مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة [دراسة تشخيصية]

د. لينا عمر بن صديق

أستاذ التربية الخاصة المساعد- قسم الدبلوم العالي في التربية الخاصة
برنامج الدبلوم التربوي — جامعة الملك عبد العزيز

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق بين تلك المظاهر لدى عينة الدراسة، والتي تكونت من (٢١) طالبة ضعيفة للسمع موزعات بالتساوي على كل صف دراسي، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (٨- ١٠) سنوات بمتوسط عمر قدره (٩.٠٢)سنة، وإنحراف معياري قدره (٠.٩) ممن تنطبق عليهن شروط الالتحاق بمدارس الدمج. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة مقياس الصعوبات القرائية واستمارة تقييم مظاهر الصعوبات القرائية لكل من: الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شافيه للتعرف على دلالات الفروق بين عينة الدراسة في مظاهر الصعوبات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مظاهر الصعوبات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في العمليات الأساسية للقراءة هي: (الإدراك السمعي، التمييز السمعي، المزج السمعي، الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية، الانتباه الانتقائي، تحليل الكلمات، ومهارات الاستيعاب الحرفي)، والتي ظهرت على مستوى الحروف والكلمات والجمل، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مظاهر الصعوبات القرائية بين ضعيفات السمع في الصف الثاني الابتدائي وضعيفات السمع في الصف الثالث الابتدائي، حيث ظهر مستوى الصعوبات القرائية أعلى لدى طالبات الصف الثاني، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مظاهر الصعوبات القرائية بين ضعيفات السمع في الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الابتدائي.

الكلمات المفتاحية للبحث : المشكلات القرائية- ضعيفات السمع- الفصول الثلاثة الأولى- المرحلة الابتدائية- مدارس الدمج .

Abstract:

This study aimed to recognize the reading difficulties in hard of hearing girls at first three elementary grades at integration schools in Jeddah, and the differences in those difficulties according to classroom variable. The study sample consisted of (21) hard of hearing girls divided equally on each classroom. Their ages ranged from (8-10) years old. The reading difficulties measure and a questionnaire for evaluation of reading

difficulties were administered. The results revealed the existence of differences denoting statistically differences in reading difficulties between hard of hearing girls in 1st grade and 3rd grade. It appeared also that there was a higher level of reading difficulties in 2nd grade girls. There were no significant differences in reading difficulties among hard of hearing girls in elementary grades.

أولاً - المقدمة

تعتبر القراءة مهارة أساسية لجميع أفراد المجتمع ومن أعظم إنجازات الإنسان، فمن الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة، فضلا على أنها تعتبر قناة مهمة للاتصال والتواصل مع العالم الخارجي. فإذا ما لاحظنا النشاط الاجتماعي للناس سندرك الدور المهم الذي تلعبه القراءة في حياتهم، وأن ما يفعلونه يعتمد على ما يقرأونه سواء من صحف أو كتب أو مواد علمية، وذلك بهدف الحصول على معلومات أو متعة أو لأهداف أخرى. ولذا يمكننا القول بأن للقراءة أهمية كبيرة في النجاح الأكاديمي والمهني والاجتماعي (الناشفه ٢٠٠٠).

وتعد القراءة إحدى مخرجات اللغة، ويراد بها إبراز الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية فهي تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها للعمل بمقتضاها، وهذا ما أشار إليه هاريس وسوزان Harris & Susan, (1998) من أن القراءة " تفسير ذا معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات القارئ اللغوية، والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني المقروءة ".

وبما أن القراءة عملية معقدة فمن الطبيعي أن تواجه عددا من الصعوبات التي تؤثر سلبا على تنمية مهارات القراءة الأساسية. وتنشأ هذه المشكلات عن مجموعة من العوامل التي قد تعمل منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على إعاقة استمرار التقدم في مهارة القراءة (السرطاوي، ١٩٩٦). وقد أوضحت نتائج الدراسات بأن من أسباب فشل بعض الطلاب في القراءة المشكلات الانفعالية، وانخفاض القدرة العقلية، والتدريس

الضعيف والمشكلات العصبية، وضعف حاستي السمع والإبصار. وهذا يؤكد ما سبق وان أشار إليه كيريك وكالفانت (1989) من أن القصور البصري والسمعي هما من بعض العوامل الجسمية التي تسهم في صعوبة القراءة، إلا أن الباحثين وجدوا أن الأشكال المختلفة للقصور السمعي تعتبر سببا رئيسيا لصعوبة القراءة (في السرطاوي، ١٩٩٦) حيث تؤثر الإعاقة السمعية على الجوانب المختلفة للشخص المعاق سمعيا. ويظهر هذا التأثير على الخصائص الصوتية للقدرة على الكلام، وعلى النمو اللغوي والنفسي والاجتماعي والمعرفي والتحصيل الأكاديمي. وحيث أن قدرة الطفل على القراءة من أكثر جوانب التحصيل الأكاديمي أهمية، إلا أنها تعتبر من أكثر جوانبه تأثرا بالإعاقة السمعية نظرا لاعتمادها الشديد على المهارات اللغوية (Hallahan & Kauffman, 2003).

فأدبيات الإعاقة السمعية تشير إلى تأخر المعوقين سمعيا في جانب التحصل الأكاديمي في حال مقارنته بالتحصيل الأكاديمي لدى أقرانهم العاديين. وأن هذا التأخر في الجانب الأكاديمي يمكن تقديره بمتوسط عام يتراوح ما بين ثلاثة إلى خمسة أعوام، وأن هذا المقدار من التأخر يتضاعف مع تقدم عمر المعوقين سمعيا (اليونسكو، ١٩٨٤)، فقد أشارت نتيجة دراسة (بن صديق، ٢٠٠٠) إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المعاقين سمعيا والعاديين في الأداء المعرفي في المرحلة المتوسطة والتي أرجعتها إلى تأثير الإعاقة السمعية على القدرات العقلية، والتي تنعكس بالتالي على أدائهم الأكاديمي.

ويؤكد على ذلك جاميسون (Jamieson, 1994) بأن تحصيل الطلبة المعاقين سمعيا يكون متدنيا في مجال القراءة ويكون أفضل في الرياضيات والتحصيل في القراءة يكون في أفضل مستوى له خلال السنوات الثلاث الأولى من المدرسة. وبعد الصف الثالث يكون تحصيل التلاميذ المعاقين سمعيا في الحساب والإملاء أفضل من القراءة، وفي المراهقة المتأخرة، تكون القدرة على القراءة لدى التلاميذ الصم تقارب مستوى الصف الرابع إلى الخامس للتلاميذ السامعين (Greenberg & Kusch, 1989).

وبما أن أساس النجاح في التحصيل الأكاديمي مرتبط بمهارات القراءة والاستيعاب القرائي، فلا بد من وجود علاقة بين التواصل ومهارات القراءة، وهذه العلاقة تتضح وتنمو بازدياد الخبرات اللغوية والتواصل نتيجة التفاعل الانساني (حنفي، ٢٠٠٣). فقد أشار كومسكي (komsky) إلى أهمية اللغة في اكتساب بناء الجمل بالنسبة للمعاقين سمعيا، وناقش نايجر (Nyger) ما تتضمنه نظرية اللغة من نقص اللغة عند الأطفال ومعرفتهم لذلك، فالاستماع والقدرة على فك الرموز المكتوبة مهمة للاستيعاب اللغوي والقرائي لتعلم اللغة بشكل طبيعي، فالأطفال يجب أن يكون لديهم ميكانزمات حسية سليمة لاستقبال الصوت اللغوي، كذلك لاكتساب الخبرات المحيطة بهم في البيئة الطبيعية، وهو ما يحتاجون إليه للقدرة على تعميم الخبرات الشخصية (في عبيد،2007).

وعلى الرغم مما سبق وأن أشارت إليه الكثير من نتائج الدراسات أن مستويات التحصيل الأكاديمي للطلبة الصم منخفضة بشكل ملحوظ عن مستويات اقرانهم الطلبة ذوي السمع العادي، إلا أن الدراسات الحديثة أكدت وجود تغير واضح في مستوى إنجاز الطلبة المعوقين سمعيا في السنوات الأخيرة بسبب برامج الدمج، إلا أن الفروق في أداء الطلبة ضعاف السمع والطلبة الصم مازالت كبيرة وجوهرية وبخاصة في الموضوعات الدراسية التي تعتمد على اللغة. والتي تفسرها العلاقة المباشرة والوظيفية بين القدرة على القراءة والكتابة من جهة، وقوة السمع والقدرة على اكتساب اللغة من جهة أخرى (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣).

وهذا يؤكد أن طبيعة برامج تعلم الطلبة المعاقين سمعيا تختلف باختلاف شدة الإعاقة وزمن حدوثها ومستوى ذكاء الطفل، فالأطفال ضعاف السمع يملكون قدرة على اكتساب مهارات اللغة، لذلك نجد أن أساليب تعليمهم تماثل بعض الشيء أساليب تعلم الأطفال العاديين، فكثيرا من هؤلاء الطلبة يستطيعون فهم واستيعاب المناهج التعليمية التي تصمم للعاديين، إلا أن ذلك يتطلب تقديم بعض الخدمات المساندة كالتدريبات المتعلقة بتنمية مهارات الاستماع والنطق. وهذا يفسر ما أشار

إليه بعض الباحثين من أن الطلبة المعاقين سمعيا سوف يعانون من مهارات قراءة ضعيفة بسبب أن القراءة مبنية بالأساس على الاستماع والنطق، مما سيؤدي إلى خيارات تربوية محدودة (في الزريقات، ٢٠٠٣). فإذا اردنا تقييم الطلاب المعاقين سمعيا في القراءة يجب أن نقيم قدرتهم في اللغة (اليونسكو، ١٩٨٤).

وهكذا فلا يمكن إغفال أهمية الدور الذي يلعبه السمع في تعلم الكلام واللغة في السنوات المبكرة من حياة الطفل، ومدى تأثيره على الطفل في _المراحل التعليمية اللاحقة_ سن المدرسة، أي في الوقت الذي يتم فيه فك الرموز اللغوية واستيعابها، وتحويل تلك الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة، لتبدأ عملية تعلم القراءة والكتابة (حنفي، ٢٠٠٣).

ثانيا -مشكلة الدراسة

تظهر آثار الإعاقة السمعية بدرجة واضحة على النواحي اللغوية للطلاب ضعاف السمع والصم، والذي يلاحظ بشكل واضح في السنوات الأولى من إنتاج اللغة. ونظرا لعدم توفر برامج التدخل المبكر التي تعمل على الحد من الآثار السلبية للإعاقة السمعية، تظهر تلك الآثار لاحقا على كافة المهارات اللغوية في النواحي الأكاديمية، ونظرا لكون التوجه العام في تربية وتعليم ضعاف السمع هو دمجهم في مدارس التعليم العام، لذلك لابد من معرفة المشكلات التي قد تواجههم في النواحي التربوية والتعليمية، ليتم تلافي تلك المشكلات واتخاذ الإجراءات اللازمة حيالها، ليتحقق الهدف العام من مبدأ الدمج.

ويعتبر موضوع المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع من المواضيع المهمة التي توضح تأثير الإعاقة السمعية على أهم الجوانب الأكاديمية المتعلقة بالنواحي اللغوية، فقد أكد ثابت (٢٠٠٣) أن ضعف السمع يعتبر أحد العوامل الرئيسة في تدني مستوى القدرات القرائية. لذا ظهرت الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع باعتباره أحد الموضوعات التي لم تنل البحث الكافي في البيئة العربية وخاصة في الصفوف التأسيسية

الأولى (في حدود علم الباحثة) والتي توضح أثر برامج التدخل المبكر من جهة وأهمية البرامج التعليمية والعلاجية من جهة أخرى، نظرا لاعتمادها على الجوانب اللغوية .

وحيث أن اللغة هي الوسيلة لتفاعل الإنسان مع بيئته، وبواسطتها يعبر عن أفكاره ورغباته وميوله، وعند مقارنة نمو الطفل العادي ونمو الطفل ضعيف السمع والأصم، يلاحظ أنه ينفصل انفصالا كليا عن العالم الخارجي وعن عالم الأصوات (القريطي، ٢٠٠١). هذا ويؤكد على الدور الذي يلعبه التأخر اللغوي الذي يعاني منه ضعاف السمع والصم بسبب الإعاقة السمعية، والذي يفسر ما يعانونه من مشكلات في القراءة. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن المشكلات القرائية قد تنتج عن الاضطرابات اللغوية والتي قد تكون أحد أهم آثار الإصابة بالإعاقة السمعية، والتي تؤثر على حصيلة الأطفال وقاموس مفاهيمهم اللغوية، والتي تؤثر أيضا على تعلمهم وتفسيرهم للمادة المقروءة وفهمهم لها. لأن الوسيط السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، ومن ثم فإن أي اختلال أو اضطراب في حاسة السمع يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى (Lerner, 2000).

ويتضح ذلك من خلال بعض ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات التي بحثت في المستوى القرائي لضعاف السمع والصم، حيث أكد فيرث (Firth) أن ضعاف السمع والصم الذين بلغوا عمر السادسة عشرة لم يتجاوزوا في مهاراتهم القرائية أكثر من مستوى الصف الخامس الابتدائي، كما كانت حصيلتهم من المفردات اللغوية شبيهة بحصيلة طالب عادي في الصف الثالث الابتدائي، كما ذكر أن (١٠٪) فقط من المعاقين سمعياً يستطيعون القراءة بمستوى أعلى من مستوى طالب في الصف العاشر (الأول الثانوي)، إلا أن نسبة قليلة منهم قادرون على الاستيعاب القرائي في مستوى ما بعد الثانوي، فمصطلحات ضعاف السمع والصم أقل من مصطلحات العاديين (اليونسكو، ١٩٨٤).

كما قامت كلية جالوديت في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التحصيل الأكاديمي في القراءة الذي يبلغه الطلاب الصم وضعاف السمع، فتبين أن (٥٠٪) ممن هم في سن العشرين كانت قراءتهم بمستوى الصف الرابع الابتدائي أو أقل من ذلك، ووجد أن (١٠٪) فقط منهم كانوا بمستوى الصف الثامن أو أكثر (In Hallahan & Kauffman, 2003).

وقد أشار سكيب وزملاؤه (Skibbe, Grimm, Stanton-Chapman, Justice., Pence, &Bowles, 2008) في نتائج مسحهم لمجموعة من الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية ومقارنتهم بأقرانهم العاديين في تطور مهارات القراءة إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية أظهروا أداء متدنيا في تطور القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة، وخلال المرحلة الابتدائية، ومرحلة المراهقة، فهم يطورون مهارات قراءة أبطأ من الأطفال الآخرين ونتيجة لذلك فهم يتأخرون عن نظرائهم في إنجاز القراءة.

وفي هذا الصدد تم تحديد الدور المركزي للغة في القراءة ومشكلاتها من خلال توضيح أنواع مشكلات القراءة التطورية، حيث يمكن وصف ثلاثة أنواع للاضطرابات اللغوية في مشكلات القراءة هي: المشكلات الواضحة في القراءة، وضعف القدرة على القراءة، ومشكلات القراءة غير المحددة.

فمشكلات القراءة الواضحة تشير إلى اضطراب لغوي في عملية تكوين الأصوات، وهي تشمل مشكلات إخراج الصوت الصحيح للكلمة بما فيها مشكلات في الترميز والاسترجاع واستخدام رموز صوتية من الذاكرة، وإضافة إلى ذلك يمكن ملاحظة مشكلات في إخراج الكلام والوعي ما وراء اللغوي لأجزاء أصوات الكلام، في حين يمثل ضعف القدرة على القراءة بشكل عام الضعف في استيعاب وفهم المقروء، بالإضافة إلى ضعف مهارات التعرف إلى الرموز. أما مشكلات القراءة غير المحددة، فتظهر في ضعف استيعاب القراءة ومهارات الترميز المناسبة، بالإضافة إلى ضعف القدرات الصوتية والابتعاد الاجتماعي (Goldsworthy, 1996). ولذا تعتبر القراءة

من أكثر مجالات التحصيل الأكاديمي تأثرا بالإعاقة السمعية، لأنها تعتمد اعتمادا كبيرا على نمو المهارات اللغوية، ويظهر هذا التأثير بشكل واضح على مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة (الزريقات، ٢٠٠٣).

وقد أشار روس وسكولين (Ross & Scullin, 2009) إلى أن تطوير مهارة القراءة يعتمد على تطور لغة منطوقة (رئيسية)، فالاعتماد على لغة إشارة أو لغة منطوقة غير مطورة أو مترابطة قد يؤثر على تطوير كفاءة القراءة، أي أن اكتساب المهارات اللغوية لا يعتبر كافيا. وهذا يتضح مع الأشخاص ضعاف السمع والصم الذين لا زالوا بحاجة لأن يعرفوا كيف يربطون ما بين اللغة المنطوقة واللغة المطبوعة.

ويظهر ضعاف السمع العديد من المشكلات القرائية والمتمثلة في مشكلة الإدراك السمعي والإدراك التشكيلي الصري، ومهارات الانتباه وتحليل الكلمات ومقاطعها، وكذلك مشكلات في الاستيعاب أثناء تعلم مهارة القراءة (Tractenberg, 2002).

وقد أجمعت نتائج الدراسات إلى أن أهم ما يميز الطلبة ضعاف السمع في القراءة مشكلة الإدراك والتمييز السمعي والذي يظهر في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، فقد يواجه بعض الطلبة مشكلة في تمييز أصوات معينة، بينما يواجه طلبة آخرون مشكلة تمييز الصوت الأول أو الأخير في كل كلمة، وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر، وهناك مجموعة أخرى من الطلبة ممن يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتا من كلمة إلى كلمة مجاورة (Speech & Speech, 1986). كما أنهم لا يستطيعون ربط الأصوات معا لتشكيل كلمات، فقد لا يستطيعون جمع أصوات لتكوين كلمة ما، إذ تبقى هذه الأصوات منفصلة فهم يعانون من مشكلة في المزج السمعي والذي يظهر في عدم القدرة على جمع أجزاء الكلمة ومحاولة تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها (Hall, Oyer, & Hass, 2001) كما أكد شيرمر وبايلي ولوكمان (Schirmer, Bailey & Lockman, 2004) أن التحليل الصوتي الكلامي

بالنسبة للطلاب ضعاف السمع والصم تختلف عن الكلمات التي تصدر صوتيا من الطلاب العاديين. وهذا يشير إلى وجود علاقة بين الإدراك الصوتي الكلامي والمفردات المكتسبة (Brisco, et al., 2001).

وتظهر لدى ضعاف السمع مشكلة في الإدراك التشكيلي أو تكوين المفاهيم الصوتية والتي تتمثل في عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات، أي القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فهم لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف معين من بين مجموعة من الكلمات التي تقرأ على مسامعهم، كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها بعضا في صوت واحد (Akcamete, 1999)، أي أن اضطراب الإدراك الصوتي الكلامي لضعاف السمع والصم يظهر في اضطرابات الإدراك الإيقاعي للكلمات، والإدراك الفونيمي وفي الذاكرة السمعية (Tractenberg, 2002). وذلك بسبب ما ينقصهم من مفردات لغوية، والتي تفسر أيضا ضعف قدرتهم على فهم معاني الكلمات (Gibbs, 2004).

فضعاف السمع يعانون من مشكلة في الانتباه الانتقائي والتي تظهر في صعوبة تمييز الكلمات المألوفة والتي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة، وأنه في حال عدم قدرتهم على إدراك معاني تلك الكلمات يلجأون إلى الاستفادة من معرفتهم ببعض المفردات لدعم المادة المقروءة عن طريق استبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى معروفة لديهم (Schein, 2000). وهذا يبرهن على أن قراءة الأطفال ضعاف السمع والصم تكون متناسبة لما يعرفونه من مفردات (Gibbs, 2004). فهم يقومون بعملية تعميم سمعي بصري من خلال تغيير الكلمة المكتوبة التي يعرفون معناها إلى كلمة أخرى، أوبتهجئة الكلمة إلى عناصرها، أو الاستفادة من الصور المصاحبة في قراءة الكلمة (Miller, 2004).

كما تظهر المشكلات القرائية الناتجة عن اضطرابات الذاكرة السمعية لدى ضعاف السمع في عدم القدرة على تذكر أصوات الحروف، وعدم القدرة على تجميع

هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد، وقد يواجه الطلبة ضعاف السمع والصم من مشكلة في ترتيب أصوات الحروف، فقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغير ترتيب مقاطع الكلمة عندما يقرأونها، وقد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة، ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المادة غير مألوفة أو من عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة (Speech & Speech, 1986). حيث اعتبر الفشل في القدرة على استيعاب المادة القرائية نتيجة ثانوية للفشل في اكتساب مهارات الترميز في المراحل المبكرة لتعلم القراءة، والتي يتم اكتسابها عن طريق التعرف على أصوات الحروف (الفونيمات الصوتية) لأسماء الأشياء، واستخدام الخصائص الصوتية من الذاكرة طويلة المدى (Chall, 1990).

وفيما يتعلق بتحسن مهارات القراءة والاستيعاب لضعاف السمع بعد دمجهم في مدارس التعليم العام، أوضح رويز (Ruiz, 1995) بأن الطلاب ضعاف سمع والصم قد طوروا عملية معقدة لتعلم كيفية القراءة، وبذلك أصبحوا قادرين على اكتساب مهارات وكفاءة قراءة بنفس مستوى نظرائهم العاديين. في حين أشار شين (Schein, 2000) عدم وجود فروق في مهارات القراءة لديهم حتى بعد التحاقهم بمنهاج التعليم العام. وهذا يفسر أن نجاح الطلاب ضعاف السمع والصم في القراءة كان مترادفا مع كفاءتهم اللغوية وما هية المعرفة الموجودة التي كانت لديهم من قبل لكلمات مطبوعة والتي يمكن أن يواجهونها (Gibbs, 2004).

ولعل اختلاف نتائج الدراسات في تحديد مستوى القراءة لدى ضعاف السمع والصم بعد دمجهم في مدارس التعليم العام، وما أشارت إليه الدراسات من مشكلات قرائية يعانون منها، يتطلب بحثا حول تشخيص وتقييم تلك الصعوبات، وتطوير قراءة وتعليم الأطفال ضعاف السمع والصم. وفي هذا المضمار أشار ايسن براون وزملاؤه (Eisenbraun et al., 2007) انه لتقييم القراءة لدى ضعاف السمع يجب أن يتم تزويد الطلاب باختبارات تقييم تتضمن كافة المهارات المتعلمة، كاختبار الحروف ذات

الأصوات المتشابهة، واختبار الكلمات، والقدرة على تصحيح الأخطاء، والتتبع، بالإضافة إلى استخدام الوسائل والأجهزة اللازمة كالقرائن البصرية وخلافه.

ولهذا فقد تكون هذه الدراسة محاولة للتعرف على مظاهر المشكلات القرائية التي تعاني منها الطالبات ضعيفات السمع في مدارس الدمج بجدة، خاصة في المراحل الابتدائية الأولى (من الصف الأول إلى الثالث الإبتدائي)، وكذلك الخطوة الأولى لتحديد مدى تطور مهارة القراءة لدى ضعاف السمع. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- ما مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة؟

٢- هل توجد فروق في المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في مظاهر الصعوبات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي؟

ثالثا: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي بمدارس الدمج بجدة.

٢- التعرف على الفروق في المشكلات القرائية بين ضعيفات السمع في الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي بمدارس الدمج بجدة.

رابعا: أهمية الدراسة

هناك علاقة تطورية بين إدارك الكلام وإدراك أصوات الكلام. الإدراك الصوتي الكلامي يمكن أن يكون متوقفا من الناحية التطورية على فهم واستيعاب أصوات الكلام (Byrne, 2002). ويبين الاستطلاع بأن تطوير إدراك صوتي كلامي يمكن أن يكون متوقفا على المعرفة بالمفردات اللغوية، ومع ذلك فقد يكون لمعرفة الأطفال بالمفردات

ذاتها دورا تلعبه في تنمية وتطوير قراءة الأطفال العاديين وضعاف السمع (Miller, 2004).

كذلك أشار جيبس (Gibbs, 2004) إلى وجود فروق دالة في مهارات الإدراك الصوتي الكلامي بين المعاقين سمعيا والعاديين في نفس المرحلة العمرية، وكذلك أشار بريسكو وزملاؤه (Brisco, Bishop, & Norbury, 2001) إلى وجود علاقة بين الإدراك الصوتي الكلامي والمفردات المكتسبة.

لذلك اهتمت الباحثة بإجراء هذه الدراسة بهدف الوقوف على مظاهر المشكلات القرائية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ومن ثم تحليلها، ليتم فيما بعد وضع تصور للاستراتيجيات التربوية التي تساعد المعلمات في تعليم الطالبات مهارات القراءة والمتمثلة في القدرة على التعرف على الكلمات والترميز بالإضافة إلى الاستيعاب القرائي، ومن ثم تعلم قواعد اللغة العربية في الصفوف المتقدمة من المرحلة الابتدائية. وذلك عن طريق ابتكار مجموعة من الأساليب والطرق التربوية الخاصة المستمدة من خبرتها وملاحظاتها لضعيفات السمع اللواتي يعانين من مشكلات في القراءة.

ومن هنا تتضح أهمية هذه الدراسة في معرفة مظاهر المشكلات القرائية التي تعاني منها الطالبات ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج. والتي ستساعد المعلمات على تحديد تلك المشكلات القرائية وتحليلها تبعا لمتغير الصف الدراسي، حيث تنحدر المهارات القرائية عند الصم مع مرور المراحل الدراسية (عبدات، ٢٠٠٨).

كما يمكن تحديد أهمية الدراسة في ناحيتين هما:

١- الأهمية النظرية:

أ- تعد هذه الدراسة إثراء للأطر النظرية المتعلقة بتأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

ب- تعد هذه الدراسة إثراء للأطر النظرية المتعلقة بأهمية برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات اللغوية لدى ضعاف السمع، وتأهيلهم أكاديميا.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ- أسفرت هذه الدراسة عن نتائج يمكن من خلالها تصميم بعض البرامج العلاجية للمشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع.

ب- أمكن من خلال هذه الدراسة توفير أداة لتشخيص المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي بمدارس الدمج بجدة.

ج- أمكن من خلال هذه الدراسة توفير قوائم تشخيصية للمشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الابتدائي بمدارس الدمج بجدة.

خامسا: مصطلحات الدراسة

ضعاف السمع:

" هم الأشخاص الذين لديهم بقايا سمعية كافية تمكنهم من خلال استعمال السماعات الطبية أو المضخمات الصوتية من فهم حديث الآخرين والتواصل معهم شفويا" (Smith, 2007).

أما التعريف الإجرائي لضعيفات السمع في الدراسة الحالية فهو" مجموعة الطالبات المقبولات بمدارس الدمج بجدة (وفقا لشروط القبول المعتمدة من إدارة التربية والتعليم)، واللواتي تتراوح درجة فقدانهن السمعي (٤٥- ٩٠) ديسبل في إحدى الأذنين أو كلاهما، ممن هن زارعات أو غير زارعات للقوقعة، واللواتي يتمتعن بدرجة ذكاء تتراوح ما بين (٩٠- ١١٠) درجة على اختبار الصورة الرابعة لستانفورد بينيه ".

المشكلات القرائية:

" انخفاض مستوى الطالبة في القراءة عن المستوى المتوقع لصفها الدراسي في مستوى قراءة الحروف والكلمات والجمل، والتي قد تظهر في اضطراب العمليات الأساسية للقراءة كاضطرابات الإدراك السمعي، والتمييز السمعي، والانتباه الانتقائي، والذاكرة السمعية، والمزج السمعي، وتكوين المفاهيم الصوتية، وتحليل الكلمات، وفهم المادة المقروءة واستيعابها، والتصحيح الذاتي للأخطاء " (السيد، ٢٠٠٣).

ويعرف (السيد، ٢٠٠٣) العمليات الأساسية للقراءة، كما يلي:

الادراك السمعي:

وهو القدرة على فهم الأصوات والكلمات والجمل المسموعة وإعطاءها مدلولاتها.

التمييز السمعي:

"القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية - الفونيمات - وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة".

المزج السمعي:

"القدرة على تجميع أصوات مع بعضها بعضاً لتشكيل كلمة معينة".

الذاكرة السمعية:

"إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة، وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات، عن طريق الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة" .

تكوين المفاهيم الصوتية:

"القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وتمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية".

الانتباه الانتقائي:

"وهو القدرة على قراءة الكلمات وإدراك معناها من السياق، وما يترتب عليها من تتبع القطعة والانتقال المنظم بين الكلمات والسطور، مع الالتزام بالربط بين المعنى وفواصل الوقف مع التنغيم".

تحليل الكلمات:

هو "القدرة على تنويع الأساليب التي يتبعها القارئ كالقراءة الصوتية، والتحليل البنيوي، والتعرف على شكل الكلمة، وتمييز الكلمات والتعرف عليها بتحليلها إلى الأجزاء المكونة من طولها وشكلها في عملية قراءتها، واستخدام الصور والإفادة من الكلمات المألوفة وتحليل السياق".

التصحيح الذاتي:

هو إدراك الخطأ أثناء قراءة الحرف أو الكلمة وتصحيحه بدون مساعدة.

مهارات الاستيعاب الحرفي:

"القدرة على فهم النص بحرفيته، وملاحظة التفاصيل الدقيقة، وفهم الكلمات وتذكر تسلسل الأحداث، وإتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة".

وتعرّف الباحثة المشكلات القرائية إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة ضعيفة السمع في مقياس تشخيص المشكلات القرائية كدرجة كلية وكذلك الدرجات الفرعية له والتي تعبر عن درجة كل مشكلة من هذه

المشكلات ، وكذلك درجتها على قائمة تشخيص المشكلات القرائية تبعا للصف الدراسي الذي تنتمي إليه".

أما التعريف الإجرائي لعمليات القراءة في الدراسة الحالية فهو " درجة الطالبة ضعيفة السمع في عمليات القراءة والتي تم تشخيصها على أداة تشخيص المشكلات القرائية، وكذلك درجتها على القوائم التشخيصية للمشكلات القرائية تبعا للصف الدراسي".

سادسا : حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على جميع الطالبات ضعيفات السمع المقيدات بالصف الأول والثاني والثالث الابتدائي بمدارس الدمج الحكومية بمنطقة جدة وهي المدرستين(٢٩) و (١٧٠) الابتدائية، كما تحددت بمقياس المشكلات القرائية واستمارة تقييم المشكلات القرائية، التي تم إعدادها لغرض هذه الدراسة. وتمثلت محددات الدراسة في مشكلة تكافؤ عينة الدراسة من حيث نوع ودرجة الفقدان السمعي، ونوع المعين السمعي المستخدم، والاستراتيجيات التربوية والتدريبات العلاجية المطبقة عليهن، وكذلك وسائل التواصل المستخدمة، هذا بالإضافة إلى صغر عدد أفراد العينة والتي تمثل مجتمع الدراسة أصلا.

سابعا : الدراسات السابقة

اهتمت معظم الدراسات السابقة بدراسة العوامل المسببة للمشكلات القرائية، وقياس مستوى الفهم القرائي لدى ضعاف السمع والصم، وتصميم برامج مقترحة في تنمية المهارات القرائية لهم للحد من المشكلات اللغوية التي تفرضها طبيعة الإعاقة السمعية، إلا أن موضوع تقييم المشكلات القرائية لدى ضعاف السمع في مدارس الدمج لم يزل من الموضوعات التي لم تلق البحث الكافي في السعودية بشكل عام وفي المنطقة الغربية بشكل خاص _في حدود علم الباحثة_ وذلك نظرا لحداثة برامج الدمج في مدارسها من جهة، ولعدم توفر مجتمع لمثل هذه الدراسة في السنوات الماضية لقلة عدد

الملتحقين ببرامج الدمج من جهة أخرى. لذا ستقوم الباحثة بعرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تم الحصول عليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة.

قام السرطاوي (١٩٩٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العوامل المسهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٣) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث شملت المجموعة الاولى (١٦١) طالبا، في حين شملت المجموعة الثانية (١٦٢) طالبا. ولتحديد العوامل المرتبطة بصعوبات القراءة قام الباحث بمراجعة عدد من القوائم ذات العلاقة بالاستعداد للقراءة، كما قام باستطلاع آراء عينة من مدرسي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في عدد من مدارس مدينة الرياض عن أهم العوامل والأسباب المسهمة في فشل الطلاب لتعلم القراءة، والتي وزعت على ستة أبعاد هي: النمو المعرفي واللغوي، النمو الاجتماعي والانفعالي، النمو الجسمي والاتجاه نحو القراءة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات السلبية نحو القراءة كانت أكثر العوامل المسهمة في صعوبة القراءة، ويليها المشكلات الانفعالية في المرتبة الثانية والمشكلات الاجتماعية في المرتبة الثالثة. كما توصلت الدراسة إلى أن القصور بسبب المشكلات الانفعالية والسمعية والبصرية لا يقتصر على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، بل تظهر لدى الطلاب العاديين وإن كان لا يترتب عليها فشلهم في تعلم القراءة.

قام كل من إيلدر وروسينهاوس (Elder & Rosenhouse, 2000) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على مظاهر الصعوبات القرائية في اللغة العبرية لثلاث مجموعات من طلاب المرحلة الأبتدائية من الصف الثاني إلى السادس الابتدائي والذين يعانون من ضعف في السمع وصعوبات في القراءة. وقد تألفت المجموعة الأولى من (١٠٠) طالب يعانون اضطراب في الإدراك السمعي، أما المجموعة الثانية فقد تألفت من (١٠٠) طالب يعانون من اضطراب في الإدراك البصري، أما المجموعة الثالثة فقد تألفت من (٦١) طالبا يعانون من إعاقة سمعية حادة. واستخدم الباحثان للتعرف على مظاهر الصعوبات القرائية للمجموعات الثلاث مجموعة من الاختبارات لقياس مهارات القراءة المختلفة. وحددت أخطاء القراءة لعينة الدراسة بالتراكيب الصوتية

الكلامية لمحتوى الكلمات. والتصحيح الذاتي في القراءة، وسرعة القراءة، والتسلسل والتتابع القرائي، ومدى تأثير القراءة مع أو بدون تشكيل الكلمات أو ربطها، وتأثير مادة النص ذات المعنى أو بدون معنى على مقدار أو حجم أخطاء القراءة. وبعد المعالجة الأحصائية باستخدام اختبارات تحليل التباين الأحادي توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة أحصائيا بين الطلاب الذين يعانون من إعاقة سمعية والطلاب الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك السمعي في مظاهر الصعوبات القرائية، في حين توجد فروق دالة بين الطلاب المعاقين سمعيا والطلاب ذوي اضطرابات الإدراك السمعي والطلاب الذين يعانون من اضطراب الإدراك البصري في مظاهر الصعوبات القرائية، كما أظهرت مجموعة المعاقين سمعيا درجات منخفضة في القراءة مقارنة بالمجموعات الأخرى.

وقام بريسكو وزملاؤه (Brisco, et al., 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على القدرات القرائية ومهارات الإدراك الصوتي الكلامي، لدى عينة من الأطفال العاديين والمعاقين سمعيا الذين تتراوح درجة فقدانهم السمعي من بسيطة إلى متوسطة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ١٠) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال المعاقين سمعيا قد أظهروا مستويات من الإدراك الصوتي الكلامي أدنى مما لدى الأطفال العاديين، كما وجدوا أن عدد المفردات اللغوية التي يكتسبها الأطفال المعاقين سمعيا أقل مما هو متوقع بالنسبة لمن هم في عمرهم الزمني، وهذا يعتبر مؤشر إلى وجود علاقة بين الإدراك الصوتي الكلامي والمفردات المكتسبة.

كما قام محمد ثابت (٢٠٠٢) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع و الطلاب العاديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وذلك لمعرفة العلاقة بين الإعاقة السمعية ومستوى القدرات القرائية، وكذلك اختبار العلاقة بين القدرات القرائية وبعض العوامل الخاصة بالطالب وأسرته، كالمستوى التعليمي والاقتصادي. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من

(٦٢) طالباً يعانون من ضعف سمع يتراوح ما بين (متوسط – شديد)، وقد تم اختيارهم من الصف السادس الابتدائي والثالث المتوسط، من معهد الأمل الابتدائي والمتوسط بمدينة الرياض، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (١١- ٢٠) عاما، أما المجموعة الضابطة فقد تكونت من (٥٩) طالباً عاديا من طلاب الصف السادس والثالث المتوسط من مختلف مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، تراوحت أعمارهم بين(١١- ١٨) عاماً. وقد استخدم الباحث اختبار القراءة الصامتة والذي يتكون من (٣٥) بندا يمثل ست مهارات للقراءة هي: التعرف على الكلمة، التعرف على المترادفات، التعرف على المتضادات، التعرف على الجملة، فهم الجملة المجردة، فهم النصوص. كما قام الباحث بإجراء بعض التعديلات على بعض عبارات الاختبار والرسوم المستخدمة فيه ليكون أكثر وضوحاً ومناسبة لأفراد العينة التي تم تطبيق الدراسة عليها. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين. كما أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لدى عينة ضعاف السمع. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى القدرات القرائية لدى ضعاف السمع مقارنة بالعاديين في الدراسة نفسها، لا يختلف عما أفادت به دراسات تم إجراؤها في المجتمعات الغربية، مما يؤكد على أن ضعف السمع هو أحد العوامل الرئيسة في تدني مستوى القدرات القرائية.

كما قام (Gibbs, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على قدرة الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية ما بين بسيطة إلى متوسطة على القراءة، وكذلك التعرف على العلاقة بين القدرة على السمع واكتساب مهارة الإدراك الصوتي الكلامي. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٣٠) طفل يعانون من فقدان سمعي حسي عصبي تراوحت أعمارهم ما بين (٧- ٩) سنوات من الملتحقين بمدارس التعليم العام والذين يعانون من صعوبات في اللغة المنطوقة دون أية صعوبات تعليمية أخرى، ومجموعة مكونة من (٣٠) طفل عادي تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٧) سنوات ممن لا يعانون من صعوبات في التعلم. وتم تطبيق اختبار أدنبرة للقراءة لكل

طفل لتقييم مظاهر القراءة والمتمثلة في: مفردات الطفل، معرفة التراكيب النحوية، تسلسل واستيعاب فقرات الاختبار، كما تم تطبيق اختبارات معيارية وتجريبية لاختبار الإدراك الصوتي الكلامي للأطفال، والذاكرة قصيرة المدى، ومعرفة الكلمات، وقراءة الكلمات. وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في القدرةعلى القراءة بين المعاقين سمعيا والعاديين في نفس المرحلة العمرية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في مهارات الإدراك الصوتي الكلامي بين المعاقين سمعيا والعاديين في نفس المرحلة العمرية.

كما قامت عبيد (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي في الاستيعاب القرائي منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي من المعوقين سمعيا. حيث تم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الابتدائي من مدرسة الأمل ومدرسة الملكة علياء، وكان عدد الطلاب (٥٤) طالبا وطالبة، منهم (٢٥) طالبا وطالبة من مدرسة الأمل، و(٢٩) طالبا وطالبة من مدرسة الملكة علياء، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩- ١٣) سنة من ذوي الإعاقة الجزئية والكلية، وقسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة التدريس بمساعدة الحاسوب، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لدى المعوقين سمعيا تعزى لمستوى الإعاقة سواء درسوا بواسطة الحاسوب أو بالطريقة التقليدية، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري مستوى الإعاقة وطريقة التدريس، أما فيما يخص الاستيعاب القرائي لأفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا بطريقة الحاسوب فإن متغير الجنس لم يكن ذا دلالة إحصائية، وقد كشفت نتائج الدراسة أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتفاعل متغير الجنس ومستوى الإعاقة.

كما قام عبدات (٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع

الطلبة المعاقين سمعيا الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والذين يتلقون منهاج وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات والبالغ عددهم (٦٣) طالب موزعين على الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى، كما تكونت عينة الدارسة من الطلبة المعاقين سمعيا المدمجين في مدارس التعليم العام، والبالغ عددهم (٢٢) طالب موزعين على الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى. وقد طور الباحث أداة للدراسة تضمنت ثلاثة مقاييس: مقياس المهارات القرائية لطلاب الصف الأول/ الثاني/ الثالث الابتدائي، حيث تم التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس. وبعد المعالجة الإحصائية لفروض الدراسة أشارت النتائج إلى أن المهارات القرائية عند الصم تنحدر مع مرور المراحل الدراسية في مراكز التربية الخاصة ومدارس التعليم العام، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في المهارات القرائية المختلفة بين طلاب الصف الأول من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام، لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب الصف الثاني من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام بسبب قلة عدد الطلاب المعاقين سمعيا المدمجين في المدارس العادية، في حين وجدت فروق دالة إحصائية بين طلاب الصف الثالث من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام، لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وذلك لعدة أسباب منها: اختلاف المستويات السمعية واللغوية للطلاب، افتقار مدارس التعليم العام لخدمات علاج اللغة والكلام، اختلاف معايير تقييم مهارات القراءة بين معلمات الطلاب بمراكز التربية الخاصة ومدارس العليم العام، عدم إجراء التعديلات اللازمة على مناهج القراءة في مدارس التعليم العام، ظهور ملامح مهارات القراءة لدى المعاقين سمعيا بوضوح مع التقدم في الصفوف الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي ارتبطت بمتغيرات الدراسة، يتضح أن نتائج تلك الدراسات قد أجمعت على أن الإعاقة السمعية هو أحد العوامل الرئيسية لتدني القدرات القرائية لضعاف السمع والصم، وعلى الرغم مما أشارت إليه نتائج بعض

الدراسات من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ضعاف السمع والصم والعاديين في المهارات القرائية في المراحل العمرية المتشابهة، إلا أن هناك دراسات أشارت إلى أن تدني المهارات القرائية يزداد لدى ضعاف السمع في المراحل التعليمية المتقدمة، والذي يفسر المشكلات القرائية على مستوى الكلمات في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى أكثر من المهارات القرائية على مستوى ترميز الحروف، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق في مهارات الترميز والإدراك الصوتي الكلامي والاستيعاب القرائي، بين طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

ثامنا: منهج الدراسة وإجراءاتها

١- منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي حيث اهتمت الباحثة بالكشف عن واقع الطالبات ضعيفات السمع التي تم دمجهن مع الطالبات العاديات في مدارس الدمج، وذلك بهدف رصد هذا الواقع من حيث مظاهر الصعوبات القرائية التي يعانين منها والفروق في هذه المشكلات تبعا لاختلاف الصف الدراسي.

٢- تساؤلات الدراسة:

- ما مظاهر المشكلات القرائية التي تعاني منها الطالبات ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية؟
- هل توجد فروق بين ضعيفات السمع في المشكلات القرائية تبعا لاختلاف الصف الدراسي؟

٣- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢١) طالبة ضعيفة للسمع موزعات على الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى، حيث بلغ عدد الطالبات في كل صف دراسي (٧) طالبات ممن تنطبق عليهن شروط الالتحاق بمدارس الدمج، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (٨- ١٠) سنوات بمتوسط عمري قدره (٩.٠٢) سنة وإنحراف معياري قدره (٠.٩)،

كما تراوحت درجة فقدانهن السمعي ما بين (٤٥- ٩٠) ديسبل في إحدى أوكلتا الأذنين، ممن هن زارعات وغير زارعات للقوقعة، وقد تراوح متوسط ذكاءهن (٩٠- ١١٠) درجة على اختبار ستانفورد بينية (الصورة الرابعة)، واختبار فاينلاند، واختبارات غير مقننة لقياس مهارات القراءة. والجدير بالذكر بأن عينة الدراسة تشكل مجتمع الدراسة ككل، حيث تم اختيارهن بطريقة قصدية من جميع الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى من مدرستين ابتدائيتين لدمج ضعيفات السمع بمدينة جدة هي المدرسة الابتدائية (٢٩)، والمدرسة الابتدائية (١٧٠).

٣- أدوات الدراسة

أعدت الباحثة أداتين في هذه الدراسة، وهما على التوالي:

أ- مقياس تشخيص المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة:

بعد مراجعة الأطر النظرية التي اهتمت بكيفية إعداد وتصميم الاختبارات المقننة لتشخيص المشكلات القرائية (السرطاوي، ١٩٩٦؛ ثابت، ٢٠٠٢؛ عبدات، ٢٠٠٨). ومراجعة الدراسات السابقة التي اهتمت بتشخيص المشكلات القرائية لدى ضعاف السمع سواء في مدارس الدمج أو معاهد الأمل (عبيد، ٢٠٠٧؛ مصطفى، ٢٠٠٧)، وكذلك الإطلاع على المهارات القرائية الواجب اكتسابها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في منهج القراءة، قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية من مقياس تشخيص المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى، والتي شملت بنوده مراحل تطور مهارة القراءة (مرحلة ترميز الكلمة المطبوعة وتحليلها، ومرحلة الاستيعاب القرائي)، هذا بالإضافة إلى تضمنها العمليات الأساسية لتعلم القراءة، حيث تم بناء مقياس لتشخيص الصعوبات القرائية لكل صف دراسي، فمقياس الصف الأول الابتدائي يتكون من (٧) أسئلة تقيس مهارات قرائية تتعلق بالقدرة على قراءة الحروف وتمييزها، واستخدامها في تركيب وتحليل الكلمات، أما مقياس تشخيص المشكلات القرائية للصف الثاني والثالث الابتدائي فيتكون من (١٥)

سؤال تقيس المهارات السابقة التي يقيسها مقياس الصف الأول الابتدائي بالإضافة إلى القدرة على تكوين وقراءة الجمل بالبنى التركيبية والإعرابية. ولحساب صدق المقاييس تم عرضها على مجموعة من الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز، وبعض المهنيين في مجال الإعاقة السمعية، واللذين أشاروا إلى صلاحية المقياس للتطبيق. كما تم حساب معامل ثبات المقاييس الثلاثة عن طريق الاتساق الداخلي حيث بلغ قيمة معامل ثباتها (٠.٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع جدا. والجدير بالذكر أن الدرجة النهائية على مقياس تشخيص المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي (٧٠) درجة بواقع (١٠) درجات تقديرية على كل سؤال، في حين تبلغ الدرجة النهائية على مقياس تشخيص المشكلات القرائية للصف الثاني والثالث الابتدائي (١٥٠) درجة بواقع (١٠) درجات تقديرية على كل سؤال.

ب- استمارة تقييم مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة:

لبناء الاستمارة قامت الباحثة بإجراء استقصاء حول آراء معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة والمشرفات التربويات وأخصائيات النطق حول المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة، وبعد حصر تلك الآراء، والإطلاع على الأطر النظرية في المجال (أبو نيان،٢٠٠١، ثابت، ٢٠٠٢، عبدات، ٢٠٠٨)، وبعد مراجعة مناهج القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وحصر المهارات المراد تعلمها في الصفوف المعنية، قامت الباحثة بإعداد استمارة لتقييم المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة، والتي راعت في بناءها مراحل تطور مهارات القراءة، والعمليات الأساسية لتعلم القراءة، حيث تم إعداد الصورة الأولية للاستمارة والتي تكونت من (٤٥) عبارة وعرضها على مجموعة من الأكاديميين والمهنيين في مجال الإعاقة السمعية، والذين أوصوا بحذف وفصل بعض

عبارات الاستمارة، وتحديد استمارة خاصة لكل صف دراسي تتناسب مع المهارات القرائية المتعلمة، ومع ما يقيسه مقياس تشخيص المشكلات القرائية للصف المحدد، حيث بلغ عدد عبارات استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي (٢٥) عبارة، في حين بلغ عدد عبارات استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثاني والثالث الابتدائي (٣٣) عبارة. وقد تم حساب دلالات صدق استمارات تقييم المشكلات القرائية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية باستخدام صدق المحتوى، حيث تم استبقاء عبارات كل استمارة كما هي، كما تم حساب قيم معاملات ثباتها عن طريق الاتساق الداخلي والذي بلغ (٠.٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع. والجدير بالذكر أن سلم تصحيح الاستمارة ثنائي، حيث تبلغ الدرجة النهائية لاستمارة الصف الأول الابتدائي (٢٥) درجة، في حين تبلغ الدرجة النهائية لاستمارة الصف الثاني والثالث الابتدائي (٣٣) درجة بواقع درجة واحدة في حال ظهور المشكلة لدى الطالبة، أي في حال كانت الاجابة على الاستمارة بـ (نعم).

٤- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

١- إعداد مقياس تشخيص المشكلات القرائية لضعيفات السمع للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج وتحكيمها، والتحقق من صدقها وثباتها.

٢- إعداد استمارة تقييم مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج وتحكيمها، والتحقق من صدقها وثباتها.

٣- حصر مدارس دمج الإعاقة السمعية الابتدائية بجدة.

٤- اختيار عينة الدراسة المتوفرة في مدارس دمج الإعاقة السمعية الإبتدائية، ومراجعة ملفاتها وجمع بياناتها.

٥- ملاحظة الباحثة لأداء عينة الدراسة في حصص القراءة والنطق لمدة شهر ما يقارب (١٢٠) ساعة.

٦- تطبيق مقاييس تشخيص المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ضمن جدول زمني متفق عليه مع معلمة اللغة العربية وكان ذلك يتم خلال ثلاثة جلسات لكل طالبة اسبوعيا.

٧- تطبيق استمارات تقييم مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، من قبل معلمة اللغة العربية.

٨- ملاحظة وتسجيل عينة من أداء الطالبة على مقياس المشكلات القرائية ليتم تحليل المشكلات والأخطاء القرائية لاحقا.

٩- تعبئة استمارة تقييم المشكلات القرائية للطالبة لكل صف دراسي.

١٠- تصحيح مقاييس واستمارات المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وإدخال بياناتها في الحاسب وتحليلها إحصائيا للتحقق من صحة فروض الدراسة.

١١- استخلاص النتائج ومناقشتها وصياغة توصيات في ضوء نتائج الدارسة.

٥- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة على مقياس المشكلات القرائية واستمارة تقييم المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما تم استخدام اختبار شافيه بهدف التعرف على دلالة الفروق في مظاهر المشكلات القرائية بين ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية على مقياس المشكلات القرائية واستمارة تقييم المشكلات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي.

تاسعا : نتائج الدراسة

السؤال الأول : " ما مظاهر المشكلات القرائية التي تعاني منها الطالبات ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب اسئلة مقياس المشكلات القرائية بشكل تنازلي تبعا لقيم المتوسطات، والجداول أرقام (١،٢،٣،٤،٥،٦) تبين نتائج الإجابة عن السؤال الأول لكل صف من الصفوف التي اشتملت عليها الدراسة.

جدول (١)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي (ن=٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قراءة الحروف الهجائية بالتسلسل التي ذكرت به	8.17	0.41
٣	قراءة الحروف الهجائية في المواضع المختلفة من الكلمة (بدون صور)	7.67	1.03
٥	إكمال الكلمة الناقصة بالحرف المناسب (بصور)	7.67	1.03
٢	قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث وسكونها	6.83	0.75
٤	تمييز نطق الحروف المتشابهة في الشكل والصوت	6.83	0.75
٦	تركيب كلمة من عدة حروف	6.83	1.33
٧	تجزئة الكلمة إلى مقاطع	3.00	1.10
	الدرجة الكلية	6.71	0.91

من الجدول (١) يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لأسئلة مقياس المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي تراوحت مابين (٣.٠٠- ٨.١٧) وان أعلى قيمة متوسط حسابي كان للسؤال رقم (١) والذي يقيس "قراءة الحروف الهجائية بالتسلسل التي ذكرت به"، و ان أدنى قيمة متوسط حسابي كان للسؤال رقم (٧) والذي يقيس "مشكلة في تحليل أو تجزئة الكلمة إلى مقاطعها"، وبمقارنة قيم المتوسطات الحسابية

للأسئلة الستة الأولى نجدها أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهذا يشير إلى أن ضعيفات السمع يظهرن أداءا عاليا على تلك المهارات القرائية، ولا يبدين أي صعوبة فيها، على خلاف السؤال السابع من المقياس والذي بلغ قيمة متوسطه الحسابي أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس ككل، والذي يشير إلى أن ضعيفات السمع يعانين من مشكلة في "تجزئة الكلمة إلى مقاطع".

جدول (٢)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية للصف الثاني الابتدائي (ن=٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	قراءة الحروف الهجائية بالتسلسل التي ذكرت به	7.00	0.89
٥	إكمال الكلمة الناقصة بالحرف المناسب (بصور)	7.00	0.63
٧	تجزئة الكلمة إلى مقاطع	6.00	1.67
٣	قراءة الحروف الهجائية في المواضع المختلفة من الكلمة (بدون صور)	5.67	0.82
٦	تركيب كلمة من عدة حروف	5.50	1.38
٤	تمييز نطق الحروف المتشابهة في الشكل والصوت	5.33	1.86
١١	قراءة الكلمات بحروف المد	5.33	4.46
٢	قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث وسكونها	4.83	2.86
١٥	قراءة الجملة (بوجود صور)	4.67	2.73
١٤	قراءة العبارات واختيار ما يناسب صيغ المفرد وصيغ الجمع	4.50	2.95
٩	قراءة الكلمات بالتشكيل	3.67	3.01
١٠	قراءة الكلمات بتاء التأنيث أو بالتاء المربوطة	3.50	3.45
١٢	قراءة الكلمات بـ (ال) الشمسية و(ال) القمرية	3.00	3.22

١٣	قراءة الكلمات والتمييز بين الشدة والتنوين	2.67	2.73
٨	ترتيب جملة من عدة كلمات	0.00	0.00
	الدرجة الكلية	4.58	2.18

يتضح من الجدول (٢) أن قيم المتوسطات الحسابية لأسئلة مقياس المشكلات القرائية للصف الثاني الابتدائي تراواحت مابين (٠,٠٠ -٧,٠٠) وأن أعلى قيمة متوسط حسابي كان للسؤال رقم (١) والذي يقيس "قراءة الحروف الهجائية بالتسلسل التي ذكرت به"، وأن أدنى قيمة متوسط حسابي كان للسؤال رقم(٨) والذي يقيس " ترتيب جملة من عدة كلمات". وان قيمة المتوسط الحسابي على مقياس المشكلات القرائية ككل بلغ (٤,٥٨) وهذا يشير الى أن قيمة متوسط منخفض مقارنة بالمتوسطات الحسابية لأسئلة المقياس (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،١١،١٥)، والتي كانت أعلى من قيمة متوسط الدرجة الكلية على المقياس، في حين كانت قيمة المتوسطات الحسابية لأسئلة المقياس (٨،٩،١٠،١٢،١٣،١٤) أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس والتي تشير إلى مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصف الثاني الابتدائي.

جدول (٣)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية للصف الثالث الابتدائي (ن=٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	قراءة العبارات واختيار ما يناسب صيغ المفرد وصيغ الجمع	9.67	0.82
١	قراءة الحروف الهجائية بالتسلسل التي ذكرت به	9.00	0.89
١١	قراءة الكلمات بحروف المد	8.50	1.52
٢	قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث وسكونها	8.17	1.33
١٣	قراءة الكلمات والتمييز بين الشدة والتنوين	8.00	2.53

٣	قراءة الحروف الهجائية في المواضع المختلفة من الكلمة (بدون صور)	7.83	2.04
١٠	قراءة الكلمات بتاء التأنيث أو بالتاء المربوطة	7.83	2.48
٥	إكمال الكلمة الناقصة بالحرف المناسب (بصور)	7.67	2.66
٧	تجزئة الكلمة إلى مقاطع	7.67	2.58
٩	قراءة الكلمات بالتشكيل (التنوين)	7.33	3.08
١٥	قراءة الجملة (بوجود صور)	7.33	2.34
١٢	قراءة الكلمات بـ (ال) الشمسية و(ال) القمرية	7.17	2.71
٤	تمييز نطق الحروف المتشابهة في الشكل والصوت	6.83	2.40
٨	ترتيب جملة من عدة كلمات	5.50	5.05
٦	تركيب كلمة من عدة حروف	5.33	3.44
	الدرجة الكلية	7.59	2.39

من الجدول (٣) يتضح قيمة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس المشكلات القرائية للصف الثالث الابتدائي بلغ (٧.٥٩)، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لأسئلة المقياس مابين (٥.٣٣- ٩.٦٧)، وقد كان أعلى قيم متوسط حسابي للسؤال رقم (١٤) والذي يقيس " قراءة العبارات واختيار ما يناسب صيغ المفرد وصيغ الجمع"، في حين كان قيمة ادنى متوسط حسابي للسؤال رقم(٦) والذي يقيس "تركيب كلمة من حروف"، حيث حصلت الأسئلة أرقام: (١،٢،٥،٧،١٠،١١،١٣،١٤) على قيمة متوسطات حسابية أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على المقياس والذي يشير إلى عدم ظهور مشكلات قرائية فيما تقيسه تلك الأسئلة، أما عن الأسئلة المتبقية أرقام: (٤،٦،٨،٩،١٢،١٥) فقد كانت قيم متوسطاتها الحسابية أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس المشكلات القرائية، والتي تشير إلى مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الثالث الابتدائي بمدارس الدمج.

جدول (٤)

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي وفقا للعمليات الأساسية في القراءة (ن=٧)

العملية الأساسية	المتوسط الحسابي
الإدراك السمعي	0.00
التمييز السمعي	2.60
المزج السمعي	0.50
الذاكرة السمعية	0.34
تكوين المفاهيم الصوتية	0.39
الانتباه الانتقائي	0.84
تحليل الكلمات	0.58
التصحيح الذاتي	1.00
مهارات الاستيعاب الحرفي	0.54
الدرجة الكلية	0.75

من الجدول (٤) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الأبتدائي بناء على العمليات الأساسية للقراءة بلغ (٠.٧٥)، حيث حصلت العمليات الأساسية في القراءة المتمثلة في التمييز السمعي، والتصحيح الذاتي، والانتباه الانتقائي على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠.٨٤- ٢.٦٠) أي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الاستمارة، والتي تشير إلى أن المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الأول الابتدائي تظهر في تلك العمليات، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعمليات الأخرى والمتمثلة في: الإدراك السمعي، المزج السمعي، تكوين المفاهيم الصوتية، وتحليل الكلمات ومهارات الاستيعاب الحرفي ما بين (٠.٠٠- ٠.٥٨) أي أقل من قيمة المتوسط الحسابي

للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات قرائية لدى ضعيفات السمع فيما تقيسه تلك العمليات.

وليتم تحديد استجابات الطالبات على فقرات استمارة تقييم المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصف الاول الابتدائي جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي (ن-٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	تشويه الكلمات أثناء قراءتها	1.00	0.00
١٨	استخدام الأصبع لتتبع الكلمات المقروءة	1.00	0.00
٢٤	مشكلة التصحيح الذاتي	1.00	0.00
٢	مشكلة في تمييز الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا	0.83	0.41
٧	مشكلة في تحليل أو تجزئة الكلمة إلى مقاطعها	0.83	0.41
٩	حذف بعض الحروف في الكلمة	0.83	0.41
٢٢	القراءة بصوت منخفض وغير واضح	0.83	0.41
٢٣	التردد في نطق الحروف	0.83	0.41
٣	مشكلة في تمييز الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة	0.67	0.52
١١	تشويه الحروف أثناء قراءاتها	0.67	0.52
١٦	مشكلة في تذكر الكلمات في غياب الصور	0.67	0.52
١٩	التوقف من حين لآخر أثناء القراءة	0.67	0.52
٤	مشكلة في التمييز بين أصوات الحروف في مواضع	0.50	0.55

	الكلمة المختلفة		
١٤	إبدال الكلمات المتشابهة في الشكل	0.50	0.55
١٥	مشكلة في تمييز حروف المد	0.50	0.55
٢١	قراءة الكلمة ببطء	0.50	0.55
٢٥	مشكلة في استرجاع أو تتبع التعليمات	0.50	0.55
٦	مشكلة في تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمة معينة	0.33	0.52
٨	مشكلة في تمييز الكلمات المتشابهة	0.33	0.52
١٠	إضافة حرف إلى الكلمة	0.33	0.52
١٣	إبدال الحروف المتشابهة في الشكل	0.33	0.52
١٧	مشكلة ربط الصورة بالقطعة المقرءة	0.33	0.52
٢٠	قراءة الكلمة بطريقة سريعة غير مفهومة	0.33	0.52
٥	مشكلة في قراءة الحروف الهجائية بالحركات الثلاث والسكون	0.17	0.41
١	مشكلة في تذكر الحروف الهجائية بنفس التسلسل التي ذكرت به	0.00	0.00
	الدرجة الكلية	0.58	0.42

من جدول (٥) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الأبتدائي بلغ (٠,٥٨)، حيث حصلت الفقرات (٢،٣،٧،٩،١١،١٢،١٦،١٨،١٩،٢٢،٢٣،٢٤) على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠,٦٧- ١,٠٠) أي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الاستمارة، والتي تشير إلى مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الأول الابتدائي، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات المتبقية (١،٤،٥، ١٣،١٤، ١٠،٨،٦، ٢٥،٢١،٢٠،١٧،١٥) ما بين (٠,٠٠- ٠,٥٠) أي أقل من قيمة المتوسط

الحسابي للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات قرائية لدى ضعيفات السمع فيما تقيسه تلك الفقرات.

جدول (٦)

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثاني الابتدائي وفقا للعمليات الأساسية في القراءة (ن=٧)

العملية الأساسية	المتوسط الحسابي
الإدراك السمعي	0.17
التمييز السمعي	0.50
المزج السمعي	0.44
الذاكرة السمعية	0.25
تكوين المفاهيم الصوتية	0.77
الانتباه الانتقائي	0.88
تحليل الكلمات	0.75
التصحيح الذاتي	1.00
مهارات الاستيعاب الحرفي	0.37
الدرجة الكلية	0.56

من جدول (٦) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثاني الأبتدائي بناء على العمليات الأساسية للقراءة بلغ (٠.٥٦)، حيث حصلت العمليات الأساسية في القراءة المتمثلة في: التصحيح الذاتي، والانتباه الانتقائي، وتحليل الكلمات، وتكوين المفاهيم الصوتية على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠.٧٧- ١.٠٠) أي أعلى قيمة من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الاستمارة، والتي تشير إلى أن المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الأول الابتدائي تظهر في تلك العمليات، في حين تراوحت قيم المتوسطات

الحسابية للعمليات الأخرى والمتمثلة في: الإدراك السمعي، والتمييز والمزج السمعي، ومهارات الاستيعاب الحرفي ما بين (٠.١٧- ٠.٥٠) أي أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات قرائية لدى ضعيفات السمع فيما تقيسه تلك العمليات.

جدول (٧)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثاني الابتدائي (ن-٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	مشكلة قراءة الحروف الهجائية بالحركات الثلاث والسكون	1.00	0.00
٩	حذف بعض الحروف في الكلمة	1.00	0.00
١٢	تشويه الكلمات أثناء قراءتها	1.00	0.00
٢٥	التأثر بوجود الصور في إعطاء كلمات غير موجودة في القطعة القرائية	1.00	0.00
٢٨	مشكلة تتبع الكلمات المقروءة باستخدام الإصبع	1.00	0.00
٣٢	مشكلة التصحيح الذاتي	1.00	0.00
٢	مشكلة في تمييز الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا	0.83	0.41
٣	مشكلة في تمييز الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة	0.83	0.41
٤	مشكلة في التمييز بين أصوات الحروف في مواضع الكلمة المختلفة	0.83	0.41
١١	تشويه الحروف أثناء قراءتها	0.83	0.41
١٦	مشكلة التمييز بين حروف العلة والحركات القصيرة	0.83	0.41
٢٠	مشكلة في تركيب الكلمات من الحروف والمقاطع	0.83	0.41
٢١	مشكلة التمييز بين صيغة المتكلم والمخاطب والغائب	0.83	0.41
٢٧	قراءة الجملة ببطء	0.83	0.41

١٥	مشكلة في تمييز حروف المد	0.67	0.52
١٧	مشكلة التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	0.67	0.52
١٨	مشكلة التمييز بين صيغ المفرد والجمع	0.67	0.52
١٩	مشكلة التمييز بين الحروف المشددة والمنونة	0.67	0.52
٢٢	مشكلة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	0.67	0.52
٢٩	التوقف من حين لآخر أثناء القراءة	0.67	0.52
٧	مشكلة في تحليل أو تجزئة الكلمة إلى مقاطعها	0.50	0.55
٢٤	مشكلة ربط الصورة بالقطعة المقروءة	0.50	0.55
٣٠	القراءة بصوت منخفض	0.50	0.55
٣١	التردد في القراءة ونطق الحروف	0.50	0.55
٦	مشكلة في تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمة معينة	0.33	0.52
٨	مشكلة في تمييز الكلمات المتشابهة	0.33	0.52
١٣	إبدال الحروف المتشابهة في الشكل	0.33	0.52
٢٣	مشكلة في تذكر الكلمات في غياب الصور	0.33	0.52
١	مشكلة في تذكر الحروف الهجائية بنفس التسلسل التي ذكرت به	0.17	0.41
١٤	إبدال الكلمات المتشابهة في الشكل	0.17	0.41
١٠	إضافة حرف إلى الكلمة	0.00	0.00
٢٦	قراءة الكلمة بطريقة سريعة غير مفهومة	0.00	0.00
٣٣	مشكلة في استرجاع أو اتباع التعليمات	0.00	0.00
	الدرجة الكلية	0.62	0.16

من الجدول (٧) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الأبتدائي بلغ (٠.٦٢)، حيث حصلت الفقرات (٢،٣،٤،٥،٩،١١،١٢،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٥،٢٧،٢٨،٢٩،٣٢) على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠.٦٧- ١.٠٠) أي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة

الكلية على الاستمارة، والتي تشير إلى مظاهر المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الثاني الابتدائي، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات المتبقية (١٥،١٧،٢٠،٢١،٢٥، ١٠،١٣،١٤،١،٤،٥،٦،٨) ما بين (٠.٠٠- ٠.٥٠) أي أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات قرائية لدى ضعيفات السمع فيما تقيسه تلك الفقرات.

جدول (٨)

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثالث الابتدائي وفقا للعمليات الأساسية في القراءة (ن-٧)

العملية الأساسية	المتوسط الحسابي
الإدراك السمعي	0.00
التمييز السمعي	0.57
المزج السمعي	0.50
الذاكرة السمعية	0.09
تكوين المفاهيم الصوتية	0.43
الانتباه الانتقائي	0.79
تحليل الكلمات	0.45
التصحيح الذاتي	0.67
مهارات الاستيعاب الحرفي	0.37
الدرجة الكلية	0.49

من جدول (٨) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثالث الأبتدائي بناء على العمليات الأساسية للقراءة بلغ (٠.٤٩)، حيث حصلت العمليات الأساسية في القراءة المتمثلة في المزج السمعي، والتمييز السمعي، والتصحيح الذاتي، والانتباه الانتقائي على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠.٥٠- ٠.٧٩) أي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على

الاستمارة، والتي تشير إلى أن المشكلات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الأول الابتدائي تظهر في تلك العمليات، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للعمليات الأخرى والمتمثلة في: الإدراك السمعي، الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية، وتحليل الكلمات ومهارات الاستيعاب الحرفي ما بين (٠.٠٠- ٠.٤٥) أي أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات قرائية لدى ضعيفات السمع فيما تقيسه تلك العمليات.

جدول (٩)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الثالث الابتدائي (ن=٧)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٨	مشكلة تتبع الكلمات المقروءة بالحركات الثلاث والسكون	1.00	0.00
١١	تشويه الحروف أثناء قراءتها	0.83	0.41
١٢	تشويه الكلمات أثناء قراءتها	0.83	0.41
٢	مشكلة في تمييز الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا	0.67	0.52
١٣	إبدال الحروف المتشابهة في الشكل	0.67	0.52
٢٥	التأثر بوجود الصور في إعطاء كلمات غير موجودة في القطعة أثناء القراءة	0.67	0.52
٢٢	مشكلة التصحيح الذاتي	0.67	0.52
٣	مشكلة في تمييز الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة	0.50	0.55
٤	مشكلة في التمييز بين أصوات الحروف في مواضع الكلمة المختلفة	0.50	0.55
٥	مشكلة في تمييز أصوات الحروف الهجائية بالحركات الثلاث والسكون	0.50	0.55
٦	مشكلة في تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمة معينة	0.50	0.55

٧	مشكلة في تحليل أو تجزئة الكلمة إلى مقاطعها	0.50	0.55
٨	مشكلة في تمييز الكلمات المتشابهة	0.50	0.55
٩	حذف بعض الحروف في الكلمة	0.50	0.55
١٠	إضافة حرف إلى الكلمة	0.50	0.55
١٤	إبدال الكلمات المتشابهة في الشكل	0.50	0.55
١٥	مشكلة في تمييز حروف المد	0.50	0.55
١٦	مشكلة في التمييز بين حروف العلة والحركات القصيرة	0.50	0.55
١٧	مشكلة في التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	0.50	0.55
٢٠	مشكلة في تركيب كلمات من الحروف والمقاطع	0.50	0.55
٢١	مشكلة التمييز بين صيغ المتكلم والمخاطب والغائب	0.50	0.55
٢٧	قراءة الجملة بطريقة بطيئة	0.50	0.55
٢٩	التوقف من حين لآخر أثناء القراءة	0.50	0.55
٣٠	القراءة بصوت منخفض وغير واضح	0.50	0.55
١٩	مشكلة التمييز بين الحروف المشددة والمنونة	0.33	0.52
٢٢	مشكلة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	0.33	0.52
٣١	التردد في القراءة ونطق الحروف	0.33	0.52
٣٣	مشكلة في استرجاع وتتبع التعليمات	0.33	0.52
١٨	مشكلة التمييز بين صيغ الفرد والجمع	0.17	0.41
٢٣	مشكلة في تذكر الكلمات في غياب الصور	0.17	0.41
٢٤	مشكلة ربط الصورة بالقطعة المقروءة	0.17	0.41
٢٦	قراءة الجملة بطريقة سريعة غير مفهومة	0.17	0.41
١	مشكلة في تذكر الحروف الهجائية بنفس التسلسل التي ذكرت به	0.00	0.00
	الدرجة الكلية	0.48	0.264

من الجدول (٩) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على استمارة تقييم المشكلات القرائية للصف الأول الأبتدائي بلغ (٠,٤٨)، حيث حصلت بعض الفقرات على قيم متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٠,٥٠- ١,٠٠) أي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الاستمارة، والتي تشير إلى مظاهر الصعوبات القرائية لدى ضعيفات السمع في الصف الثالث الابتدائي، في حين تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات المتبقية ما بين (٠,٠٠- ٠,٣٣) أي أقل من قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستمارة والتي تشير إلى عدم وجود مشكلات في تلك المهارات القرائية لدى ضعيفات السمع.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق في المشكلات القرائية بين ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ؟"

للاجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الاحادي من أجل التعرف على دلالة الفروق بين درجات الطالبات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية واستمارة المشكلات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي، والجداول ارقام (١٠،١١،١٢) تبين نتائج الإجابة عن السؤال.

جدول (١٠)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية واستمارة تقييم المشكلات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي (ن=٢١)

أداة القياس	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس المشكلات القرائية	الأول الابتدائي	67.14	5.19
	الثاني الابتدائي	45.78	16.28
	الثالث الابتدائي	75.89	19.09
استمارة المشكلات القرائية	الأول الابتدائي	58.00	14.25
	الثاني الابتدائي	61.62	16.11
	الثالث الابتدائي	47.98	26.45

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك اختلافات في قيم المتوسطات الحسابية على مقياس المشكلات القرائية، وكذلك استمارة الصعوبات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي، وفي سبيل التحقق من أن هذه الفروق دالة احصائيا تم إجراء تحليل التباين الاحادي والجدول (١١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الاحادي للفروق في استجابات ضعيفات السمع على مقياس المشكلات القرائية واستمارة تقييم المشكلات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي (ن=٢١)

أداة القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مقياس المشكلات القرائية	بين المجموعات	2879.28	2	1439.64	6.58	0.01
	داخل المجموعات	3283.21	15	218.88		
	المجموع	6162.49	17			
استمارة المشكلات القرائية	بين المجموعات	598.86	2	299.43	0.77	غير دال
	داخل المجموعات	5810.92	15	387.39		
	المجموع	6409.78	17			

يتضح من الجدول (١١) أن هناك فروق دالة على مقياس المشكلات القرائية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١)، حيث أن قيمة الإحصائي "ف" بلغت (٦,٥٨)، اما على استمارة المشكلات القرائية فان الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية تبعا لمتغير الصف الدراسي. ومن أجل التعرف بين اي من الصفوف تقع دلالة الفروق على مقياس المشكلات القرائية، فقد تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (١٢) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٢)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق على مقياس المشكلات القرائية تبعا لمتغير الصف الدراسي (ن=٢١)

الصف الدراسي	الاول	الثاني	الثالث
الأول الابتدائي	-	21.37	-8.75
الثاني الابتدائي	-	-	-30.11*
الثالث الابتدائي	-	-	-

يوضح الجدول (١٢) أن الاختلاف الدال احصائيا على مقياس المشكلات القرائية كان بين طالبات الصف الثاني وطالبات الصف الثالث حيث ان مستوى المشكلات القرائية كانت اعلى لدى طالبات الصف الثاني الابتدائي مقارنة بطالبات الصف الثالث الابتدائي.

مناقشة النتائج

تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

أوضحت الدراسة الحالية أن الطالبات ضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية الأولى بمدارس الدمج لديهن العديد من مظاهر المشكلات القرائية، وذلك وفقا للعمليات الأساسية للقراءة والمحددة في الدراسة الحالية (الإدراك السمعي، التمييز السمعي، المزج السمعي، الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية، الانتباه الانتقائي، تحليل الكلمات، مهارات الاستيعاب الحرفي)، حيث ظهرت تلك المشكلات القرائية في مستوى الحروف والكلمات والجمل. وهذا يتفق مع ما سبق وأشار إليه مارشارك وهاريس (Marschark & Harris, 1996) من ان القراءة تعتبر تحدي أكثر مشكلة لضعاف السمع والصم، لا سيما أنها تناقض الافتراض القائل بأن القراءة هي القدرة لاشتقاق المعنى من أي نوع من التمثيل المرئي للغة، والتي تفترض أن يقرأ ضعاف السمع والصم بدون اية مشكلة (In Elder & Rosenhouse, 2000).

وهذا يتفق أيضا مع ما أشار إليه (الزريقات، ٢٠٠٣) أن الطلبة ضعاف السمع والصم سوف يعانون من مهارات ضعيفة بسبب أن القراءة مبنية بالأساس على النطق، فنحن عندما نريد أن نقيم المعاقون سمعيا في القراءة يجب أن نقيم قدرتهم في اللغة (اليونسكو، ١٩٨٤)، وقد فسر كل من آلن (Allen, 1983) ومارشارك (Marschark, 1997) مشكلة القراءة لدى المعاقين سمعيا بسبب القصور في القناة الصوتية والكلامية، حيث تدعم هذه النتائج النظرية المؤكدة لأهمية الدور الذي يلعبه الإدراك السمعي في مشكلات القراءة (في عبدات، ٢٠٠٨). إلا أن ذلك يخالف ما أشار إليه الباحثين في تحديد العلاقة بين الإعاقة السمعية والإدراك الصوتي الكلامي، فقد توصلت دراسة بيشوب وزملائه (Bishop et al., 1999) إلى أن الإعاقات الإدراكية الحسية لا تكون بالضرورة مرتبطة بمشكلات لغوية، أي أن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية شديدة يمكن أن يكونوا قادرين على الاستفادة من المهارات الصوتية الكلامية في القراءة (In Gibbs, 2004).

ومن خلال المعالجة الإحصائية للإجابة عن السؤال الأول تحددت مظاهر المشكلات القرائية لدى عينة الدراسة ككل في مستوى الحروف بصعوبة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث والسكون، ومشكلة تمييز الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، ومشكلة التمييز بين أصوات الحروف في مواضع الكلمة المختلفة، وكذلك تشويه الحروف أثناء قراءتها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من واترز ودوهرنغ (Waters & Doehearing, 1990) من أن الطلاب المعاقين سمعيا في المراحل الابتدائية وما بعدها يعانون من مشكلات في القدرة الصوتية الكلامية (In Elder & Judith, 2003)، وكذلك هذا يفسر ما أشارت إليه (عبيد، ٢٠٠٧) من أن المعاقين سمعيا لا يستطيعون اكتساب مهارات اللغة ومتعلقاتها بالتقليد بسبب الفقدان السمعي، مما يحول بينهم وبين اكتساب اصوات اللغة والاستجابة لها وإنتاجها. حيث تعتبر الصعوبة في ترميز الحروف وتمييزها في مراحل مبكرة سببا رئيسا لاستيعاب القطعة القرائية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه شال(Chall, 1990) من أن الفشل في القدرة على استيعاب الكلمات تعتبر نتيجة ثانوية للفشل في اكتساب مهارات الترميز

في المراحل المبكرة لتعلم القراءة، والتي يتم اكتسابها عن طريق التعرف على أصوات الحروف، واستخدام الخصائص الصوتية من الذاكرة طويلة المدى لتشكيل الكلمات.

وهذا يفسر مظاهر المشكلات القرائية التي ظهرت لدى عينة الدراسة في مستوى الكلمات، والتي تمثلت بمشكلة تركيب أصوات الحروف لتشكيل كلمة، وصعوبة تجزئة الكلمة إلى مقاطع، ومشكلة قراءة الكلمات بالتشكيل، بالإضافة إلى حذف وإضافة بعض الحروف في الكلمة، ومشكلة في تمييز الكلمات المتشابهة وإبدالها، إضافة إلى تشويه الكلمات أثناء قراءتها. وهذا يؤكد ما أشار إليه فيرث (Firth,1985) من أن معظم الأطفال ينتقلون تدريجيا إلى القراءة الشاملة (كلمة) وذلك عن طريق التحول من استراتيجية رمزية للكلمة إلى الاستراتيجية الصوتية الأبجدية، والتي تترجم فيها الكلمات إلى فونيمات والتي تمثل تهجئة الكلمات في نظام صوتي كلامي. وهذا يفسر الصعوبات التي يواجهها ضعاف السمع في تركيب الكلمة وتحليلها إلى مقطعها. فضعاف السمع يواجهون مشكلة في جمع أجزاء الكلمة، كما يواجهون مشكلة في تذكر الأصوات المكونة لهذه الكلمة والتمييز بينها، وبسبب الطبيعة الصوتية للغة العربية فإن هذه المشكلة تكون أكثر وضوحا عند تعلم اللغة العربية (في عمايرة، ٢٠٠٢)، إن عينة الدراسة أظهرت مشكلة في التعرف على الحروف الهجائية ونطقها وتمييزها وتركيبها، وبالتالي عانت الطالبات من مشكلات في تجزئة الكلمات والتعرف على الخصائص الصوتية المكونة لها، وفي هذا الصدد حاول لبرمان وويلر (Liberman & Weiler, 1985) تقديم مبرر للمشكلات القرائية المتعلقة بذلك تتمثل في كون الكلمة تتكون من أجزاء فونيمات (وحدات صوتية) ومقاطع لفظية، والمشكلة تكمن في نقص وعي ضعاف السمع بالبنى المعجمية والمتعلقة باكتساب مهارات الترميز المبكرة، والتي حددهما بأمرين أحدهما يتعلق بمشكلة التمثيل الفونولوجي لأسماء الأشياء، والآخر بالاستخدام الناقص للخصائص الصوتية كأساس لعمليات الذاكرة طويلة المدى التي تتضمن معالجة اللغة (في ثابت، ٢٠٠٢).

أما على مستوى الجمل فقد تحددت المشكلات القرائية لدى عينة الدراسة في الصف الثاني والثالث الابتدائي في مشكلة ترتيب جملة من عدة كلمات، ومشكلة قراءة الجملة بوجود صور. فقد أشارت (عبيد، ٢٠٠٧) إلى أن الطلاب المعاقين سمعيا يعانون من مشكلات في الفقرات المركبة، وفي هذا الصدد أشار هال وزملاؤه (Hall et al., 2001) إلى أن الكلمات التي يستطيع القارئ تمييزها بسرعة، هي المفردات التي يتكرر استخدامها في نصوص القراءة، فهناك كلمات يصعب قراءتها لعدة أسباب، مما يصعب تحليلها ولذا فإن الطلبة يتعلمون هذه الكلمات كوحدة واحدة، فالقدرة على تمييز الكلمات وتركيبها تسهل من عملية القراءة، كما أشار شين (Schein, 2000) إلى أن المطلاب ضعاف السمع يمكنهم تعلم اللغة وقراءة رموزها بنفس الطريقة المنطوقة بوجود صور، أي أن وجود الصور يساعد ضعاف السمع على التنبؤ بالكلمة واستدعائها من الذاكرة بدلا من قراءة وحداتها الصوتية. ويفسر ذلك (مصطفى، ٢٠٠٧) الذي أشار إلى وجود علاقة بين التواصل ومهارات القراءة، وهذه العلاقة تتضح وتنمو بازدياد الخبرات اللغوية والتواصل نتيجة التفاعل الانساني، فعندما يتقدم المعاق سمعيا في العمر فإن عجزه في نطق الجمل الطويلة التي يستعملها يظهر بشكل واضح ، وتقل نتيجة لذلك ثروته اللغوية.

وقد أشار دايفز وزملاؤه (Davis, Elfenbein, & Bentler, 1986) إلى ان القدرة على اكتساب المعاني والجمل وفهمها يعمل على توظيف التعبير القواعدي، وهذا يفسر المشكلات القرائية التي أظهرتها عينة الدراسة والمتعلقة بقواعد اللغة العربية والمتمثلة في مشكلة تمييز حروف المد، ومشكلة التمييز بين حروف العلة والحركات القصيرة، ومشكلة قراءة العبارات واختيار ما يناسب صيغ المفرد والجمع، وصيغ المتكلم والمخاطب، ومشكلة قراءة الكلمات بالتشكيل، ومشكلة التمييز بين التشكيل والتنوين، وكذلك مشكلة قراءة الكلمات (بتاء) التأنيث أو بـ(التاء) المربوطة، بالإضافة إلى مشكلة قراءة الكلمات بـ(آل) الشمسية و(آل) القمرية، ومشكلة ترتيب جملة من عدة كلمات، بالإضافة إلى القراءة بصوت منخفض وغير واضح، ومشكلة تتبع الكلمات المقروءة باستخدام الأصبع، والتردد في القراءة.

كما أظهرت عينة الدراسة مظاهر أخرى للمشكلات القرائية كمشكلة التصحيح الذاتي، والتردد أثناء القراءة، ويؤكد ذلك (القريطي، ٢٠٠١) من أن أخطر ما يترتب على الضعف السمعي هو فقدان قدرة الفرد على نطق الكلمات لعدم سماعها، وبالتالي فهو لا يستطيع تصحيح الأصوات التي تصل إليه لأنه لا يسمع أصوات الآخرين، ومن ثم لا يستفيد من تصحيح أخطائه، فكل ما يقوم به هو تقليد شفاه الآخرين، ولذا فالدائرة غير مكتملة بينه وبين الآخرين، وهذا بالتالي يؤثر على استخدام الكلمات وأصوات الحروف في مراحل لاحقة.

تفسير نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

لقد أشارت المعالجة الإحصائية للإجابة عن السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر المشكلات القرائية بين طالبات الصف الثاني الابتدائي وطالبات الصف الثالث الإبتدائي على مقياس المشكلات القرائية حيث ظهر مستوى المشكلات القرائية أعلى لدى طالبات الصف الثاني مقارنة بطالبات الصف الثالث، وتخالف هذه النتيجة ما سبق وأشار إليه (عبدات، ٢٠٠٨)، من أن المهارات القرائية عند ضعاف السمع تنحدر كلما ازداد الصف الدراسي، بسبب ما يتطلبه كل صف دراسي من مهارات قرائية أكثر تعقيدا. وبالإطلاع على المهارات القرائية لمنهج اللغة العربية للصف الثاني والثالث الابتدائي والمقررة على عينة الدراسة نجد أن هذه المهارات متشابهة تقريبا، وهذا يعني أن طالبات الصف الثالث الابتدائي قد أتقن المهارات القرائية بسبب ما تلقينه في الصف الثاني والثالث الابتدائي من تدريب، وهذا يؤكد ما أشار إليه (ثابت، ٢٠٠٢) من أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لضعاف السمع هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن طالبات الصف الثاني الابتدائي قد التحقن بمدارس الدمج انتقالا من معاهد الأمل قبل فترة إجراء الدراسة، أي دون تلقي المهارات القرائية المقررة في منهج القراءة للصف الأول الابتدائي حيث مهارات التهيئة للاستعداد للقراءة، وهذا سبب آخر يفسر ظهور هذه النتيجة، والتي تتفق مع ما أشار إليه (Gibbs, 2004) من أن نجاح الطلاب

ضعاف السمع والصم في القراءة كان مترادفا مع كفاءتهم اللغوية، وماهية المعرفة الموجودة التي كانت لديهم من قبل لكلمات مطبوعة والتي يمكن أن يواجهونها.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة بين طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في المشكلات القرائية فهذا يرجع إلى أن المهارات القرائية المحددة للصف الأول الابتدائي هي المتطلبات الأساسية للمهارات القرائية للصف الثاني والثالث الابتدائي والتي أظهرت فيها عينة الدراسة مشكلات قرائية، ومن خلال ما أشارت إليه نتيجة الإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة نجد أن الطالبات ضعيفات السمع قد أظهرن مشكلات قرائية في مرحلة الترميز والتعرف على الرموز الصوتية والتمييز بينها، وهي تلك التي حددت في مستوى الحروف والكلمات، حيث اقتصرت فقرات مقياس المشكلات القرائية للصف الأول الابتدائي على ذلك، ويؤكد ذلك ما سبق وأن أشار إليه (Tractenberg, 2002) من أن الذاكرة تلعب دورا في الاستيعاب مما يؤثر ويساهم على إنجاز قراءة بشكل عام كمقابل قراءة معينة، فخلال الفترة من الصف الأول الأبتدائي إلى نهاية الصف الثاني الابتدائي تصبح الذاكرة العملية متنبأ بازدياد لمهارات قراءة وتهجئة، وذلك بسبب قياس إنجاز قراءة لاحقة يكون ظاهرا أيضا من خلال الاستيعاب لذا لم تظهر فروق بين ضعيفات السمع في الصفوف: الأول والثاني والثالث الابتدائي.

ومن نتيجة الإجابة عن السؤال الأول نجد أنه لا توجد فروق في مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصف الأول والثاني الابتدائي وفقا للعمليات الأساسية في القراءة (الانتباه الانتقائي، تكوين المفاهيم الصوتية، تحليل الكلمات، والتصحيح الذاتي)، والتي تمثلت في مشكلة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث وسكونها، ومشكلة تمييز نطق الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، ومشكلة تركيب كلمة من حروف، ومشكلة تجزئة الكلمة إلى مقاطع، وكذلك مشكلة تذكر الكلمات في غياب الصور، وتشويه الحروف والكلمات أثناء قراءتها، ومشكلة التصحيح الذاتي، والتردد في النطق، والقراءة بصوت منخفض، وأخيرا مشكلة تتبع الكلمات المقروءة باستخدام الإصبع.

في حين ظهرت فروق في مظاهر المشكلات القرائية بين الطالبات ضعيفات السمع في الصف الأول والثاني الابتدائي و الطالبات ضعيفات السمع في الصف الثالث الابتدائي وفقا للعمليات الأساسية في القراءة (المزج السمعي، التمييز السمعي، الانتباه الانتقائي، التصحيح الذاتي)، حيث تحددت تلك المظاهر في مشكلة قراءة الحروف الهجائية بحركاتها الثلاث وسكونها، مشكلة تمييز نطق الحروف المتشابهة في الشكل والصوت، ومشكلة تركيب كلمة من حروف، ومشكلة تجزئة الكلمة إلى مقاطع، وكذلك مشكلة تذكر الكلمات في غياب الصور، والتأثر بوجود صور في إعطاء كلمات غير موجودة في القطعة القرائية، ومشكلة تشويه الحروف والكلمات أثناء قراءتها، ومشكلة التصحيح الذاتي، والتردد في النطق، والقراءة بصوت منخفض، وأخيرا مشكلة تتبع الكلمات المقروءة باستخدام الإصبع. صعوبة قراءة العبارات واختيار مشكلة قراءة ما يناسب صيغ المفرد والجمع وصيغ المتكلم والمخاطب والغائب، ومشكلة التمييز بين تاء التأنيث والتاء المربوطة، وقراءة الكلمات بـ(آل) الشمسية و(آل) القمرية، مشكلة قراءة الكلمات والتمييز بين الشدة والتنوين، وحروف العلة والحركات القصيرة، وكذلك مشكلة ترتيب جملة من عدة كلمات، ومشكلة قراءة الكلمات بالتشكيل، فعلى الرغم من أن المشكلات القرائية لكل من ضعيفات السمع في الصف الثاني والثالث الابتدائي كانت متشابهة تقريبا في بعض مظاهرها إلا أن درجة تلك المشكلة كانت أكثر وضوحا لدى ضعيفات السمع في الصف الثاني الابتدائي.

عاشرا - التوصيات وبحوث مقترحة

بناء على نتائج الدراسة الحالية صاغت الباحثة التوصيات التالية:

١- إعادة إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية لتتناسب مع خصائص واحتياجات ضعاف السمع ومتطلباتهم الخاصة.

٢- إعداد برنامج إلزامي للتدخل المبكر لضعاف السمع، تنبثق أهدافه العامة من العمل على تنمية مهارات الاستعداد للقراءة وما قبل القراءة عن طريق استخدام

الكتب المصورة والسرد القصصي، كما تنبثق أهدافه الخاصة من إثراء الحصيلة اللغوية لهم.

٣- تدريب ضعاف السمع على توظيف مهاراتهم القرائية من خلال الأنشطة الصفية والقراءات الخارجية.

٤- تشجيع الطلاب ضعاف السمع على تعلم اللغة العربية، باستخدام التعلم التعاوني مع أقرانهم العاديين.

٥- توحيد مصطلحات اللغة (العامية، الفصحى) المقدمة للطالب وذلك بهدف حماية لغتهم من التأخر والاختزال.

٦- تنوع وتعدد الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مناهج القراءة.

٧- تدريب معلمي اللغة العربية العاملين في مدارس الدمج على تشخيص جوانب العجز المحددة في القراءة، وذلك بهدف تقييم تلك الجوانب وتشخيصها لوضع الاستراتيجيات والطرق التعليمية المناسبة لكل طالب.

وكذلك اقترحت الباحثة عدة دراسات تتعلق بنتائج الدراسة الحالية وهي:

١- تقييم المهارات القرائية لدى الطلاب والطالبات من فئة ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج.

٢- أثر استخدام استراتيجيات تعليم القراءة وفق النظريات الحديثة في تنمية المهارات القرائية لدى ضعاف السمع بمدارس الدمج.

٣- أثر تنمية المهارات اللغوية باستخدام السيكودراما على تنمية مهارات استعداد القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع في مدارس دمج رياض الأطفال.

٤- فعالية برنامج مقترح في تطوير استراتيجيات تدريس القراءة لدى معلمي ضعاف السمع بمدارس الدمج.

المراجع

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (٢٠٠٣): مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة- دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين (ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٣): الإعاقة السمعية. عمّان: دار وائل.

السرطاوي، زيدان (١٩٩٦): العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة التربية وعلم النفس، العدد السادس، ص ص ١٥١- ١٨٠.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، رافت (٢٠٠٣): أثر استحدام برنامج تشخيصي علاجي لذوي صعوبات التعلم في تحسين مستوى القراءة لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية – جامعة القاهرة.

الناشف، هدى (٢٠٠٠): إعداد الطفل للقراءة والكتابة. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١): قوائم تشخيص الصعوبات القرائية لأطفال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. إدارة التربية والتعليم.

بن صديق، لينا (٢٠٠٠): الأداء المعرفي لفاقدات السمع والعاديات في الفئة العمرية (١٣- ١٥) سنة دراسة مقارنة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية – جامعة الملك سعود.

ثابت، محمد (٢٠٠٢): العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة من ضعاف السمع بمدينة الرياض.

ثابت، محمد (٢٠٠٢): تأثير الإعاقة السمعية على مستوى القدرات القرائية: دارسة مقارنة بين المعاقين سمعيا والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض: دراسات نفسية- المجلد الثاني عشر- العدد الرابع أكتوبر، جامعة الملك سعود، ص ص ٥٧٩- ٦٠٨.

حنفي، علي (٢٠٠٣): مدخل إلى الإعاقة السمعية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٨): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة "المفهوم والفئات". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبيد، ماجدة (٢٠٠٧): فعالية برنامج تعليمي لتعليم القراءة منفذ على الحاسوب لطلبة الصف الثالث الابتدائي المعوقين سمعيا في منطقة عمان الكبرى. مجلة الطفولة العربية، المجلد التاسع، العدد الثالث الثلاثون، ص ص ٦٥- ٨٣.

عبدات، روحي (٢٠٠٨): مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات. الأسبوع العالمي للطفل الأصم (٣٣)، المجلد الأول، ص ص ١٠- ٥٢.

عمايرة، موسى (٢٠٠٢): مقدمة في اللغويات المعاصرة. عمّان: دار وائل.

مصطفى، منى (٢٠٠٧): برنامج القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع مرحلة ما قبل المدرسة – حقلة وصل بين التأهيل والتعليم. المؤتمر العلمي الأول "التربية الخاصة بين الواقع والمأمول"، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الأول، ص ص ٣٧٧- ٣٩٨.

- Akcamete, G. (1999). Short report: Improving question skills for students with hearing impairment. *European journal of special needs education*, Vol. 14, No. 2, PP 171-177.

- Allen, T.(1983). Patterns of academic achievement among hearing impaired students. Deaf Children in America, San Diego, Hill Press, PP 161-206,

- Bishop, D., Carlyon, P., Deeks, J., & Bishop, S. (2001). Auditory temporal processing impairment-neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42, PP 1295-1310.

- Brisco, J., Bishop, D. & Norbury, C. (2001). Phonological processing language and literacy: a comparison of children with mild-moderate hearing loss and those with specific language impairment. Journal of child Psychology and Psychiatry, 42, PP 329-340.

- Byrne, B. (2002). The process of learning to read: a framework for intergrating research and educational practice. British Journal of Educational Psychology, Monograph Series: learning and teaching reading, P 29-43..

-Chall, S. (1990). American Reading Instruction: Science, Art and Ideology. In w. Ellis (Ed.), All Language and The Creation of Literacy Baltimore. Md: Orton Dyslexia Society PP. 20-25.

- Davis, J., Elfenbein, J. & Bentler, A. (1986). Effect of educational and psychosocial behaviour of children with mild and moderate hearing impairment in language,. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51, PP 53-62.

- Eldar, R. & Rosenhouse, J. (2000). Reading difficulty characteristics in dyslexic and hearing hearing – impaired students. Journal of Educational Psychology, Vol. 20, No. 4, PP 459-482.

- Gibbs, S. (2004). The skills in reading shown by young children with permanent and moderate hearing impairment. Educational Research, Vol. 46, No. 1, PP 17-27.

- Goldsworthy, C. (1996). Developmental reading disabilities: A language based treatment approach . Sandiego, London: Singular Publishing Group.

- Greenberg, M. & Kusch, C. (1989). Cognitive, Personal, and social development of deaf children and adolescents. In: M. Wang, et al. (Eds.), Hand-book of Special Education: Research and Practice. Vol.3. Low incidence condition.New York: Pergamon Press.

- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003). Exceptional children: Introduction to special education. Englewood Cliffs, Prentichall, Inc.

-Hall, B., Oyer, H., and Hass, W. (2001). Speech, Language, and hearing disorders a guide for the teacher (3 rd ed .). New York: Allyn & Bacon.
-Harris, D. & Susan, J. (1998). A comparative study with the intuitive colormater.Opt today, 38,p15.

- Jamienson, J. (1994). The impact of hearing impairment. In: J. Katz. (Ed.), Handbook of clinical audiology. Baltimore:Williams and Wilkins.

- Lerner, J. (2000). Children with learning disabilities. Boston: Hou- ghton mifflin compony.

- Marschark, M. (1997). Growing Up Deaf. New York, Oxford University Press.

- Marschark, M. & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: the special case of deaf children, in: Reading Comprehension Difficulties- Processes and intervention, PP 279-300.

- Miller,P. (2004). The word strategies of Herbrew readers with and with out hearing impairments: Some insight from an associative learning task. Reading and Writhing: An Interdisciplinary Journal. Vol. 17.PP 823-845.

- Moores, D. (1996): Education the deaf. New York: Allyn & Bacon.

- Ross. M. & Scullin, S. (2009). Reading and Students who are Deaf or Hard of Hearing. National Accessible Reading Assessment, Gallaudet University.

- Ruiz, T. (1995). A young deaf child learns to write: Implications for literacy development. The Reading Teacher, 49, pp 206-217.

- Schein, R, (2000). Parental involvements in deaf childrens education programs as predictor of childs language, early reading, and social-emotional development. Journal of deaf studies and education, Vol. 5, No. 2, PP 140-155.

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

- Skibbe, L, Grimm, K., Stanton-Chapman, T., Justice, L., Pence, K. &Bowles, R. (2008). Reading Trajectories of Children With Language Difficulties from Preschool Through Fifth Grade. Language, Speech, and Hearing Service in School. Vol. 39.PP 475-486.

- Smith, D. (2007). Introduction to special education. Boston: Allyn and Bacon.

- Tractenberg, R. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading

achievement. Journal of learning disabilities, Vol. 35, No. 5, PP 407-424.

- Waters, G, & Doehring, D. (1990). Reading acquisition in congenitally deaf children who communicate orally: insights from an analysis of component reading, language, and memory skills. San Diego, Academic Press: Reading and its Development, PP 232-373.