kyle, F.(2017). Literacy Outcomes For Deaf And Hard of Hearing Primary School Children: A Cohort Comparison Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,60*(3),701–711.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160.

Individuals with Disabilities Education Act. (2024, Mar 4). https://sites.ed.gov/idea/

Kang, K.Y., Lederberg, A.R., & Scott, J.A. (2022).Word-Level Instruction for Deaf and Hard-of-Hearing Students: An Observation Study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,27*(4), 453-467.

Lederberg, A., Schick, B., & Spencer, P. (2013). Language and Literacy Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children: Successes and Challenges. *Developmental Psychology,49*(1), 15–30. https://doi.org/10.1037/a0029558

Leigh, G., & Crowe, K. (2020). Evidence-based practices for teaching learners who are deaf or hard of hearing in regular classrooms. In Oxford Research Encyclopedia of Education.

Lin, P. (2014). *Reading interventions for Deaf and Hard of Hearing students*. California State University, Long Beach.

Luckner, J., & Cooke, C.(2010). A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf,155*(1),38–67. https://doi.org/10.1353/aad.0.0129

Mayer, C. (2007). What Really Matters In The Early Literacy Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,12*(4),411–431. https://doi.org/10.1093/deafed/enm020

Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy Outcomes in Deaf Students with Cochlear Implants: Current State of the Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,23*(1),1–16. https://doi.org/10.1093/deafed/enx043

Mayer, C., Trezek, B.J., & Hancock, G.R. (2021). Reading Achievement of Deaf Students: Challenging the Fourth Grade Ceiling. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,26*(3), 427-437.

Miller, P., Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2013). The Reading Comprehension Failure of Turkish Prelingually Deaf Readers: Evidence from Semantic and Syntactic Processing. *Journal of*

Developmental and Physical Disabilities,25(2),221–239. https://doi.org/10.1007/s10882-012-9299-8

Moreno-Pérez, F. J., Saldaña, D., & Rodríguez-Ortiz, I. R. (2015). Reading efficiency of deaf and hearing people in Spanish. *Journal of deaf studies and deaf education,20*(4), 374-384.

National Center for Learning Disabilities. (2006).Parent Guide: Overview of The No Child Left Behind Act. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495879.pdf

Parault, S. J., & Williams, H. M. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,15(2), 120–135. https://doi.org/10.1093/deafed/enp031

Paul, P. V. (2009). Language and deafness (4th Ed.). Sudbury, MA Jones and Bartlett Publishers, LLC.

Paul, P. V., & Lee, C. (2010). The qualitative similarity hypothesis. *American annals of the deaf,154*(5), 456–496. https://doi.org/10.1353/aad.0.0125

Paul, P.V., Wang, Y., Trezek, B.J., & Luckner, J.L. (2009). Phonology Is Necessary, But Not Sufficient: A Rejoinder. *American Annals of the Deaf,154*(4), 346– 356.

Paul, P.V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). *Deaf Students and The Qualitative Similarity Hypothesis: Understanding Language and Literacy Development.* Gallaudet University Press.

Perin, D., Holschuh J.P. (2019). Teaching Academically Underprepared Postsecondary Students. *Review of Research in Education,43*(1), 363–393. https://doi.org/10.3102/0091732x18821114

Pintner, R., & Patterson, D. (1916). A Measure of the Language Ability of Deaf Children. *Psychological Review*, *23*(6), 413–436. https://doi.org/10.1037/h0072260

Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-Scale Academic Achievement Testing of Deaf and Hard-of-Hearing Students: Past, Present, and Future. *Journal of deaf studies and deaf education,17*(1), 1-18.

Recht, D.R., & Leslie, L. (1988). Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of Text. *Journal of Educational Psychology,80*(1), 16–20. doi:https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16

Schildroth, A. N., & Karchmer, M.A.(1986).*Deaf children in America*. San Diego, CA: College-Hill Press.

Scott, K., & Paatsch, L. (2023). Reading Comprehension, Language, and Theory of Mind Skills in Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Oxford Research Encyclopedia of Education.*

Shanahan, T., Fisher D., Frey N. (2012). The Challenge of Challenging Text. *Educational Leadership*, 69(6), 58– 62. http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar12/vol69/num06/The-Challenge-of-Challenging-Text.aspx

Smogorzewska, J., Szumski, G., Bosacki, S., Grygiel, P., & Osterhaus, C. (2024). Longitudinal relations between theory of mind and academic achievement among deaf and hard-of-hearing school-aged children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 239, 105806.

Szterman, R., & Friedmann, N. (2020). The Effect of Syntactic Impairment on Errors in Reading Aloud: Text Reading and Comprehension of Deaf and Hard of Hearing Children. Brain sciences, 10(11), 896. https://doi.org/10.3390/brainsci10110896

Traxler, C. B. (2000). Measuring Up to Performance Standards in Reading and Mathematics: Achievement of Selected Deaf and Hard-of-Hearing Students in the National Norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,*5*(4), 337-348.

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

Trussell, J., & Easterbrooks, R. (2017). Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing: A review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*,38(2), 67–77. https://doi.org/10.1177/1525740116644889

Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of learning disabilities*,*45*(5), 453-466.

UNICEF. (2022). UNICEF warns of shockingly low levels of learning, with only a third of 10-year-olds globally estimated to be able to read and understand a simple written story. https://www.unicef.org/press-releases/unicef-warns-shockingly-low-levels-learning-only-third-10-year-olds-globally

Vernon, M. & Andrews, J. (1990). *The Psychology of Deafness: Understanding Deaf and Hard of Hearing Persons*. White Plains, NY: Longman.

Wauters, L., van Gelder, H., & Tijsseling, C. (2021). Simple View of Reading in Deaf and Hard-of-Hearing Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,26*(4), 535–545. https://doi.org/10.1093/deafed/enab020

Williams, J., Sarchet, T., & Walton, D. (2022). Reading and Writing Instruction for Academically At-Risk Deaf and Hard of Hearing First-Year College Students. *Community College Review, 50*(1), 30-50. https://doi.org/10.1177/00915521211047672

Williams, J., Sarchet, T., & Walton, D. (2023). What Can Deaf and Hard-of-Hearing First-Year Community College Students Teach Us About Reading?. *Communication Disorders Quarterly*, 15257401231181511.

Worsfold, S., Mahon, M., Pimperton, H., Stevenson, J., & Kennedy, C. (2018). Predicting Reading Ability in Teenagers who are Deaf or Hard of Hearing: A Longitudinal Analysis of Language and Reading. *Research in Developmental Disabilities,77*, 49–59. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.007

Yan, G., Lan, Z., Meng, Z., Wang, Y., & Benson, V. (2021). Phonological Coding during Sentence Reading in Chinese Deaf Readers: An Eye-tracking Study. *Scientific Studies of Reading,25*(4), 287-303.

Zazove, P., Meador, H. E., Reed, B. D., & Gorenflo, D. W. (2013). Deaf persons' English reading levels and associations with epidemiological, educational, and cultural factors. *Journal of health communication,18*(7), 760-772.

Zhao, Y., Wu, X., Sun, P., & Chen, H. (2021). Relationship Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension in Deaf and Hard of Hearing Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education,26*(4), 546-555.

Zhang, D., Ke, S., Anglin-Jaffe, H., & Yang, J. (2023). Morphological Awareness and DHH Students' Reading-Related Abilities: A Meta-Analysis of Correlations. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education,28*(4), 333–349. https://doi.org/10.1093/deafed/enad024