جامعة المنصورة
كليـة التربية

إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية باستخدام إجراء التلقين المتزامن للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

إعـداد

أ/ اسماء محمد ناصر الطيار
باحثة دكتوراه- جامعة الملك سعود
كلية التربية - قسم التربية الخاصة

أ.د/ إبراهيم عبدالعزيز عبدالله المعيقل
أستاذ التربية الخاصة جامعة الملك سعود
كلية التربية - قسم التربية الخاصة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٤ – أكتوبر ٢٠٢٣

إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنـجليزية الوظيفية باستخدام إجراء التلقين المتزامن للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية [1]

أ/ اسماء محمد ناصر الطيار
باحثة دكتوراه- جامعة الملك سعود
كلية التربية - قسم التربية الخاصة

أ.د / إبراهيم عبدالعزيز عبدالله المعيقل
أستاذ التربية الخاصة جامعة الملك سعود
كلية التربية - قسم التربية الخاصة

ملخص باللُغة العربية:

هدَفت الدراسة الحالية إلى التعُّرف على فاعلية إجراء التلقين المتزامن في إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لتلميذتين من ذوات الإعاقة الفكرية. و لتحقيق هذا الهدف تمَّ استخدام المنهج التجريبي بتصاميم الحالة الواحدة من خلال تطبيق التصميم (أ–ب) (A-B) أحد تصاميم الحالة الواحدة. من خلال برنامجً تعليمي تم اعداده من قبل الباحثين و يحتوي على ست كلمات إنجليزية وظيفية، واستخدام مجموعة من النماذج والأدوات على عينة الدراسة، وقد تمثَّلت تلك النماذج والأدوات في: استمارة السلامة الإجرائية واتفاق المُلاحظات، استمارة قائمة الكلمات النهائية للكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة، استمارة تسجيل استجابة التلميذة، استمارة الصدق الاجتماعي (الصلاحية الاجتماعية)، استمارة اختيار المشاركات والتحقق من انطباق معايير الاختيار عليهن، استمارة تحديد المُعززات. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية إجراء التلقين المتزامن في تعليم الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدَفة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث أسهم التلقين المتزامن في إكساب التلميذتين مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية مما يؤكد وجود العلاقة الوظيفية الصحيحة والإيجابية بين استخدام إجراء التلقين المتزامن كمتغير مستقل، وإكساب التلميذات مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية كمتغير تابع، كما دعمت بيانات الصلاحية الاجتماعية هذه النتائج. وقد أسفرت نتائج الدراسة بشكل عام عن عدة توصيات، أهمها: الحاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث التجريبية حول تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، واستخدام إجراء التلقين المتزامن في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: *التلقين المتزامن، الكلمات الإنجليزية الوظيفية، والإعاقة الفكرية.*

[1] يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير إلى جامعة الملك سعود.

Abstract

The current study aimed to identify the effectiveness of the Simultaneous Prompting procedure in imparting the skill of reading functional English words to two students with intellectual disabilities. To achieve this goal, the experimental approach was used with single-case designs by applying the (A-B) design, one of the single-case designs. Through an educational program prepared by the researchers that contains six functional English words, and using a set of models and tools on the study sample, these models and tools were: a procedural integrity and feedback agreement form, a final word list form for the targeted functional English words, a registration form. The student's response, the social honesty (social validity) form, the form for selecting participants and verifying that the selection criteria apply to them, the form for identifying reinforcers. The results of the study showed the effectiveness of the Simultaneous Prompting procedure in teaching functional English words targeted to female students with intellectual disabilities, as the Simultaneous Prompting contributed to the two students' acquisition of the skill of reading functional English words, which confirms the existence of the correct and positive functional relationship between the use of the Simultaneous Prompting procedure as an independent variable, and the students' acquisition of the skill of reading words. Functional English as the dependent variable, and social validity data also supported these findings. The results of the study in general resulted in several recommendations, the most important of which are: the need to conduct more experimental research on teaching the English language to people with intellectual disabilities, and the use of a Simultaneous Prompting procedure in teaching people with intellectual disabilities.

***Keywords*:** Simultaneous Prompting, functional English words, and intellectual disability.

مقدمة:

تلعب اللُّغة الإنجليزية دورًا هاماً وفعَّالًا في كافة مجالات الحياة لا سيما في عصرنا الحالي، عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات، حيث أن اللُّغة الإنجليزية هي اللُّغة العالمية المشتركة بين كافة شعوب العالم، فليست حصرًا على العالم الغربي، وإنما هي لغة عالمية دولية ولغة الدبلوماسية وتكنولوجيا المعلومات والتمويل، واللُّغة الأساسية للتواصل والعلوم والأعمال والتكنولوجيا والثقافة.

وفي ضوء تلك الرؤية لابد من إتاحة الفرص لجميع المتعلمين ومن ضمنهم ذوي الإعاقة الفكرية للحصول على فرص لتعلُّم اللُّغة الإنجليزية مع لغتهم الأم، على الأقل الكلمات الوظيفية التي يتعرضون لها باستمرار في حياتهم اليومية Bhatt et al., 2023; Infantri& (Lintangsari, 2022).

حيث تعد قراءة الكلمات الوظيفية Functional Reading (FR) والتي يمكن تعريفها بأنها عملية إكساب التلاميذ مجموعةً من الكلمات الوظيفية التي تمَّ اشتقاقها من نفس بيئة التلميذ (العتيبي والغامدي، ٢٠١٩) العنصرَ الأهمَّ والحاسمَ في حل المشكلات وتكيُّف الفرد في المجتمع متى ما كان قادرًا على اكتسابها والاحتفاظ بها، و تعميمها في المواقف المجتمعية المختلفة.

و فيما يتعلق بتعليم الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، قد أشارت الأدبيات إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية تواجههم عدة تحديات عند تعلُّمهم الكلمات باللُّغة الإنجليزية (Alhassan & Osei, 2020; Rivera et al., 2012)؛ تمثَّلت في التحديات الاجتماعية والشخصية والتواصلية، كما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5 (APA,2014)؛ وهو ما ينعكس سلبًا على إدراكهم واكتسابهم للُّغة وتطوُّرها؛ حيث إنَّ عدم القدرة على اكتساب اللُّغة بسهولة يُشكِّل أحد الأعراض الرئيسية للصراع العقلي، مما يؤدي لصعوبة اكتساب اللُّغة الإنجليزية كلغة أخرى؛ ونتيجة لذلك فقد أصبح تعليمهم مرهقًا لمعلميهم (Alhassan & Osei, 2020)؛ والذي يعود إلى خصائصهم المتمثلة في انخفاض درجات الذكاء والقصور في القدرات المعرفية كالذاكرة والانتباه، وضعف القدرة على التعامل مع المثيرات البيئية (الرشيدي وآخرون، ٢٠١٩؛ Djordjevic et al., 2023; Rivera et al., 2012). مما أدى إلى زيادة صعوبة اكتساب الكلمات الوظيفية بلغة أخرى كالإنجليزية التي تعتبر لغة غير اللُّغة الأصلية لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

ويمكن القول إن تعليم اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية كلغة أخرى يتطلب استراتيجيات تعليمية مُخصَّصة وفعَّالة في بيئة جيدة التنظيم تدعم وتُعزِّز عملية التعلُّم لديهم، وتضمَن اكتسابهم للكلمات الوظيفية وتعميمها (Alhassan & Osei, 2020؛ Lestari et al., 2022). من أهم هذه الاستراتيجيات استراتيجية التلقين المتزامن Simultaneous Prompting (SP)، التي تعتبر استراتيجية مبنية على الأدلة وفاعلة لإكساب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المختلفة الأكاديمية، الوظيفية والمهنية، كما أنها تزيد من اكتسابهم للمهارات والمحافظة عليها وتعميمها في البيئات المختلفة، إضافةً إلى أنها طريقة تدريس سهلة وغير مُكلِّفة (Iftar et al., 2019).

وعلى الرغم من أن التلقين المتزامن من الاستراتيجيات التي تم اختبارها وإثبات فاعليتها لتدريس مهارة القراءة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Britton et al., 2017؛ Head et al., 2011؛ Karl et al., 2013؛ Swain et al.,2015؛ وكولينز، ٢٠١٥/٢٠٢٣)، إلا أن الحسين

(٢٠١٧) أشار إلى قلة استخدام معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية للاستراتيجيات المبنية على الأدلة عند تدريس تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية، ومنها استراتيجية التلقين المتزامن.

مشكلة الدراسة:

مواكبةً للتوجُّه الاستراتيجي الحالي لوزارة التعليم في تطوير مناهج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والذي نتج عنه إدراج منهج اللُّغة الإنجليزية لهم ضمن المقرَّر تدريسه لهم، تبرز ضرورة توفير طرق تدريس تتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم. وبما أن استراتيجية التلقين المتزامن إحدى الاستراتيجيات التدريسية التي أكدت على فاعليتها الأدبيات لتنمية مهارات ذوي الإعاقة الفكرية (Iftar et al., 2019) كونها تتلاءَم مع قدراتهم العقلية المعرفية حيث تتطلب تقديم التلقين الفردي والتكرار(Gargiulo & Bouck, 2017). وبما أن تطوير المفردات الإنجليزية وتدريسها لذوي الإعاقة الفكرية يفتقر إلى استخدام استراتيجيات علمية واضحة (Alhassan & Osei, 2020) وهذا ما لاحظه الباحثين من خلال خبرتهما العملية في مجال الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، وحسب حدِّ علم الباحثين لا يوجد دراسات استخدمت التلقين المتزامن لتدريس اللُّغة الإنجليزية لغير الناطقين بها من ذوي الإعاقة الفكرية؛ في حين أن هناك دراسات استخدمت طرقًا أخرى؛ كالرسوم الكرتونية، والصور، والسرد القصصي، والتعليم المدمج في دول غير عربية؛ كدراسة كلٍّ من: (Infantri& Król et al., 2013; Lestari et al., 2022; Lintangsari 2022). كما أوصت هذه الأدبيات بالاهتمام بتدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، وإجراء الأبحاث التجريبية باستخدام الاستراتيجيات والتقنيات الفردية لاكتشاف الاستراتيجيات المناسبة لتدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية.

من هذا المنطلق، فإن الميدان التربوي بحاجة إلى استراتيجيات تلائم تعليم اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، وتحديدًا الكلمات الوظيفية التي تعَدُّ عنصرًا مهمًّا في كافة مناشط الحياة؛ لمساهمتها في تكيُّفهم في مجتمعاتهم (العتيبي والغامدي، ٢٠١٩). وبناءً على ذلك، فإن البحث الحالي حاول معرفة فاعلية إجراء التلقين المتزامن في تعليم الكلمات الإنجليزية الوظيفية لتلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية، من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس، وهو: "ما فاعلية إجراء التلقين المتزامن في تعليم كلمات إنجليزية وظيفية لتلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية؟"

أهداف الدراسة:

هدَفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على مدى فاعلية إجراء التلقين المتـزامن فـي تعلـيم كلمات إنجليزية وظيفية لتلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية .

أسئلة الدراسة:

١- ما مدى فاعلية استخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية؟

٢- ما هي الصلاحية الاجتماعية لاستخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميـذات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية؟

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة من **الناحية النظرية** بأنها قد تكون أول دراسة علـى حـد علـم الباحثان استخدمت إجراء التلقين المتزامن في إكساب مهـارة قـراءة الكلمـات الإنجليزيـة الوظيفية لذوات الإعاقة الفكرية، والغير ناطقات باللغة الإنجليزية. كما تعمل هـذه الدراسـة على أن تكون مرجعًا أساسيًّا للبحوث التي تهدف إلى استخدام التلقين المتزامن لتعلـيم اللُّغـة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية وغيرهم، بالإضافة إلى إثـراء الأدب النظـري والبحثـي بالمعلومات والمعارف التي تتعلق باستخدام استراتيجية التلقين المتزامن لذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص وتعليم اللُّغة الإنجليزية لغير الناطقين بها من ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص. و تزويد معلمي ذوي الإعاقة الفكرية والمهتمين بإحدى إجراءات التدريس المبنية على الأدلة لإكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى دفـع الباحثين والمهتمين بالبحث العلمي إلى استخدام التلقين المتزامن وفق تصاميم بحثية مغـايرة؛ كتصميم الحالة الواحدة المتمثِّل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وغيره من التـصاميم الأخرى.
- وتتجسد أهمية هذه الدراسة من **الناحية التطبيقية** في تطبيق إحدى الطرق التي لم يتم بحثُها وتطبيقها مُسبقًا في إكساب كلمات إنجليزية وظيفية للطلبة غير الناطقين بها من ذوي الإعاقة الفكرية بصورة منهجية علمية للارتقاء بمستوى تطبيق تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، و حل مشكلة عدم قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية الشائعة في مجتمعهم. كما سعت هذه الدراسة لتقديم خطوات التلقين المتـزامن لمعلمـي ذوي الإعاقـة الفكرية لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية الكلمات الإنجليزية الوظيفية، وتقديم عدداً من التوصـيات

التي قد تسهم في تنمية قدرات ومهارات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على اســتخدام التلقــين المتزامن في إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: معرفة فاعلية التلقين المتزامن في إكساب ذوات الإعاقة الفكرية الكلمات الإنجليزية الوظيفية باستخدام تصميم الحالة الواحدة(أ–ب)(A-B) .

الحدود البشرية: اقتصر البحث على تلميذتين من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، واللاتي يتراوح معامل ذكائهن بين (٥٢– ٦٨) درجةً على مقياس ستانفورد بينيه في صورته الخامسة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة ميدانيًّا في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٣م.

الحدود المكانية: طُبِّق البحث في إحدى المدارس الابتدائية، والتي يتوافر فيها برنامج دمج (فصول ملحقة لذوي الإعاقة الفكرية) في مدينة الرياض.

الإطار النظري:

أولاً: المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، ومهارة قــراءة الكلمــات الوظيفيــة باللغــة الإنجليزية:

تعَدُّ القراءة الوظيفية إحدى المهارات الوظيفية، والمهارات الوظيفية هي تلك المهام التي تساعد الأفراد على تحقيق الاستقلال، وتشمل مهارات عديدة منها: القراءة والكتابة، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، ومهارات المشاركة المجتمعية. ويستمد المنهج الوظيفي أهميته من الاعتقاد السائد بأن المناهج الأكاديمية التقليدية بالرغم من أهميتها إلا أنها تفشل في تزويد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بفرص تطوير المهارات اللازمة للنجاح خصوصًا في حياتهم المجتمعية وحياتهم ما بعد المدرسة؛ ولذلك لا بد من التركيز على المهارات الوظيفية مع المهارات الأكاديمية عند تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في كافة المراحل الدراسية (Alodat et al., 2020).

و بما أن القراءة الوظيفية نشاط من الأنشطة العقلية يتيح تواصل ذوي الإعاقة الفكرية مع مجتمعاتهم؛ على سبيل المثال: قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية ومعرفة لوحات المتاجر، وقراءة أسماء الأحياء والشوارع بحسب قدراتهم وإمكاناتهم؛ نظرًا لكونها تسهم في تطوير الحصيلة اللُّغوية، وتساعد في إثراء الخبرات وإشباع الحاجات والميول لدى ذوي الإعاقة الفكرية،

وهو ما يسهم في تكوين وتطوير الشخصية لديهم (الناصر،٢٠١٠؛ Knight et al., 2010). حيث أن هناك عدة مميزات للقراءة الوظيفية منها تركيزها على كلمات معينة للاستخدام الفوري واليومي، كما تمتاز الكلمات الوظيفية بسهولة استيعابها وفهمها القرائي، إضافةً إلى أن القراءة الوظيفية تُوفِّر فرصًا عاليةً لاكتساب مهارة القراءة بشكل عام؛ وهو ما يرفع مستوى القراءة الأكاديمية ويدعم التحصيل الأكاديمي، كما أن سهولة توظيفها في الحياة العامة يُكسب التلميذ تقديرًا وثقةً بذاته، ويُعزِّز دافعيته للتعلُّم. وبما أن القراءة الوظيفية تُفيد في الحياة اليومية، فهي وسيلةٌ لحلِّ العديد من المشكلات السلوكية غير المرغوبة لدى ذوي الإعاقة الفكرية. ومن أبرز ما تتميز به القراءة الوظيفية دعمها لاستقلالية وتكيُّف ذوي الإعاقة مع مجتمعاتهم؛ وهو ما يدعم تلبية مصالحهم الشخصية والتمتع بها لتحقيق حياة ذات جودة عالية لهم، بما في ذلك الوصول للأنشطة الترفيهية، وزيادة فرص التوظيف في مرحلة ما بعد المدرسة، وتحقيق الاستقلال في الحياة اليومية (العتيبي والغامدي، ٢٠١٩؛ براودر وسبونر، ٢٠١١/٢٠١٣؛ Klaus et al., 2019; Wakeman et al., 2022; Wehmeyer & Shogren, 2017).

وقد عرَّف Maheswari & Devi (2022) القراءة الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية بأنها: تصرفات الطلبة أو ردودهم الناتجة عن قراءة الكلمات المطبوعة والتي تهدف بشكل أساسي إلى تطوير قدرتهم على القراءة لحماية أنفسهم والحصول على المعلومات، بالإضافة إلى القراءة من أجل الاستمتاع كقراءة القصص.كما عرَّف Di Blasi et al.(2018) القراءة الوظيفية بأنها القدرة على قراءة الكلمات العالمية. ومما لا شك فيه أن الكلمات العالمية تتجسَّد في الكلمات الإنجليزية الوظيفية التي يحتاجها ذوو الإعاقة الفكرية بشكل يومي في حياتهم اليومية، ذلك أن اللُّغة الإنجليزية هي اللُّغة العالمية.

وعند تناول مهارة قراءة الكلمات الوظيفية باللغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية نجد أن هناك عددًا قليلًا جدًّا من الدراسات التي تطرقت لتعليم اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، مما جعل تعليم اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية لا يزال لغزًا غامضًا حيَّر المهنيين والمختصين في مجال التربية الخاصة (Rivera et al., 2012; Zohoorian et al., 2021).

وذلك يؤكد ما ذُكِّر في Spooner et al.(2009) حول قلة ومحدودية الأبحاث التي تناولت ممارسات التعليم الفعَّالة لمتعلمي اللُّغة الإنجليزية من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد ورد في مراجعة أدبية أجرتها إنفانتري ولينتانغساري في إندونيسيا(2022) Infantri& Lintangsari والتي تناولت المقالات المنشورة بين عامي (٢٠١٥-٢٠٢٢) بهدف التحقيق في تدريس اللُّغة

الإنجليزية وإتقانها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، والتعرف على التقنيات والاستراتيجيات التدريبية لتعليم اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية من خلال مراجعة الأدبيات. وأشارت النتائج إلى أن هناك مشاكل تحدث عند تدريس اللُّغة الإنجليزية لا سيما لذوي الإعاقة الفكرية، وأن المعلمين تواجههم مشاكل لا حدودَ لها عند تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية غير الناطقين باللُّغة الإنجليزية. كما أشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن الدراسات التي تناولت تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية بين عامي (٢٠١٥-٢٠٢٢) بلغ عددها عشر دراسات، وأُجريت في عدد محدود من الدول، وهي: (إندونيسيا، غانا، بولندا، اليونان، البرازيل، الولايات المتحدة الأمريكية)، ومعظم مُؤلِّفي هذه الدراسات من إندونيسيا؛ وهو ما يُظهر أنه لم تُجرَ دراسةٌ في الدول العربية تناولت تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية في الفترة المحددة.

وبناءً على ما سبق، وبما أن اللُّغة الإنجليزية لغة عالمية يتم تدريسها في جميع أنحاء العالم، وبالرغم من أن مُعظم معلمي اللُّغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم ليسوا متحدثين أصليين للغة الإنجليزية (أي أن اللُّغة الإنجليزية تعتبر لغةً ثانويةً بالنسبة لهم فليست لغتهم الأم) إلا أنهم بإمكانهم اكتسابها وتدريسها للمتعلمين من البيئات والثقافات المختلفة (Abraham et al., 2022). و مع أن تدريس اللُّغة الإنجليزية لا يتطلب قدراتٍ خارقةً أو مستويات ذكاء عالية، إلا أن الأدبيات أشارت إلى أن ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما تواجههم عدة صعوبات أثناء تعلُّمهم للُّغة الإنجليزية واكتسابهم لمهارة قراءة الكلمات الإنجليزية خصوصًا إذا كانوا ينتمون إلى مجموعات مختلفة ومتنوعة ثقافيًّا، واللُّغة الإنجليزية ليست اللُّغة الأصلية لهم (اللُّغة الأم)، ولعل ذلك يؤثر سلبًا على عملية القراءة للكلمات الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، ويؤدي لعدم قدرتهم على قراءة الكلمات الإنجليزية (Rohena et al., 2002).

وعدم قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على تعلُّم اللُّغة الإنجليزية يعود إلى عدة أسباب؛ منها: استخدام الاستراتيجيات غير الفعَّالة لتعليم اللُّغة الإنجليزية، عدم قدرة المدارس على تلبية الاحتياجات المنهجية واللُّغوية لذوي الإعاقة الفكرية بشكل كافٍ، إضافةً إلى أسباب متعلقة بطبيعة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية وافتقارهم إلى مهارات الصوتيات والفهم مما يؤثر سلبًا في قدرتهم على القراءة واكتساب كلمات بلغة أخرى كاللُّغة الإنجليزية، كما أن هناك عدة عوامل خارجية قد تعوق تعلُّم الكلمات باللُّغة الإنجليزية وقراءتها لذوي الإعاقة الفكرية، مثل: قلة أعداد المعلمين المؤهلين لتدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، وقلة الموارد المادية والبشرية الداعمة

لتعلُّم اللُّغة الإنجليزية Rivera et al., 2012; Rohena et al., 2002; Spooner et al., (2009).

وبالرغم من ذلك إلا أنه بالإمكان تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقات المختلفة، ومنهم ذوو الإعاقة الفكرية (Lestari et al., 2022).

وفيما يتعلق بطرق إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية فتعتبر طريقة تعليم الكلمات المرئية هي الطريقة الأكثر شيوعًا. ويتضمن تعليم الكلمات المرئية تعرُّف الطلبة على الكلمة مباشرةً عند عرضها حيث إنَّ المعلم يقول الكلمة كاملة بلا تهجئة حروفها عند عرضها على الطلبة، ويتعرف الطلبة على الكلمة عند رؤيتها بناءً على خواصها البصرية؛ ذلك أن القراءة المرئية للكلمات تتمثَّل في قدرة المتعلمين على قراءة الكلمة دون أدنى جهد وذلك من خلال حفظ شكل الكلمة. وقد أكَّدت الأدبيات فاعلية الطريقة المرئية لتعليم قراءة الكلمات المفردة لذوي الإعاقة عمومًا وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص لا سيما عند تعلُّمهم كلمات بلغة جديدة عليهم كالإنجليزية مثلًا (Bruni& Hixson, 2017; Collins et al., 2007; Frates et al., 2022; Knaak et al., 2021; Rivera et al., 2012; Rohena et al., 2002; & Wehmeyer& Shogren, 2017).

وتوافقًا مع طبيعة البحث الحالي الذي يستهدف إحدى المهارات الوظيفية، وهي قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية الموجودة في المجتمع، والتي تستلزم التعرُّف المباشر على الكلمة عند رؤيتها وقراءتها وفهمها دون أدنى جهد (العتيبي،٢٠٠٣؛ العتيبي والغامدي، ٢٠١٩)، ونظرًا إلى عدم قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على القراءة بشكل يدعم المشاركة في الأنشطة اليومية؛ فقد أكدت العديد من الأدبيات أن الطريقة الأكثر ملاءمةً لتدريس الكلمات الوظيفية هي طريقة الكلمات المرئية، حيث تعتبر قراءة الكلمات المرئية عنصرًا أساسيًّا لقراءة الكلمات الوظيفية، لا سيما أنها تتلاءم مع استراتيجيات تلقين الاستجابة، ومنها إجراء التلقين المتزامن. كما أن إتقان القراءة المرئية يسهل اكتساب مهارات القراءة الأخرى لدى ذوي الإعاقة الفكرية، ويؤدي إلى تحسين الطلاقة والفهم حيث إنَّ الافتقار للفهم والقراءة بطلاقة يعود إلى ضعف القدرة على القراءة المرئية للكلمات. ولذلك أكدت الأدبيات أن الطريقة البصرية هي الطريقة الأكثر ملاءمةً عند تعليم الكلمات باللُّغة الإنجليزية أو بلغة أخرى غير اللُّغة الأم لذوي الإعاقة الفكرية (Collins et al., 2007; Cullen et al., 2013; Frates et al., 2022; Fredrick et al., 2013;

Lemons& Fuchs, 2010; Rohena et al., 2002) لا سيما أن الطريقة المرئية والممارسة المتكررة لها مفيدة وفاعلة في تعلُّم واكتساب كلمات بلغة أخرى (Knaak et al., 2021).

ثانياً: استخدام اجراء التلقين المتزامن لإكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية:

ذكر Gibson& Schuster (1992) أن التلقين المتزامن طريقة تعليم منهجية مُخطَّط لها، حيث يتمُّ تقديم تلقين فردي للتلميذ مباشرةً قبل التعليمات أو بعدها لاستحضار الاستجابة الصحيحة، وأشار Nobel et al.(2021) إلى أن التلقين قد يكون لفظيًّا أو بصريًّا أو جسديًّا من خلال تلقين الطلبة الاستجابة بدلًا من إعطائهم الفرصة للاستجابة بشكل مستقل، حيث تعتبر استراتيجية تعلُّم بلا أخطاء.

كما يعتبر إجراء التلقين المتزامن الإجراء الأحدث الذي يرد في أدبيات التربية الخاصة على الرغم من مُضي فترة طويلة على استخدامه في دراسات بحثية كافية، حيث يعَدُّ ممارسةً مستندةً إلى الأدلة في التدريب على مجموعة من المهارات عبر مختلف الفئات العمرية للإعاقات المختلفة، ذلك أن الباحثين قاموا بالتحقيق في إجراء التلقين المتزامن على مدى ثلاثة عقود من الزمن، وأقروا فاعليته في تدريس كلٍّ من المهارات المنفصلة والمتصلة على حدٍّ سواء، كما أن التلقين المتزامن عبارة عن شكل منهجي لإجراء أقدم كان يُشار له سابقًا باسم التلقين السابق والاختبار. والتلقين المتزامن يستخدم فترة تأخير صفرية، ولا يُستخدَم فيه زيادة في فترة التأخير، (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣؛ Gibson & Schuster, Iftar et al., 2019؛ Klaus et al.,2019; 1992.

مراحل التلقين المتزامن:

ذكر Morse& Schuster (2004) أن التلقين المتزامن يتكون من مرحلتين: مرحلة التقصي يليها مرحلة التدريب (تلقين الاستجابة مباشرة عند عرض المثير)، حيث يُقدَّم التلقين بفاصل زمني (صفر). كما أكدَّت كلٌّ من Iftar et al.(2008) و Collins (2012) أن التلقين المتزامن يتكوَّن من نوعين من التجارب، وهما: تجارب التقصي اليومية، وتُستخدَم لتحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة، يليها تجارب التدريب، والتي تتضمَّن وفقًا لما ذكرته Iftar et al.(2019) تقديم التلقين مباشرة مع عرض المثير المُستهدَف.

خطوات تطبيق إجراء التلقين المتزامن:

١- محاولات التقصي (Probe Trial): وهي فرصة لتقييم التعلُّم الذي يتألف من: مثير سابق أو عام لاستثارة الاستجابة، سلوك أو استجابة مُستهدَفة من المتعلم، ونتيجة يمكن أن تتألف من التعزيز أو التجاهل للاستجابة (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣، ص٣٥٣). وفي محاولات التقصي أو جلسات الاستعلام (وتُسمَّى جلسات التحقُّق) يتم تقديم الإرشادات أو التوجيهات المتعلقة بالمهمة دون تلقين لمُلاحظة التقدم (Sam & AFIRM Team, 2015).

٢- محاولات التدريب (Training Trial) والتي تعتبر فرصةً لتوفير التدريب الذي يتألف من: مثير سابق ومثير عام لاستثارة الاستجابة، سلوك واستجابة مُستهدفين من المتعلم، ونتيجة توفر التغذية الراجعة حول دقة الاستجابة (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣، ص٣٥٨). وتتضح خطوات تطبيق التلقين المتزامن كما وردت لدى (كولينز،٢٠١٥/ ٢٠٢٣) في الجدول التالي رقم ١

جدول (١)

خطوات تطبيق التلقين المتزامن

١- محاولات التقصي		٢- محاولات التدريب	
الخطوات	**الاعتبارات**	**الخطوات**	**الاعتبارات**
١- قدِّم تلميح انتباه.	تلميحات عامة أو محددة	١- قدِّم مؤشر انتباه.	تلميحات عامة أو محددة
٢- انتظر الاستجابة للتلميح.	استجابة عامة أو محددة	٢- انتظر الاستجابة للتلميح.	استجابة عامة أو محددة
٣- قدِّم تعليمات المهمة.	لفظية، إشارة، كتابة	٣- قدِّم تعليمات المهمة.	لفظية، إشارة، كتابة
٤- انتظر استجابة.	الفاصل الزمني المطلوب للإتقان	٤-انتظر استجابة.	فترة تأخير مقدارها (صفر) بين مختلف الجلسات
٥- قدِّم ردَّ الفعل: (ما يلي السلوك).	تجاهل الأخطاء وتعزيز اختياري للاستجابات الصحيحة	٥- قدِّم التلقينَ الضابطَ.	نوع واحد من التلقين لضمان الاستجابة الصحيحة

١- محاولات التقصي		٢- محاولات التدريب	
الخطوات	الاعتبارات	الخطوات	الاعتبارات
٦- سجِّل البيانات.	استجابات صحيحة، غير صحيحة، أو عدم وجود استجابة	٦- قدِّم ردَّ الفعل: (ما يلي السلوك).	التعزيز أو تصحيح الخطأ، ويمكن إضافة معلومات غير مستهدفة
٧- كرِّر.	قبل محاولات التدريب تستمر الجلسة لعدد محدود من الخطوات أو المحاولات.	٧- سجِّل البيانات.	اختياري: استجابة صحيحة أو غير صحيحة بعد التلقين
-	-	٨- كرِّر	بعد محاولات التقصي تستمر جلسة التدريب لعدد محدد من الخطوات أو المحاولات.

مميزات استخدام إجراء التلقين المتزامن:

يذكر Morse & Schuster (2004) أنَّ التلقين المتزامن إجراء يتلاءم مع خصائص ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص، إضافةً إلى ملاءمته لإكسابهم العديد من المهارات المختلفة بلا أخطاء، كما أن الممارسين العاملين مع ذوي الإعاقة يُفضِّلون استخدامَ التلقين المتزامن للأسباب التالية:

١- توفير المزيد من فُرص التعزيز والنجاح للمتعلمين، وتوفير مواقف تعليمية إيجابية لكلٍّ من الطلبة ومعلميهم على حدٍّ سواء، وتقليل احتمالية تكرار الأخطاء.

٢- زيادة الوقت المتاح للتعليم، وزيادة قدرة المُتعلمين على تعميم استخدام المهارات المُكتسبة.

٣- تقليل ظهور السلوكيات المشكلة الناتجة من كثرة الأخطاء، بالإضافة إلى أن التلقين المتزامن يتغلب على المشكلات المتعلقة بإجراء التأخير للوقت (ذلك أن التلقين يتم تقديمه مباشرة مع عرض المثير، وعلى ذلك فهو الإجراء الأكثر تفضيلًا من قِبل المعلمين لكونه إجراءً تدريسيًّا عالي الكفاءة) (Coper,1987; Gibson & Schuster ,1992; Iftar et al.,2019; ; Iftar et al.,2021; Morse& Schuster, 2004; Sam& AFIRM Team,2015).

٤- إجراء سهل الاستخدام والتطبيق سواء من المختصين والأقران في المدارس أو من قِبل الوالدين في المنزل، حيث يسهل تدريب المهتمين والمختصين عليه من معلمي التربية الخاصة أو معلمي التعليم العام، أو الوالدين، سواء لذوي الإعاقة ومن ضمنهم ذوو الإعاقة الفكرية أو أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Sam, & AFIRM Team, 2015)؛ وهذا ما أكدته دراسة Iftar et al.(2017) حيث أثبتت فاعلية التلقين المتزامن في تدريب معلمي التعليم العام لاكتساب مهارة إجراء التلقين المتزامن لتدريس المهارات الأكاديمية المستمدة من المناهج العامة.

٥- أكدت Collins et al.(2018) أن التلقين المتزامن يمتاز باستناده على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي؛ مما يتيح استخدامه لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية المهارات المتعددة وليس المهارات الأكاديمية فحسب؛ ومنها المهارات الترفيهية كلُعبة البطاقات الورقية (الأونو) (UNO) (Fekto et al., 2013)، والمهارات الحركية (التمارين الرياضية) (Collins et al., 2021)، إضافةً إلى المهارات الوظيفية المهنية .(Atbasi & Pürsün, 2020)

الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة جميع متغيرات الدراسة الحالية، ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة تناولت اكساب كلمات إنجليزية وظيفية في أدبيات التربية الخاصة العربية لذوي الإعاقة الفكرية، ولعدم وجود دراسات تناولت التلقين المتزامن في اكساب كلمات إنجليزية وظيفية لذوي الإعاقة الفكرية –من غير الناطقين باللُّغة الإنجليزية– حسب علم الباحثين؛ فقد تم تناول الدراسات التي تناولت إجراء التلقين المتزامن في تعليم الكلمات، ومنها الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية (بلغتهم الأم) باستخدام تصاميم الحالة الواحدة، وتمَّ ترتيب الدراسات السابقة تاريخيًّا من الأقدم للأحدث، وعرضها على النحو التالي:

أجرى هيد وآخرون (2011) .Head et al دراسة بهدف المقارنة بين فاعلية وكفاءة استراتيجية التلقين المتزامن واستراتيجية التأخير الزمني الثابت في تدريس قراءة أسماء عواصم الولايات لذوي الإعاقات الأكثر انتشارًا (High-incidence disabilities) والاحتفاظ بالمهارة بعد اكتسابها وتعميمها في المواقف المختلفة، والتي طُبِّقت على أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية، وكان لدى التلاميذ اضطرابات صعوبات في تعلُّم المهارات المختلفة ومنها مهارة القراءة. وأُجريت الدراسة باستخدام تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatment Designs) المتداخل مع تصميم التقصي المتعدد Multiple Probe Design

(MP). أشارت النتائج إلى أن كلا الإجراءين كانا فاعلين على حدٍّ سواء، إلا أن إجراء التلقين المتزامن كان أكثر فاعليةً من حيث عدد الأخطاء أثناء مرحلة الاحتفاظ بالمهارة وتعميمها، إضافةً إلى أنه عندما تم إجراء مقابلات مع المدربين والمشاركين، اتضح تفضيلهم لإجراء التلقين المتزامن؛ مما يدعم صلاحيته الاجتماعية.

وأما دراسة كارل وآخرين Karl et al. (2013) فقد هدفت إلى التحقُّق من أثر التلقين المتزامن في الحصول على المحتوى الأساسي المضمَّن في نشاط وظيفي وتعميمه. وطُبِّقت الدراسة على أربعة مشاركين (ثلاثة تلاميذ وتلميذة واحدة) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في المرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٨)، باستخدام تصميم التقصي المتعدد (MP). وكشفت النتائج عن تمكُّن المشاركين من تعلُّم مهارة القراءة الوظيفية أثناء نشاط الطهي (من خلال قراءة وصفات إعداد الطعام وتطبيقها، مثلًا الوصفات المكتوبة على علبة الكعك). كما تمكَّن المشاركون من المحافظة على المهارة وتعميمها في المواقف المختلفة.

وتأتي دراسة كليك وفارن Celik & Vuran (2014) التي هدفت إلى المقارنة بين استراتيجية التلقين المتزامن والتدريس المباشر Direct Instruction; (DI) من حيث الفاعلية والكفاءة والاحتفاظ بالمهارة، والصلاحية الاجتماعية حول مفاهيم التدريس الأساسية (طويل، قديم، قليل، وسميك) باستخدام تصميم العلاجات المتوازية Parallel treat-ments design، أحد تصاميم الحالة الواحدة. وقد أُجريت الدراسة على أربعة مشاركين من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، وتمَّ الوصول للنتائج التالية: ١- كان التلقين المتزامن والتدريس المباشر فاعلين على ثلاثة مشاركين من المشاركين الأربعة، في حين كان التدريس المباشر فاعلًا مع مشارك واحد فقط. ٢- التلقين المتزامن كان أكثر كفاءةً من التدريس المباشر من حيث عدد التجارب والاستجابات الخاطئة. ٣- تمكَّن المشاركون من المحافظة على المفاهيم المكتسبة في الأسابيع: الأول والثالث والخامس بعد التدخل. ٤- فيما يتعلق بالصلاحية الاجتماعية، فقد تمَّ الوصول إلى نتائج متساوية عن الإجراءين، حيث أعربت أمهات اثنين من المشاركين عن تفضيلهن للتلقين المتزامن، وأعربت أمهات المشاركينِ الآخرين عن تفضيلهن للتدريس المباشر.

كما أجرى Coleman et al.(2015) دراسة هدفت إلى مقارنة آثار التلقين المتزامن المُوجَّه من قِبل المعلم، والتلقين المتزامن بواسطة جهاز الحاسب الآلي في تعليم كلمات مرئية لثلاثة مشاركين (تلميذ وتلميذتين) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في المرحلة الابتدائية، وتتراوح أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة بواسطة المنهج التجريبي من خلال تصاميم الحالة

الواحدة، وتحديدًا تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatment Designs;(ATD وأشارت النتائج إلى فاعلية كلا الإجراءين (التلقين المتزامن من المعلم، والتلقين المتزامن بواسطة الحاسب الآلي) حيث إنَّ اثنين من المشاركين كان التدريب بواسطة المعلم أكثر كفاءةً لهما لتحقيقهما المعيار في عدد أقل من الجلسات، بينما كان التدخلان كلاهما متساويين في الكفاءة مع المشارك الثالث، ومع ذلك فقد أعرب عن تفضيله لتلقي التدخل من قِبل المعلم وليس بواسطة الحاسب الآلي. وفيما يتعلق بالصلاحية الاجتماعية فقد تم قياسها من خلال وجهة نظر المعلمين والمشاركين في الدراسة، والتي كشفت عن رضاهم جراء التجربة.

ومن الدراسات التي تناولت تدريس كلمات باللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية والتوحد دراسة سواين وآخرين Swain et al.(2015)، والتي هدفت إلى المقارنة بين كفاءة التأخير الزمني الثابت والتلقين المتزامن في تدريس الكلمات الوظيفية المرئية والمصورة، والتي كانت عبارة عن كلمات مشتقة من قوائم طلبات المطاعم لذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد، باستخدام تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatment Design) وأجريت على أربعة طلاب تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١١) سنة، وكشفت النتائج عن أن استخدام التلقين المتزامن أدَّى إلى تعلُّم الكلمات الوظيفية في وقت أقل مقارنةً باستراتيجية التأخير الزمني الثابت.

وأما دراسة الدوسري Aldosiry (2020) فقد هدفت إلى مقارنة فاعلية وكفاءة استراتيجية التلقين المتزامن واستراتيجية التأخير الزمني الثابت، بواسطة تصميم العلاجات المتناوبة (Alternating Treatment Design) لتعليم قراءة الكلمات لأربع تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية (البسيطة والمتوسطة)، تراوحت أعمارهن ما بين سبع إلى تسع سنوات. تمَّ اختيارهن وفقًا للمعايير التالية: (القدرة على التقليد اللفظي، والانتباه، والاستجابة للتعليمات، وألا يزيد التغيب عن المدرسة عن عشرة في المئة). أشارت النتائج إلى أن كلًّا من إجراء التأخير الزمني الثابت والتلقين المتزامن كانا فعَّالين على حدٍّ سواء في تحسين قراءة الكلمات لجميع التلميذات، كما أظهرت بيانات المحافظة على السلوك عدم وجود فروق واضحة بين الإجراءين، وكان التأخير الزمني الثابت أكثر فاعليةً لقياسين، حيث اكتسبت ثلاث تلميذات المهارة بجلسات أقل؛ في حين كان التلقين المتزامن أكثر كفاءةً من حيث عدد ونسبة الأخطاء والوقت التعليمي المستغرق لتحقيق المعيار المطلوب للتلميذات الأربع، وأوصت الدراسة بإجراء أبحاث مستقبلية للتحقُّق من فاعلية الجمع بين إجراء التأخير الزمني الثابت والتلقين المتزامن؛ تشمل دمج مميزات الإجراءين في استراتيجية واحدة مختلفة (تجارب التحقق والتدريس).

وبناءً على هذه التوصية فقد أجرت الدوسري (2023) Aldosiry دراسةً هدفت إلى التحقُّق من فاعلية الجمع بين التلقين المتزامن (SP) والتأخير الزمني الثابت (CTD) في تدريس المهارات الأكاديمية المبكرة (التعرف على الحروف والأرقام)، لخمس تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، باستخدام المنهج التجريبي المتمثِّل في تصاميم الحالة الواحدة، وتحديدًا تصميم التقصي المتعدد. وأظهرت النتائج فاعلية الجمع بين الإجراءين؛ حيث تمكَّنت التلميذات من اكتساب المهارات المُستهدَفة، والمحافظة عليها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تم الاستناد على المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة Single Subject Designs (SSD) والتي تشير إلى مجموعة من الطرق التجريبية التي يمكن استخدامها لاختبار فاعلية التدخل على عدد صغير من الحالات (من واحدة إلى ثلاث)؛ وتتضمَّن قياسات متكررة، وإدخالًا متسلسلًا للتدخل، وتحليل بيانات وإحصاءات محددة (Pacini & Evans,2018)؛ وذلك بهدف التحقق من فاعلية استخدام اجراء التلقين المتزامن كمتغير مستقل لإكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

ثانياً: تصميم الدراسة:

تمَّ تطبيق تصميم التصميم (A-B) الذي يمثل الشكل الأساسي والبسيط لتصاميم الحالة الواحدة. ويُسمَّى التصميم ما قبل التجريبي أو تصميم دراسة الحالة. وهو نموذج أساسي مشابه لدراسات مقارنة المجموعات، ويتكون من مرحلتين: مرحلة خط قاعدي أولي مستقلة (A) وتتبعها مرحلة تدخل مستقلة (B) (Cozby,2001). وعلى الرغم من سهولة تطبيق هذا التصميم في البيئات التربوية إلا أنه ظهرت عليه انتقادات؛ أبرزها: اقتصاره على تقديم الضبط التجريبي في مرحلتين فقط؛ مما لا يتيح تقديم الضبط التجريبي من خلال مقارنة الأثر التجريبي في ثلاث مراحل على الأقل(Horner et al., 2005).

ثالثاً: مبررات استخدام تصميم (A-B):

١. يمتاز هذا التصميم بملاءمته للبيئات التعليمية الطبيعية (الفصول الدراسية) في المدارس وذلك يتوافق مع ما ذُكر في (Ledford et al.,2019) من أن الباحث الجيد يختار التصميم الذي يتلاءم مع ظروفه وأهداف بحثه.

٢. سرعة الاستخدام والبساطة والسهولة في التطبيق.

٣. إمكانية التحكم التجريبي، وإمكانية تدريب المعلمات عليه لاستخدامه مع تلميذاتهن ذوات الإعاقة الفكرية.

٤. مناسبته لعينة الدراسة وموضوعها، حيث أنه لا توجد سلوكيات ضارة، والذي يتلاءم مع تعليم الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، وغير الناطقين باللُّغة الإنجليزية(العتيبي والأحمري،٢٠١٧).

٥. من الضروري إجراء محاولات تقصي يومية لتحديد ما إذا كان المُتعلم قد اكتسب استجابةً صحيحةً على مستوى معيار الأداء؛ ذلك أن إجراء التلقين المتزامن إجراء يقوم فيه المدربون بإجراء اختبار يومي أو محاولات تقصي لتقييم التعليم، تتبعه محاولات تدريب يومية للتدريب على السلوك المستهدف، ويستمر هذا التسلسلُ حتى يصل المتعلم إلى المعيار المطلوب أثناء محاولات التقصي (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣) وتلك الجلسات المستمرة واليومية (التقصي، التدريب) المقدَّمة بواسطة التصميم (A-B) تتلاءم مع ما أشار له Marinelli et al.(2023) من أن الميل الواضح لدى ذوي الإعاقة الفكرية لإنتاج الكلمات خاطئة عند تعلُّمهم الكلمات باللُّغة الإنجليزية كلغة أخرى.

رابعاً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: إجراء التلقين المتزامن.

المتغير التابع: إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية.

خامساً: مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بفصول التربية الفكرية في إحدى مدارس الرياض، والبالغ عددهن سبعًا وعشرين تلميذةً، وقد تم إخفاء اسم المدرسة في البحث حفاظًا على السرية والخصوصية وفقًا لأخلاقيات البحث العلمي (Creswell, 2019).

سادساً: عينة الدراسة (المُشاركات):

تمَّ اختيار المشاركات بطريقة قصدية، وتكوَّنت العينة من تلميذتين من ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، والمشاركات تحديدًا في الصف السادس، وتتراوح أعمارهن بين

(٩– ١٤) سنة؛ وذلك لضبط مهددات الصدق الداخلي وفقًا لما ذكره هورنر وآخرون (Horner et al., 2005). وتم اختيار العينة وفقًا للمعايير التالية:

١. أن يكون لدى التلميذة تشخيص بأن لديها إعاقة فكرية بسيطة بواسطة مقياس (ستانفورد بينيه، ويتراوح معامل ذكائها ما بين ٥٢–٦٨).

٢. التحاق التلميذة بالفصل التعليمي في المرحلة الابتدائية وتحديدًا الصف السادس (أي أن تكون جميع التلميذات المشاركات في التجربة البحثية من مرحلة دراسية واحدة؛ وذلك لضبط مهددات الصدق الداخلي.

٣. ألا يتجاوز غياب التلميذة (١٠%) في الفصل الدراسي الواحد، وأن تتراوح أعمار التلميذات من (٩– ١٤) سنة.

٤. أن يكون لديهن القدرة على الاستجابة للتعليمات والتقليد اللفظي.

٥. لم يسبق لهن التدريب على قراءة الكلمات الوظيفية المحددة، وتمَّ التحقق من ذلك بالرجوع لسجلات التلميذات وجمع المعلومات من معلماتهن، والأخصائية النفسية (أخصائية التقييم) والأسرة، بالإضافة لإجراء اختبار قبلي للتحقُّق من عدم معرفة المشاركات للكلمات المستهدفة،

٦. ألا يكون لدى التلميذة إعاقة أخرى مصاحبة للإعاقة الفكرية.

٧. عدم استخدام التلميذة لأي أدوية قد تكون متغيرًا دخيلًا يؤثر على النتائج(Swain et al., 2015؛ Head et al., 2011).

وبهدف تحقيق الضبط التجريبي، فقد تم اختيار التلميذات المشاركات ذوات الأعمار المتكافئة والمتقاربة ودرجات ذكائهن متقاربة؛ حيث كانت أعمارهن (١٣و ١٤) سنة، ودرجات ذكائهن (IQ ٦٠،٦١)، كما تم استخدام أسماء مستعارة للتلميذات المشاركات في البحث أثناء تسجيل البيانات؛ حفاظًا على خصوصيتهن.

سابعاً: وصف خصائص عينة الدراسة:

ويتضح في الجدول أدناه رقم (٢) خصائص العينة.

جدول (٢)

بيانات المشاركات في الدراسة

اسم المشاركة	العمر	التشخيص	درجة الذكاء
جُود	١٤	إعاقة فكرية بسيطة (متلازمة داون)	٦٠
حُور	١٣	إعاقة فكرية بسيطة	٦١

ثامناً: البيئة التعليمية:

طُبِّق البحث في أحد فصول المدرسة في الركن الفردي، وقد أُجريت الجلسات بشكل فردي، باستخدام طاولة وكرسيين تتقابل فيه مقدمة التدخل مع التلميذة المشاركة، وثمة كرسي للملاحظة المستقلة، وأدوات التطبيق، كما يخلو الركن من وجود أي مشتتات. وقد تم تحديد وقت ثابت للجلسات حيث أُجريت جميع الجلسات في الحصة الثانية من الساعة (٧:٣٠ – ٨:١٥) وتحديدًا خلال العشرين دقيقة الأولى من بداية الحصة، وقد تم تحديد هذه المدة لتحقيق الضبط التجريبي وفقًا لما ورد في الأدبيات كدراسة (Nobel et al., 2021).

تاسعاً: أدوات البحث ومواده:

تكونت **أدوات البحث** من: (استمارة السلامة الإجرائية واتفاق المُلاحِظات، استمارة قائمة الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة، استمارة تسجيل استجابة التلميذة، استمارة الصدق الاجتماعي "الصلاحية الاجتماعية"، استمارة اختيار المُشاركات والتحقق من انطباق معايير الاختيار عليهن، استمارة تحديد المُعززات).

أما مواد البحث فتكونت من بطاقات الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة، والمطبوعة على بطاقات بيضاء، بحجم ١٠×١٥ سم، باستخدام خط (Times New Roman) (Swain et al., 2015) حجم (80) باللون الأسود وتغليفها حرارياً لعرضها على التلميذات.

والبالغ عددها ست كلمات على النحو التالي:

- مجموعة الكلمات الإنجليزية الوظيفية الأولى: (Hot /Cold).
- مجموعة الكلمات الإنجليزية الوظيفية الثانية: (Open /Close).

- مجموعة الكلمات الإنجليزية الوظيفية الثالثة: (Men /Women).

عاشراً: الإجراءات المتبعة لتطبيق الدراسة:

يمكننا استعراض إجراءات تطبيق الدراسة باختصار في المراحل التالية:

الأخلاقيات:

أجريت الدراسة وفقًا للمعايير الأخلاقية للجنة البحوث العلمية بجامعة الملك سعود، من خلال الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي، وموافقة أولياء أمور التلميذات المشاركات (Creswell, 2019; Ledford et al., 2018)

إعداد البرنامج التعليمي لتطبيق الدراسة:

تمَّ بناء برنامج تعليمي لتطبيق الدراسة، يهدف إلى أن تتعرف التلميذة على الكلمات الإنجليزية الوظيفية، وذلك من خلال اكتسابها وتمَّ تحقيق الهدف العام من خلال الهدف الخاص لمهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية وهو: أن تقرأ التلميذة ست كلمات إنجليزية وظيفية أثناء جلسة القراءة في الركن الفردي عندما يُطلب منها ذلك، بنسبة إتقان١٠٠% خلال ثلاث جلسات متتالية. وذلك في جلسات (التقصي) المرحلة الأولى لتطبيق التدخل (SP). وقد تمَّ تحكيم البرنامج وأدواته من قِبل (١١) مُحكِّمًا من الخبراء والمختصين بالتربية الخاصة، وينتسبون لجامعات متعددة في المملكة العربية السعودية والعالم العربي.

التدريب:

قامت الباحثة الرئيسية بتطبيق البحث كما قامت معلمة التدريبات السلوكية (الأخصائية النفسية) بالمُلاحظة وتسجيل الاستجابات مع الباحثة أثناء التطبيق وذلك بشكل فردي ومستقل، وقد تم إجراء برنامج تدريبي للمُلاحِظَة لتدريبها على خطوات المُلاحَظَة، وطريقة تسجيل استجابات المشاركات على نموذج التسجيل (Çelik & Vuran, 2014) ؛ وذلك للحصول على نسبة اتفاق عالية بين المُلاَحِظات.

الخط القاعدي (Baseline):

تم في جلسات الخط القاعدي عرض الكلمات على التلميذات وسؤالهن عنها بطريقة تقليدية لتقييم مستوى أدائهن الحالي بواسطة بطاقات الكلمات، ومن ثَمَّ تسجيل الاستجابات بلا أي تغذية راجعة (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣؛ Head et al., 2011).

سيناريو تطبيق الخط القاعدي:

تم تقديم جلسات الخط القاعدي للمشاركات من خلال السيناريو التالي:

١- تقديم تلميحات الانتباه، جذب انتباه التلميذة للمهمة التعليمية من خلال سؤالها: هل أنت مستعدة؟ (ويتضمَّن إعادتها بلهجة عامية لتفهمها التلميذة).

٢- انتظار الاستجابة للتلميح (جذب الانتباه) من خلال إجابة التلميذة بأنها مستعدة.

٣- تقديم تعليمات المهمة؛ عرض بطاقات الكلمات وسؤال التلميذة عنها.

٤- انتظار٥ ثوان حتى تستجيب التلميذة، وتسجيل الاستجابة: (استجابة صحيحة، خاطئة، لا استجابة).

وقد تم تحديد مهلة الثواني الخمس بناءً على الأدبيات كدراسة كلٍّ من (Collins et al., 2021; Swain et al., 2015)

٥- تقديم رد الفعل (ما يلي السلوك)، تجاهل الخطأ، والتعزيز الاختياري للاستجابة الصحيحة.

٦- التكرار (كولينز، ٢٠١٥/ ٢٠٢٣).

التدخل (Intervention):

بعد الانتهاء من مرحلة الخط القاعدي تم تطبيق التدخل بالتلقين المتزامن من خلال مرحلتين في جميع الجلسات، ويتمثل في محاولات التقصي تعقبها محاولات التدريب، وتمت محاولات التقصي من خلال الخطوات التالية:

١- تقديم تلميحات الانتباه، جذب انتباه التلميذة للمهمة التعليمية من خلال سؤالها: هل أنتِ مستعدة؟ (ويتضمن إعادتها بلهجة عامية لتفهمها التلميذة).

٢- انتظار الاستجابة للتلميح (جذب الانتباه) من خلال إجابة التلميذة بأنها مستعدة.

٣- تقديم تعليمات المهمة؛ عرض بطاقات الكلمات وسؤال التلميذة عنها.

٤- انتظار خمس ثوانٍ حتى تستجيب التلميذة، وتسجيل الاستجابة (استجابة صحيحة، خاطئة، لا استجابة). وقد تم تحديد مهلة الثواني الخمس بناءً على الأدبيات كدراسة كلٍّ من Collins et al., 2021; Swain et al., 2015))

٥- الانتقال للمحاولة التالية دون تلقين أو تصحيح للخطأ (كولينز، ٢٠١٥ / ٢٠٢٣).

بعد محاولات التقصي مباشرة، التي كانت استجابة التلميذة فيها غير صحيحة ؛ أي استجابة التلميذة بطريقة مخالفة للكلمة المعروضة (Swain et al., 2015) تم الانتقال لمرحلة التدريب من خلال تقديم التلقين اللفظي مباشرة بالتزامن مع عرض الكلمة بلا أي فاصل زمني وتسجيل البيانات، إلى استقرار البيانات في ثلاث جلسات متتالية والوصول للمعيار المحدَّد سلفًا وهو قراءة الكلمات بنسبة إتقان(١٠٠%) باستخدام التدخل وخلال ثلاث جلسات متتابعة.

ضبط مهددات الصدق الداخلي (الضبط التجريبي):

تم ضبط المهددات الشائعة التي تهدد الصدق الداخلي، حيث تم ضبط مهدد التاريخ والنضج من خلال تحديد فترة زمنية لتطبيق هذه الدراسة خلال فصل دراسي واحد، كما تم اختيار جميع المشاركات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة وفقًا لمعايير محددة؛ وذلك للتغلُّب على مهدد التحيز في الاختيار كما تم وصف العينة ومعايير الاختيار والحيز المادي الذي تمَّ تحديده بالركن الفردي لمواجهة مهدد نشر العلاج ومراعاة استقرار البيانات والقياسات المتكررة (Horner et al., 2005; Ledford et al., 2019)، إضافة إلى تحديد وتعريف المتغير المستقل إجرائيًّا، المتمثل في إجراء التلقين المتزامن (SP)، والمتغير التابع المتمثل في قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية؛ كما اختار الباحثين مهارة معرفية واحدة مشتركة بين التلميذات، وهي قراءة ست كلمات وظيفية باللُّغة الإنجليزية تمَّ اشتقاقها من بيئة التلميذات والاستفادة من الدراسات السابقة، وتحديدًا الكلمات الوظيفية المستهدفة من خلال قائمة تم إرسالها للمعلمات وللأهالي، مما يدعم الضبط التجريبي والأهمية الاجتماعية للمتغير التابع في الدراسة الحالية (Çelik & Vuran, 2014; Swain et al., 2015).

ضبط مهددات الصدق الخارجي:

تم ضبط الصدق الخارجي من خلال تكرار النتائج التجريبية عبر المشاركات والسلوكيات، وهو ما يُسمَّى التكرار المباشر (Sidman, 1960). حيث تمَّ التحقُّق من ضبط الصدق الخارجي عن طريق التكرار، والذي يتضح في تكرار تطبيق التدخل، وهو التلقين المتزامن مع جميع المشاركات على جميع السلوكيات (جميع الكلمات)، وتم التحقُّق من دقة القياس لرفع مستوى ثبات القياس من خلال استخدام التعريف الإجرائي للسلوكيات المستهدفة، والاستعانة بالمُلاحِظة المستقلة طوال فترة القياس، والتأكد من وجود نسبة اتفاق عالية بين المُلاحِظات (الحسيني وآخرون، ٢٠٢٠؛ Horner et al., 2005).

السلامة الإجرائية واتفاق المُلاحظَات:

تم احتساب نسبة الاتفاق بين المُلاحِظَات بطريقة النقطة بالنقطة (point-py-point)؛ من خلال قسمة عدد التوافقات على العدد الكلي للتوافقات زائد عدد الاختلاف وضربها في مئة (Ledford& Gast, 2009) في (٣٣%) من جميع الجلسات في جميع مراحل التصميم: (الخط القاعدي، والتدخل). وقد تم اختيار طريقة النقطة بالنقطة تحديدًا لملاءمتها لاحتساب نسبة الاتفاق بين المُلاَحِظَات في البحث الحالي والمهارة المستهدفة فيه، حيث ورد في الأدبيات أن طريقة النقطة بالنقطة هي الطريقة المناسبة عندما نقوم بتسجيل إذا ما قام المشارك بقراءة الكلمات من البطاقات بصورة صحيحة (أونيل وآخرون، ٢٠١١/ ٢٠٢٢؛Swain et al., 2015 Head et al., 2011;). وقد بلغت نسبة اتفاق المُلاَحِظَات حول السلامة الإجرائية لتطبيق البحث في مرحلة الخط القاعدي(٩٤%)، وفي مرحلة التدخل(٩٦%). كما بلغت نسبة اتفاق المُلاَحِظَات في تسجيل استجابة التلميذات في مرحلة الخط القاعدي(١٠٠%)، وفي التدخل(٩٣%).

الأساليب الإحصائية (التحليل البصري للرسوم البيانية):

بما أن الدراسة استندت على التصميم (A-B) كأحد تصاميم الحالة الواحدة، فقد تمَّت معالجة البيانات وتحليل النتائج باستخدام أسلوب قراءة الرسوم البيانية، بهدف استخلاص نتائج فاعلية التلقين المتزامن في إكساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية للمشاركات من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة، وتمَّ احتساب المستوى، ويتضمَّن (المتوسط والمدى) والاتجاه واستقرار البيانات داخل كل مراحل التصميم، بالإضافة إلى احتساب التغيير الفوري والتغيير النسبي، ونسبة عدم تداخل البيانات (PND) بين مراحل تطبيق التصميم؛ وذلك بهدف تحديد ما إذا كان هناك علاقة وظيفية بين تنفيذ التدخل (التلقين المتزامن) والتغير في السلوك المرغوب اجتماعيًّا (قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة)، وكذلك تكرار التأثيرات عبر المشاركتين (Lane&Gast, 2014; Leford & Gast, 2018; Şen & Şen, 2019)

الصلاحية والكفاءة الاجتماعية للبحث:

بعد الانتهاء من تطبيق البحث تمَّ تقييم الصلاحية الاجتماعية من خلال استبيان قام بإعداده الباحثين وقُدِّم إلى أولياء أمور التلميذات المشاركات في البحث، كما تمَّ إجراء مقابلة التلميذات المشاركات ومعلماتهن وتعبئة بنود الاستبانة لإيضاح مدى استفادة تلميذاتهن من استخدام إجراء (SP) في إكساب مهارة قراءة الكلمات الوظيفية باللُّغة الإنجليزية وذلك وفقًا لما جاء في (Atbasi & Pürsün, 2020; Head et al., 2011).

نتائج الدراسة:

يستعرض هذا الجزء أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية كإجابة على أســئلتها ومناقشتها، من خلال التحليل البصري للرسوم البيانية وقراءتها، والتي جاءت على النحو التالي:

أولًا: إجابة السؤال الأول:

١- ما مدى فاعلية استخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية؟

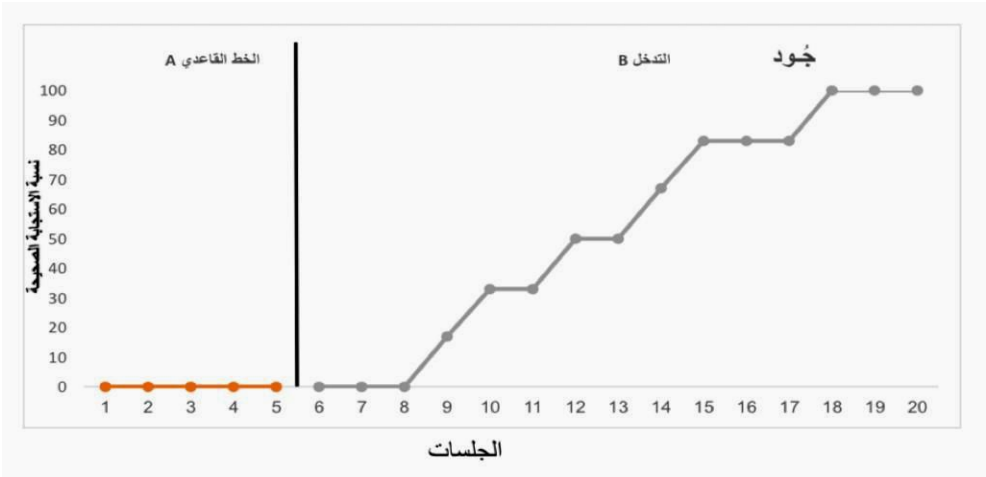
للإجابة على السؤال الأول تم استعراض نتائج أداء التلميذتين(جُود، وحُور) وذلك أثناء إكسابهن مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية باستخدام إجراء التلقين المتزامن، ويتضح ذلك في التالي:

١- نتائج أداء التلميذة جُود عند اكتساب الكلمات المستهدفة باستخدام إجراء التلقين المتزامن:

تمكَّنت التلميذة جُود من اكتساب الكلمات الإنجليزية الوظيفة المستهدفة، والمكوَّنة من ست كلمات، وتحقيق المعيار المحدَّد سلفًا (١٠٠%) في ثلاث جلسات متتالية، وذلك خلال (١٥) جلسة من تقديم التدخل، والتي تمَّ البدء بتقديمها بعد استقرار البيانات في خمس جلسات للخط القاعدي. والتي تتضح في الشكل التالي رقم(١)

شكل (١)

نسبة الاستجابة الصحيحة للتلميذة جُود خلال مرحلة اكتساب المهارة



بدأت مرحلة الخط القاعدي (أ) لجُود بعمل قياس للست كلمات وتسجيل بيانات أداءها خلال خمس جلسات متتالية وأرقامهن (1,2,3,4,5)وقد اتضح من خلال الرسم البياني للتلميذة جُود، شكل رقم (١) أنه بناءً على نتائج مرحلة الخط القاعدي- والتي هدفت إلى التنبؤ بنسبة مستوى أداء التلميذة جُود في قراءة الكلمات المستهدفة دون استخدام إجراء التلقين المتزامن أن جُود لم تُبدِ أي استجابة صحيحة مستقلة؛ وعليه فقد كان مستوى أدائها مستقرًا عند الصفر خلال الخمس جلسات للخط القاعدي، وهذه النسبة تُوضِّح لنا انعدام مستوى أداء سلوك مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لدى جُود؛ مما سيمكننا قدر الإمكان من الحكم بأنه في حال تم ضبط أثر المتغيرات الأخرى، وتقديم البرنامج التعليمي القائم على إجراء التلقين المتزامن، فإنه وحده الذي سيؤثر على مستوى سلوك قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية لدى التلميذة جُود.

وفي مرحلة التدخل (ب) تم استخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميذة جُود الكلمات المستهدفة، وبإلقاء نظرة عامة على الرسم البياني للتلميذة جُود "الشكل رقم (١)"، يتضح تمثيل أداء جُود على اكتساب الكلمات الست المستهدفة باستخدام النسب المئوية خلال (١٥) جلسة من جلسات التدخل، وتحديدًا في المرحلة الأولى من إجراء التلقين المتزامن (محاولات التقصي)؛ ولا بد من التنويه إلى أن البيانات الظاهرة في الرسم البياني في مرحلة التدخل هي بيانات استجابة التلميذة في مرحلة التقصي فقط – المرحلة الأولى من تطبيق إجراء التلقين المتزامن وذلك وفقًا لما ورد في الأدبيات كدراسة Gibson & Schuster (1992) حيث ذكرا أنه يتم عرض البيانات التي تم جمعها عن المتغير التابع (النسبة المئوية للاستجابات الصحيحة) خلال جلسات التقصي فقط – الكاملة واليومية لكل تلميذة على حدة، ولا يتم رسم بيانات التدريب.

وعلى ذلك، يتضح من الرسم البياني للتلميذة جُود وتحديدًا في مرحلة التدخل في الجلسة رقم (٦) والتي تعتبر الجلسة الأولى من تقديم التدخل معها عدم اكتسابها للمهارة المستهدفة، وكذلك الجلستين رقم(٧،٨) حيث كان مستوى أداء جُود (٠%) فيهما، وفي الجلسة رقم (٩) نلاحظ أن هناك ارتفاعًا طفيفًا في مستوى قراءة التلميذة للكلمات المستهدفة حيث تمكَّنت جُود من قراءة كلمة واحدة فقط لتحصل على نسبة (١٧%)، وفي الجلستين رقمي (١٠،١١) نلاحظ ارتفاع مستوى جُود في قراءة الكلمات المستهدفة حيث تمكَّنت من قراءة كلمتين من أصل ست كلمات لتحصل على استجابة بنسبة (٣٣%)، وفي الجلستين (١٣، ١٢) تمكَّنت جُود من قراءة ثلاث كلمات من أصل ست، لترتفع استجابتها إلى (٥٠%). كما زاد عدد الكلمات التي تمكَّنت جُود من اكتسابها في الجلسة (١٤) حيث تمكَّنت من قراءة أربع كلمات من أصل ست

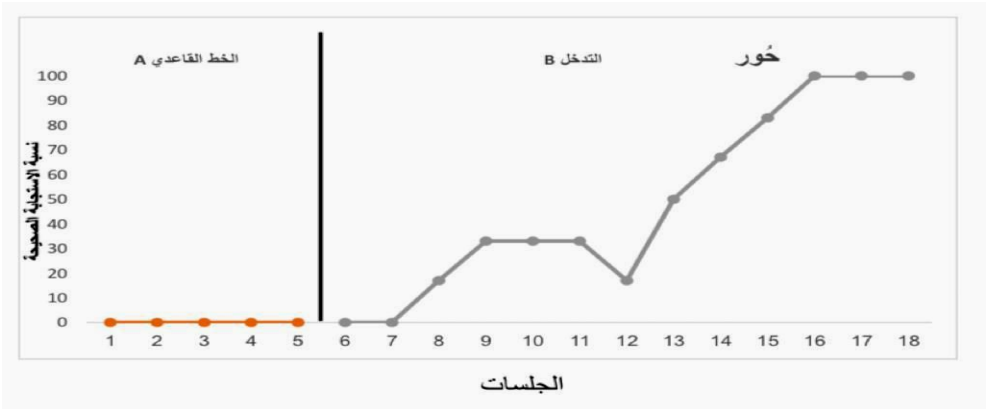
كلمات لتصل إلى نسبة (٦٧%)، كما يتضح ارتفاع مستوى أدائها وثباته في ثلاث جلسات متتالية، وهي الجلسات (١٧، ١٦، ١٥) حيث تمكَّنت من قراءة خمس كلمات من أصل ست بنسبة مئوية (٨٣%)، وأخيرًا وفي آخر ثلاث جلسات من مرحلة التدخل للتلميذة جُود وتحديدًا الجلسات أرقام (٢٠، ١٩، ١٨) حقَّقت جُود خلالها المعيار المطلوب، وهو الحصول على نسبة (١٠٠%) في محاولات التقصي فقط من خلال قراءة جميع الكلمات الست المستهدفة كاملة، وهو ما يتضح في الشكل أعلاه، رقم (١).

٢- نتائج أداء التلميذة حُور عند اكتساب الكلمات المستهدفة باستخدام إجراء التلقين المتزامن:

استطاعت التلميذة حُور اكتساب كلمات المجموعات الوظيفية الثلاث، والمكوَّنة من الكلمات الست الإنجليزية الوظيفية المستهدفة وتحقيق المعيار المحدد سلفًا، وهو (١٠٠%) في ثلاث جلسات متتالية، وذلك خلال (١٣) جلسةً من تقديم التدخل (التلقين المتزامن)، والتي تمَّ البدء بتطبيقها بعد الوصول إلى أداء مستقر في خمس جلسات في الخط القاعدي، والتي تُشكِّل مجمل جلسات الخط القاعدي للتلميذة حُور، وتتضح في الشكل(٢)

شكل (٢)

نسبة الاستجابة الصحيحة للتلميذة حُور خلال مرحلة اكتساب المهارة



يتضح من الجدول أعلاه رقم (٢) أن أداء التلميذة حُور في مرحلة الخط القاعدي مستقرٌ عند الصفر في خمس جلسات متتالية، وبناءً على نتائج مرحلة الخط القاعدي (التي هدفت إلى التنبؤ بنسبة مستوى أداء التلميذة نور في قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة دون استخدام

إجراء التلقين المتزامن)، أن حُور لم تُبدِ أي استجابة صحيحة ومستقلة؛ وعليه فقد كان أداؤها مستقرًا نقطة الصفر خلال جلسات الخط القاعدي جميعها وهذه النسبة توضح لنا انعدام مستوى أداء سلوك قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة لدى حُور.

وفي مرحلة التدخل (ب) تم استخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميذة حُور الكلمات المستهدفة، وبإلقاء نظرة عامة على الرسم البياني للتلميذة حُور في الشكل رقم (٢) يتضح تمثيل أداءها على اكتساب الكلمات الست المستهدفة باستخدام النسب المئوية خلال (١٣) جلسة من جلسات التدخل، وتحديدًا في المرحلة الأولى من تطبيق إجراء التلقين المتزامن- محاولات التقصي- فقط (Gibson & Schuster, 1992).

وبشكل عام، يتضح من الرسم البياني للتلميذة حُور الشكل رقم (٢) أنه قد ثبتت فاعلية البرنامج التعليمي باستخدام إجراء التلقين المتزامن لإكسابها الكلمات المستهدفة. وبشكل تفصيلي فقد أوضحت نتائج جلسات التدخل للتلميذة حُور الارتفاع التدريجي في مستوى اكتسابها للمهارة المستهدفة؛ ففي الجلستين رقمي (٧، ٦) كان أداء حُور ثابتًا عند الصفر ولم تكتسب المهارة المستهدفة، وفي الجلسة رقم (٨) تمكَّنت حُور من قراءة كلمة واحدة فقط من أصل ست كلمات، لتصل إلى نسبة (١٧%)، يلي ذلك ثبات أدائها واستقراره عند نسبة (٣٣%) في ثلاث جلسات متتالية، وهي الجلسات أرقام (١١، ١٠، ٩) حيث تمكَّنت حُور من قراءة كلمتين فقط من أصل ست كلمات؛ إلا أننا نلاحظ انتكاس مستوى أداء حُور في الجلسة رقم (١٢) والذي يتضح في انخفاض مستوى استجابتها بعد استقراره في الجلسات الثلاث السابقة عند نسبة (٣٣%)؛ ولعل ذلك يعود إلى أنها كانت متعبة وتعاني من الرشح والزكام في الجلسة (١٢) مما أدى لانخفاض مستوى استجابتها، حيث نلاحظ أنها تمكَّنت من قراءة كلمة واحدة فقط من أصل ست كلمات لتعود إلى نسبة (١٧%).

وبعد تحسُّن الحالة الصحية لحُور وتحديدًا في الجلسة رقم (١٣) نلاحظ ارتفاع مستوى تقدُّمها في قراءة الكلمات المستهدفة مرة أخرى حيث تمكنت من قراءة ثلاث كلمات من أصل ست كلمات، لتصل إلى نسبة (٥٠%). أما في الجلسة رقم (١٤) فقد تمكَّنت حُور من قراءة أربع كلمات من أصل ست كلمات، لتصل نسبة استجابتها إلى (٦٧%). وفي الجلسة رقم (١٥) تمكَّنت حُور من اكتساب مهارة قراءة خمس كلمات من أصل ست، لتصل إلى نسبة (٨٣%). وبعد الجلسة (١٥) وتحديدًا في الجلسات الثلاث التالية لها أرقام (١٨، ١٧، ١٦) تمكَّنت حُور من تحقيق المعيار المطلوب، وهو الحصول على نسبة (١٠٠%) في محاولات التقصي فقط من

خلال قراءة الكلمات الست المستهدفة كاملة، وذلك خلال ثلاث جلسات متتالية، وهو ما يتضح في الرسم البياني الخاص بها.

بشكل عام، يتضح من الرسوم البيانية الشكل رقم (١) و (٢) أن نتائج أداء التلميذتين: (جُود، و حُور) أظهرت وجود علاقة وظيفية صحيحة إيجابية بين إجراء التلقين المتزامن وإكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الإنجليزية الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث تمكَّنت جميع التلميذات من اكتساب مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة، وتحقيق المعيار المحدَّد سلفًا، وهو (نسبة استجابة صحيحة ١٠٠% خلال ثلاث جلسات متتالية). وذلك بعدد جلسات متفاوت وبنسب متفاوتة؛ حيث بلغت جلسات التدخل لاكتساب التلميذة جُود للمهارة المستهدفة (١٥) جلسةً، في حين احتاجت حُور إلى (١٣) جلسة تدخل.

وبما أن نتائج أداء التلميذات الثلاث أثبتت وجود العلاقة الوظيفية بين التلقين المتزامن ومهارة قراءة الكلمات المستهدفة؛ فإن ذلك يؤكد فاعلية إجراء التلقين المتزامن في إكساب الكلمات الإنجليزية الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة كلٍّ من (Head et al.,2011; Karl et al., 2013; Swain et al., 2015)

بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة الحالية من خلال أداء التلميذات أثبتت فاعلية التلقين المتزامن في إكساب ذوي الإعاقة الفكرية غير الناطقين باللُّغة الإنجليزية مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية، وعلى ذلك يمكن التنبؤ بأن استخدام التلقين المتزامن يعتبر إجراءً ذا فاعلية في إكساب كلمات وظيفية لغير الناطقين بها (كلغة ثانية). إضافةً إلى أن نتائج أداء التلميذتين في قراءة الكلمات المستهدفة أثبتت فاعلية إجراء التلقين المتزامن لاكتساب مهارة قراءة الكلمات لذوي الإعاقة الفكرية، والتي تتوافق مع نتائج دراسة كلٍّ من (Aldosiry, 2020; Aldosiry, 2023).

ومما تجدر الإشارة إليه أنه عند تسجيل استجابات التلميذات في مرحلة التدخل باستخدام التلقين المتزامن (والذي تضمَّن محاولتي تقصي، وخمس محاولات تدريب)، أن استجابة كل تلميذة كانت واحدة سواء في محاولتي التقصي- المرحلة الأولى- من التلقين المتزامن (أي أن كل تلميذة كانت تستجيب نفس الاستجابة في محاولتي التقصي سواء كانت استجابةً صحيحةً أم خاطئةً)، بالإضافة إلى أن استجابتهن جميعًا كانت صحيحة في جميع المحاولات الخمس خلال مرحلة التدريب – المرحلة الثانية من استخدام التلقين المتزامن- وذلك بعد تقديم التلقين اللفظي (التلقين الضابط) من خلال قراءة الكلمة لهن في مرحلة التدريب، والذي يُعلَّل بعدم إعطائهن

الفرصة للاستجابة الخاطئة، وهذا يؤكد ما جاء في كلٍّ من: (Collins et al.(2018); Collins et al.(2021); Gargiulo & Bouck(2017); Nobel et al.(2021)) بأن إجراء التلقين المتزامن إجراء يدفع المتعلمين إلى الاستجابة الصحيحة.

وعلاوة على فاعلية التلقين المتزامن في اكتساب الكلمات الإنجليزية الوظيفية المستهدفة، فقد تمكَّنت التلميذات من اكتساب مهارات أخرى عرضية غير مستهدفة، تمثَّلت في مطابقة بطاقة الكلمة بمثيلتها (الكلمات الست المستهدفة)، ومعرفة الكلمات من خلال صور رموز خاصة بها، مثل: صورة نساء على دورات المياه، وصورة رمز رجال، – صورة رمز نساء ورجال، مما يشير إلى إتقانهن لمهارة الفهم القرائي من خلال ربط الكلمة برمزها؛ وهذا يؤكد ما ذكره كلٌّ من (Collins et al.(2021); karl et al.(2013) ; Morse& Schuster (2004)) من فاعلية التلقين المتزامن في تعليم المهارات المستهدفة والمهارات العرضية غير المستهدفة معًا، وذلك وفقًا لما ذُكِر في (كولينز، ٢٠١٥/٢٠٢٣) من إمكانية إضافة مهارات ومعلومات غير مستهدفة في محاولات التدريب – المرحلة الثانية من إجراء التلقين المتزامن–.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني:

٢– ما هي الصلاحية الاجتماعية لاستخدام إجراء التلقين المتزامن في إكساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة قراءة الكلمات الإنجليزية الوظيفية؟

وفيما يتعلق بنتائج الصلاحية الاجتماعية حول فاعلية إجراء التلقين المتزامن في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية الكلمات الإنجليزية الوظيفية فقد أفادت أمهات المشاركتين عن رضاهن التام جراء استخدام التلقين المتزامن في تعليم بناتهن، كما أبدين رغبتهن في استخدام التلقين المتزامن لتعلُّم المزيد من الكلمات الإنجليزية، وأبدين استعدادهن للمشاركة في تجارب بحثية أخرى تتضمَّن استخدام التلقين المتزامن، وهذه النتائج لآراء الأمهات حول الصلاحية الاجتماعية للتلقين المتزامن توافق ما جاء في دراسة (Çelik& Vuran, 2014).

كما أفادت معلماتهن عن رضاهن عن استخدام التلقين المتزامن في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية، وأبدين رغبتهن في تعلُّمه واستخدامه كاستراتيجية فعَّالة لتعليم تلميذاتهن ذوات الإعاقة الفكرية، وهو ما يواكب ما جاء في دراسة Head et al.(2011) والتي تنسجم مع ما أشارت له نتائج دراسة Aldosiry (2020) حول الصلاحية الاجتماعية للتلقين المتزامن حيث ذكرت أن

معلمي ذوي الإعاقة الفكرية أشاروا إلى سهولة تطبيقه . كما تتوافق نتائج رضا المعلمات عن استخدام التلقين المتزامن مع ما ورد في دراسة (Coleman et al., 2015).

كذلك أعربت التلميذات المشاركات في التجربة البحثية عن استمتاعهن و رغبتهن في تعلُّم المزيد من الكلمات والمهارات والمواد الدراسية أيضًا بواسطة إجراء التلقين المتزامن، وعن شعورهن بالثقة عند قراءتهن للكلمات المستهدفة وفهمها جراء استخدام التلقين المتزامن، ورضاهن عن استخدام التلقين المتزامن، وهذا يتوافق مع ورد في دراسة كل من Head et al., (Coleman et al., 2015; 2011).

التوصيات:

١. إجراء المزيد من الأبحاث التجريبية في تدريس اللُّغة الإنجليزية لذوي الإعاقة الفكرية، وغيرهم.

٢. تدريب معلمي ذوي الإعاقة الفكرية على الاستراتيجيات الفَّعالة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وتوعيتهم بأهميتها كاستراتيجية التلقين المتزامن، و إعداد كُتيب مختصر كدليل إرشادي لإرشادهم حول آلية إجراءات تطبيق التلقين المتزامن.

٣. التركيز على المهارات الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية كقراءة الكلمات الوظيفية، وتضمينها كمهارات أساسية عند إعداد مناهجهم.

٤. تطوير المهارات البحثية للباحثين ودعمهم لإعداد أبحاث حول استراتيجية التلقين المتزامن بتصاميم الحالة الواحدة وغيرها من المناهج البحثية.

٥. استخدام إجراء التلقين المتزامن في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية الكلمات الإنجليزية، وصولًا إلى قراءة النصوص، والكلمات الإنجليزية الوظيفية بواسطة تصاميم الحالة الواحدة المتنوعة كتصميم الخطوط القاعدية المتعددة، و التقصي المتعدد.

المراجع:

المراجع العربية:

أونيل، ر.، مكدونيل، ج.، جينسن، و.، وبيلينجسلي، ف. (٢٠٢٢). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية* (ط. ٢). ترجمة بندر ناصر العتيبي. الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (نُشر الكتاب الأصلي في ٢٠١١).

براودر، ديان؛ وسبونر، فريد. (٢٠١٣). *تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة* (ترجمة العتيبي، بندر، والبحيري، عبد الرقيب). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١١).

الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)*، ٥٣-٩١. https://doi.org/10.21608/sero.2017.91711

الحسيني، عبد الناصر. (٢٠٢٠). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الرشيدي، س.، الشحات، م.، عاشور، أحمد.، العمري، أ.، الهجين، ع.، الخيال، م.، محمد، أ.، بحراوي، ع.، والزيوت، ف. (٢٠١٩). *مقدمة في التربية الخاصة*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر. (٢٠٠٣). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة على التعلُّم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة، (٢)*، ٨٩-١٢٩.

العتيبي، بندر، والأحمري، رحمة. (٢٠١٧). فاعلية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة التربية الخاصة و التأهيل، ٤(١٦)*، ١-٤١.

العتيبي، بندر، والغامدي، عائشة. (٢٠١٩). فعالية استخدام التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٢٨)*، ١-٣١. DOI: 10.12816/0053316

كريسويل (٢٠١٩). *تصميم البحوث الكمية، النوعية، المزجية*. (ترجمة عبد المحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٤).

كولينز (٢٠٢٣). *التدريس المنهجي للتلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة*. (ترجمة بندر العتيبي). دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٥).

الناصر، يزيد. (٢٠١٠). *تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. الرياض: مطابع الحميضي.

المراجع الأجنبية:

Abraham, M., Arficho, Z., Habtemariam, T., & Demissie, A. (2022). Effects of information communication technology-assisted teaching training on English language teachers' pedagogical knowledge and English language proficiency. *Cogent Education*, *9*(1), 2028336. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2028336

Aldosiry, N. (2020). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities,* 1-15. https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1771513

Aldosiry, N. (2023). The effect of the simultaneous Prompting–Constant time delay instructional sequence on the teaching of early academic skills to students with intellectual disabilities. *Learning and Instruction*, *84*, 101728. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101728

Alhassan, B., & Osei, M. (2020). Integrating Drawing in Teaching English Language at Yumba Special School for Children with Intellectual Disabilities. *Journal for Learning through the Arts, 16*(1), n1. Doi: 10.21977/D916142462

Alodat, A., Muhaidat, M., Algolaylat, A., & Alzboun, A. (2020). Functional Skills among Students with Intellectual Disabilities as Perceived by Special Education Teachers in Jordan: A Preliminary Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, *49*(2), 1236-1254. *DOI: 10.14812/cufej.584249*

American Psychiatric Association. (2014). DSM-5 implementation and support. Retrieved from http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx

Atbasi, Z., & Pürsün, T. (2020). The Effectiveness of Simultaneous Prompting in the Teaching of Towel Folding Skills for Students with Intellectual Disabilities. World Journal of Education, 10(4), 15-25. doi:10.5430/wje.v10n4p15

Bhatt, V,. Kelmendi, J & Gupta, D.B.(2023*). APerspective On English Language Teaching*.Biblioteka. ISBN: 978-9951-764-78-0

Britton, N. S., Collins, B. C., Ault, M. J., & Bausch, M. E. (2017). Using a constant time delay procedure to teach support personnel to use a simultaneous prompting procedure. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *32(2),* 102-113. https://doi.org/10.1177/1088357615587505

Bruni, T. P., & Hixson, M. D. (2017). Beyond sight words: Reading programs for people with intellectual disabilities. *Behavioral Development Bulletin,* *22*(1), 249–257. https://doi.org/10.1037/bdb0000062

Çelik, S., & Vuran, S. (2014). Comparison of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts to individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 127-144. https://www.jstor.org/stable/23880660

Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y., & Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(3), 196-210. https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196

Coleman, M. B., Hurley, K. J., & Cihak, D. F. (2012). Comparing teacher-directed and computer-assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 280-292. https://www.jstor.org/stable/23879965

Collins, B. C., Evans, A., Creech-Galloway, C., Karl, J., & Miller, A. (2007). Comparison of the acquisition and maintenance of teaching functional and core content sight words in special and general education settings. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(4), 220-233. DOI: 10.1177/10883576070220040401

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities* (p. 232). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

http://www.brookespublishing.com/systematic-instruction-for-students-with-disabilities

Collins, B. C., Lo, Y. Y., Haughney, K., & Park, G. (2021). Using Peer-Delivered Simultaneous Prompting to Teach Health Content to Students with Moderate Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *56*(3), 293-305.

Collins, B. C., Lo, Y. Y., Park, G., & Haughney, K. (2018). Response prompting as an ABA-based instructional approach for teaching students with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, *50*(6), 343-355. https://doi.org/10.1177/0040059918774920

Cooper, J. O. (1987). Stimulus control. In J. O. Cooper, W. L. Heron, & D. W. Heward (Eds.),

Applied behavior analysis (pp. 298–326). Columbus, OH: Merrill.

Cozby, P. C. (2001). *Methods in behavioural research*. Boston: McGraw Hill.

Cullen, J., Keesey, S., & Alber-Morgan, S. R. (2013). The effects of computer-assisted instruction using Kurzweil 3000 on sight word acquisition for students with mild disabilities. *Education and Treatment of Children*, 87-103. https://www.jstor.org/stable/42900201

Di Blasi, F. D., Buono, S., Città, S., Costanzo, A. A., & Zoccolotti, P. (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. *Brain Sciences*, *8*(8), 146. https://doi.org/10.3390/brainsci8080146

Djordjevic, M., Glumbić, N., Brojčin, B., Banković, S., & Žunić Pavlović, V. (2023). Differences in pragmatic communication skills of adults with intellectual disabilities and dual diagnoses. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, 1072736. DOI 10.3389/fpsyt.2023.1072736

Fetko, E. E., Collins, B. C., Hager, K. D., & Spriggs, A. D. (2013). Embedding science facts in leisure skill instruction conducted by peer tutors. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 400-411. https://www.jstor.org/stable/23880996

Frates, A., Spooner, F., Collins, B. C., & Running Bear, C. (2022). Vocabulary Acquisition by Multilingual Students With Extensive

Support Needs During Shared Reading. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *47*(3), 137-154. https://doi.org/10.1177/15407969221113590

Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A., & Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: Teaching word-analysis skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49-66.

Gargiulo, R., & Bouck, E. (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Sage Publications.

Gibson, A. N., & Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, *12*(2), 247-267. https://doi.org/10.1177/027112149201200208

Head, K. D., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Ault, M. J. (2011). A comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching state capitals. *Journal of Behavioral Education, 20(3)*, 182-202. https://doi.org/10.1007/s10864-011-9127-8

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children, 71*(2), 165-179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

Infantri, I. R., & Lintangsari, A. P. (2022). English Teaching and Mastering for Learners with Intellectual Disabilities: A Literature Review. Indonesian Journal of Disability Studies, 9(2), 283-294. DOI: 10.21776/ub.ijds.2022.009.02.11

Karl, J., Collins, B. C., Hager, K. D., & Ault, M. J. (2013). Teaching core content embedded in a functional activity to students with moderate intellectual disability using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 363-378. https://www.jstor.org/stable/23880993

Klaus, S., Hixson, M. D., Drevon, D. D., & Nutkins, C. (2019). A comparison of prompting methods to teach sight words to students with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, *34*(3), 352-365. https://doi.org/10.1002/bin.1667

Knaak, T., Grünke, M., & Barwasser, A. (2021). Enhancing Vocabulary Recognition in English Foreign Language Learners With and Without Learning Disabilities: Effects of a Multi Component Storytelling Intervention Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *19*(1), 69-85.

Knight, V., Browder, D., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *42*(7).

Krasny-Pacini, A., & Evans, J. (2018). Single-case experimental designs to assess intervention effectiveness in rehabilitation: A practical guide. *Annals of physical and rehabilitation medicine, 61*(3), 164-179. https://doi.org/10.1016/j.rehab.2017.12.002

Król, W. (2013). Research communiqué on the use of animated cartoons in teaching English to children with disorders and disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 106*, 2259-2268. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.257

Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological rehabilitation*, *24*(3-4), 445-463.

Ledford, J. R., Barton, E. E., Severini, K. E., & Zimmerman, K. N. (2019). A primer on single-case research designs: Contemporary use and analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 124*(1), 35-56. https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.35

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (Eds.). (2018). *Single case research methodology*. New York, NY: Routledge.

Ledford, J. R., & Gast, D. L. (Eds.). (2009). *Single subject research methodology in behavioral sciences: applications in special education and behavioral sciences*. Routledge.

Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Modeling response to reading intervention in children with Down syndrome: An examination of predictors of differential growth. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 134-168.

Lestari, Z. W., Koeriah, N. D., & Nur'aeni, N. (2022). English Language Learning for Mild Intellectual Disability Students During Pandemic. *Journal of English Education and Teaching, 6*(1), 89-102. https://doi.org/10.33369/jeet.6.1.89-102

Maheswari, M. S. U., & Devi, C. R.(2022). EFFECT OF ART AND CRAFT IN DEVELOPING FUNCTIONAL READING SKILLS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY.

Marinelli, C. V., Romani, C., McGowan, V. A., Giustizieri, S., & Zoccolotti, P. (2023). Characterization of reading errors in languages with different orthographic regularity: An Italian–English comparison. *Journal of Cultural Cognitive Science*, 1-26. https://doi.org/10.1007/s41809-023-00119-1

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 153-168. https://www.jstor.org/stable/23880063

Nobel, K., Barwasser, A., Grünke, M., Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2021). Using a Simultaneous Prompting Procedure to Improve the Quality of the Writing of Three Students with Learning Disabilities. *International Education Studies, 14*(11), 81-93. URL: https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p81

O'Neill RE, McDonnell JJ, Billingsley FF, Jenson WR. (2011). *Single case research designs in educational and community settings*. Pearson; Upper Saddle River, NJ:

Rivera, C. J., Wood, C. L., & Spooner, F. (2012). Comparative effects of Spanish and English vocabulary instruction for English language learners with moderate intellectual disability. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, *13*(1), 42-55. DOI:10.56829/muvo.13.1.yp4312725mh153uw

Rohena, E. I., Jitendra, A. K., & Browder, D. M. (2002). Comparison of the effects of Spanish and English constant time delay instruction on sight word reading by Hispanic learners with mental retardation. *The Journal of Special Education*, *36*(3), 171-186.

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). *Prompting*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from http://afirm.fpg.unc.edu/prompting

Şen, N., & Şen, S. (2019). Calculation of effect size in single-subject experimental studies: Examination of non-regression-based methods. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi. DOI: 10.21031/epod.419625

Spooner, F., Rivera, C. J., Browder, D. M., Baker, J. N., & Salas, S. (2009). Teaching emergent literacy skills using cultural contextual story-based lessons. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *34*(3-4), 102-112. https://doi.org/10.2511/rpsd.34.3-4.102

Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, *24*(2), 210-229. https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5

Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 225-245. https://doi.org/10.1177/0888406417703751

Tekin-Iftar, E., Kurt, O., & Acar, G. (2008). Enhancing Instructional Efficiency through Generalization and Instructive Feedback: A Single-Subject Study with Children with Mental Retardation. *International Journal of Special Education*, *23*(1), 147-158. *http://www.internationaljournalofspecialeducation.com*

Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, *85*(3), 309-328. https://doi.org/10.1177/0014402918795702

Tunc-Paftali, A., & Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, *44*(3), 255-273. DOI: 10.1177/0888406420925014

Wakeman, S. Y., Ahlgrim-Delzell, L., Gezer, T., Pennington, R., & Saunders, A. (2022). Using action research to develop a professional development and coaching package for educators within inclusive

reading instruction. *Disabilities*, *2*(4), 641-661. https://doi.org/10.3390/disabilities2040046

Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (Eds.). (2017). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability*. New York, NY: Routledge.

Zohoorian, Z., Zeraatpishe, M., & Matin sadr, N. (2021). Effectiveness of the picture exchange communication system in teaching english vocabulary in children with autism spectrum disorders: A single-subject study. *Cogent Education*, *8*(1), 1892995. https://www.tandfonline.com/loi/oaed20