أثر ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي على المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع

إعداد

د/ شريفة بنت عبدالله الزبيري

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة كلية التربية،

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

أثر ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي على المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع

شريفة بنت عبدالله الزبيري

قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: SAALZUBAERY@PNU.EDU.SA

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي، وتحديد العلاقة بين درجة ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع. تكونت أدوات الدراسة بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي للمعلمات واختبار المهارات القرائية للتلميذات ضعيفات السمع. تكونت العينة من وقد تكونت عينة البحث (47) معلمة و(94) من تلميذاتهن ضعيفات السمع. ودلت النتائج على وجود مستوى متوسط في ممارسة مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات معلمات العوق السمعي في مجال مهارات الاستقبال وذلك وفق متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوا ت سنوات الخبرة الأكثر، كذلك وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المعلمات ذوات المؤهل العلمي الأعلى والخبرة التدريسية الأكثر من (10) سنوات. ودلت النتائج بوجود علاقة دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، المهارات القرائية، ضعاف السمع، معلم التربية الخاصة.

The effect of hearing impairment teachers practicing phonological awareness skills on the reading skills of hearing impaired their students

Sharefa. A. AlZubairi

Special Education, Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU), KSA.

Email: SAALZUBAERY@PNU.EDU.SA

Abstract:

The current study aimed to reveal the degree of the hearing impairment teachers practice phonological awareness skills, and to determine the relationship between the degree of the teachers practice phonological awareness skills and the level of reading skills of their students with hearing impairment. Study tools consisted of observing card for phonemic awareness of teachers and testing reading skills for hearing impaired students. The research sample consisted of (47) teacher and (94) students with hearing impairment. The results indicated that there is an average level in the practice of phonological awareness skills among the teachers of hearing impairment, and the results also indicated the presence of statistically significant differences at the level (0.05) between the average estimates of the teachers of hearing disabilities in the field of reception skills, according to the variable of the teaching experience in favor of those with years of experience. Moreover, there is a statistically significant interaction at the level of (0.05) between the averages of the study sample estimates between the variables of the academic qualification and the teaching experience was more than (10) years. The results indicated the presence of a statistically significant relationship at a level (0.05) between the degree of hearing impairment teachers practicing phonemic awareness skills and the level of reading skills of their students with hearing impairment.

Keywords: phonological awareness, reading skills, hard of hearing, special education teacher.

- **مقدمة الدراسة:**

إن ممارسة المعلمة مهارات الوعي الصوتي أثناء تعليم التلميذات ضعيفات السمع للمهارات القرائية تعني التركيز على الجانب الصوتي السمعي للكلمة، والتي من شأنها أن تقدم النموذج المناسب للمهارات اللغوية الشفهية؛ وبالتالي تنعكس على مهارات تلميذاتهن ذوات ضعف السمع القرائية وتوسيع معرفتهن بالمفردات والقواعد، وحل الصعوبات التي قد يواجهنها في قراءتهن نتيجة ضعف السمع لديهن.

تمثل مهارات الوعي الصوتي وسيلة لفهم طبيعة العلاقة بين المهارات المتعلقة باللغة في المجال الصوتي وتعلم القراءة؛ وقد حدث تطور واضح في فهم هذه العلاقة، مما أعطى أهمية لهذا النوع من الوعي لتأثيره الإيجابي على مستوى المهارات القرائية، لذا نجد من تعريفات الوعي الصوتي أنه القابلية لإدراك إنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفهية كالمقاطع والأصوات والتمييز بين مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء الفونولوجية في أبعاد مختلفة، فهو ليس فطري أو عفوي إنما يظهر مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي (لواني، 2017).

ويؤثر الوعي الصوتي في تعلم واستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتبارها وظيفة معرفية (زهير ،2017)؛ حيث تكاد تجمع عدد من الدراسات التي أجريت على مدى العلاقة الحاصلة بين هذين المتغيرين على الارتباط وأهمية الوعي الصوتي في عملية الاستيعاب القرائي وتعلم القراءة بشكل عام، وأن هناك علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وبداية اكتساب القراءة (السريع، 2015، لواني، 2017، زهير ،2017، 2019, Irey)؛ حيث يساهم تحسين مستوى مهارات الوعي الصوتي في تعلم القراءة ويطور اكتسابها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (أحمد، 2016).

تعد الإعاقة السمعية من بين المعوقات التي تؤدي إلى تأخر في اكتساب المعارف اللغوية ومعالجتها على الجانب المعرفي على كل المراحل التي يمر بها الطفل من الميلاد إلى مرحله الدارسة (براهيمي،2017). فإن لم يستطع الطفل السمع جيدا فمما لا شك فيه أنه سيجد صعوبة في ربط الأصوات بالمادة القرائية المرئية؛ وبالتالي سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح، وفي التمييز بين الأصوات، والتعرف إلى ما يتشابه منها وما يختلف، وهذه القدرة أساسية في تعلم القراءة فضعف السمع هو السبب الرئيس الذي قد يؤثر على التعلم لاحقا لارتباطه الوثيق باللغة؛ ولهذا يجب الاهتمام بالاستعداد للقراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع (ثابت ،2002، الأحمد، 2012). ويفيد بارك وآخرون (2013) Park et al., أن أداء التلاميذ ذوي ضعف السمع في القراءة أقل من التلاميذ السامعين ولكن أفضل من التلاميذ ذوي عسر القراءة، مما يشير إلى أن ضعف القراءة لديهم لا يعود إلى عسر القراءة. ويرى سيب وبور (2020) أن التلميذ ضعيف السمع يعاني صعوبة واضحة في القراءة وانخفاضا وتراجعا في القدرات القرائية، وأن السبب الرئيسي يعود إلى المعرفة غير المناسبة للغة المنطوقة لدى العديد من التلاميذ ضعاف السمع. فالتمثيل الصوتي هو مخزون المعلومات الخاصة بأصوات الكلام في ذاكرة الطفل طويلة المدى، ومع نمو مفردات الطفل يبدأ في تقطيع الكلمات إلى مقاطع وفونيمات، وبذلك تصبح الكلمات أكثر انفصالا عن غيرها ويصبح الطفل أقدر على التمييز بينها، في المقابل نجد أن الطفل ضعيف السمع لا يملك الوعي والإدراك الكامل والكافي لأصوات الحروف ليتمكن من الوصول إلى هذا المستوى من المعالجة المعرفية؛ مما يوجد الحاجة إلى التأهيل السمعي/ اللفظي للطفل ضعيف

السمع وفق قدراته السمعية واللغوية؛ وذلك هو أساس الوعي الصوتي (لعريبي، 2014، لواني، 2017، بودوح وآخرون، 2018)؛ وترى الباحثة أن هذا مما يستدعي ضرورة امتلاك المعلم لمهارات الوعي الصوتي أثناء تدريس وتعليم التلاميذ ضعاف السمع.

وفي جانب متصل أكدت دراسة لعريبي (2014) أن التلاميذ ضعاف السمع الذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة يعانون بالدرجة الأولى من صعوبات على مستوى الوعي الصوتي. وتضيف دارسة بودوح ورفاقه (2018) أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الفونولوجي والتعرف على الكلمة المكتوبة لدى التلاميذ ضعاف السمع يفسر دور الوعي الفونولوجي في مستوى التحكم في القراءة؛ لذا فإن التلاميذ ضعاف السمع الذين يظهرون ضعف في الوعي الصوتي يعوضون ذلك بالاعتماد على التعرف الإملائي (Park et al., 2013). وعزّت دراسة محفوظ (2015) تطور وتحسن مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع إلى التدريب على الاستماع والتنغيم والإيقاع الحركي اللفظي. وأشارت دراسة الشبرمي (2020) Alshubrumiإلى أن التعليمات المورفولوجية المباشرة حسنت مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع؛ وبناء على ذلك فقد خرجت دراسة الأحمد (2012) بتوصيات منها ضرورة تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لتحسين القراءة عند التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وتفعيل دور الطريقة السمعية- اللفظية في مادة اللغة العربية لتنمية مهارات اللغة المختلفة لديهم. وكذلك أوصت دراسة الزريقات (2011) بضرورة التركيز على المخرجات القرائية في المناهج الخاصة بتعليم القراءة للتلاميذ الصم وضعاف السمع وإغناء خبراتهم بالمعرفة، وحددت دراسة اليامي (2017) تنمية الوعي الفونولوجي كمنهج لتحسين القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع. لذلك يعد تحسين مهارات القراءة هو الأولوية القصوى في التعليم بالنسبة للتلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية (Alqraini, 2017). كما أن نشاط القراءة من الأنشطة والمهارات القاعدية للتعلم في المدرسة للتلميذ ضعيف السمع التي تتطلب تكامل مجموعة من المهارات التي تضمن نجاحها ومن أهمها مهارات الوعي الصوتي الذي يعد هو الأخر نشاط غير مكتسب أو ضعيف عند هذه ضعاف السمع (براهيمي،2017، بودوح وآخرون، 2018).

ونظرا لأهمية مهارات الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية؛ فإن ذلك يستدعي الحاجة إلى التحقق من مصدر هذا المهارات الذي يقع على عاتقه الجزء الأكبر وهو المعلم (الشوربجي وآخرون ،2015)، ومن مدى وعي معلم العوق السمعي وممارسته لمهارات الوعي الصوتي. وتختلف أنشطة تنمية مهارات الوعي الصوتي من خلال استخدام أدوات ومنهجيات مناسبة عن أنشطة الطريقة الصوتية التقليدية في التعليم (السريع، 2015)، حيث ترى عبدالعال (2017) أن ممارسة المعلم لمهارات الوعي الصوتي ضروري لتعليم اللغة بشكل سليم وأن أي ضعف في مهارات الوعي الصوتي لديه يؤدي إلى ضعف في فهم مفردات اللغة واستخدامها لدى تلاميذه، وأكدت عبدالكريم وحبيتر (2016) على أن مهارات الوعي الصوتي لازمة للمعلم والطالب المعلم بكلية التربية وضرورة التركيز عليها وتعميمها على تلاميذهم في المرحلة الابتدائية. كما أن معلم التربية الخاصة الذي يستخدم طرق التدريس الفاعلة ويتحسس أساليب تدريسه ويفتش عن أفضلها لاستخدامه يدرك أن تنمية وتطوير وعيه وإدراكه واستخدامه لمهارات الوعي الصوتي هي أحد الطرق المطلوبة لحل المشاكل

اللغوية لتلاميذه، وممارسة مهارات الوعي الصوتي في تدريس القراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية (الشوربجي وآخرون ،2015)؛ حيث يؤدي تنمية اللغة دورًا حاسمًا في قدرة التلاميذ ضعاف السمع على تعلم القراءة. ويؤدي معلمو التربية الخاصة دورًا رئيسيا في مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقة على اكتساب مهارات القراءة؛ إلا أنه تظهر الدراسات أن لديهم معرفة محدودة فيما يتعلق بالتأخر اللغوي والعلاقة بين القراءة واللغة (Tengstrand, 2019).

ومن هذا المنطلق الرئيس الذي ترتكز عليه مهارات الوعي الصوتي ودورها في تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي، وأثرها على مهارات القراءة لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع.

- **مشكلة الدراسة:**

تعد المهارات القرائية القاعدة الأساسية للانطلاق في المسيرة التعليمية؛ لهذا كان هدف المنظومة التربوية منصبا حول تعليم هذه المهارات منذ السنوات الأولى من التعليم (أحرشاو، 2014)، وقد طرأ في العقدين الماضيين تقدم ملحوظ في فهم العلاقة بين القراءة والمهارات المرتبطة باللغة في المجال الصوتي، حيث يمثل الوعي الصوتي جانبا من الجوانب التي تساعد في فهم طبيعة العلاقة بين اللغة والقراءة (أحمد، 2016)؛ مما أدى إلى ظهور اتجاه وقائي يحث المعلمين على اعتماد ومهارات الوعي الصوتي في التدريس لأهميتها وفاعليتها الحقيقية المؤكدة في تعليم القراءة للأطفال (الشوربجي وآخرون،2015). وقدرتها على علاج ما يمكن أن يظهر لديهم من صعوبات في تعلمها في المرحلة الابتدائية (لواني، 2017).

إن الوعي الصوتي لدى المعلم يجب أن ينمو ويتطور حتى ينعكس على عملية استخدامه في التدريس (عبدالكريم وحبيتر، 2016)؛ إلا أنه تحققت عدد من الدراسات من مدى ممارسة معلم المرحلة الابتدائية لمهارات الوعي الصوتي؛ أبرزها دارسة عبدالعال (2017) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي جاءت متوسطة ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارات الصوتي للمعلم واللغة الشفهية والكتابية لتلاميذهم. ودراسة الشوربجي ورفاقها (2015) التي أشارت إلى انعدام أو محدودية معارف معلمات المرحلة الابتدائية ومعلمات صعوبات التعلم لمفهوم الوعي الصوتي، كما أظهرت أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس مهارات الوعي لتلاميذهن بالطريقة الصحيحة. ودراسة السريع (2015) التي أظهرت أنه لدى معلمي المرحلة الابتدائية خلط بين مفهوم الوعي الصوتي وتدريس القراءة بالطريقة الصوتية وأن استجاباتهم لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية.

يواجه التلاميذ غالبا صعوبات أثناء القراءة مرتبطة مباشرة بالوعي الصوتي، وهذه الصعوبات الملحوظة على مستوى الوعي الصوتي من أهم العوامل المسببة لظهور اضطرابات تعلم القراءة (لواني، 2017). وبشكل عام فالوعي الصوتي هو أحد المتطلبات الأساسية لمعرفة الأصوات، وهو مفيد لأنه يتنبأ فيما بعد بمدى الإنجاز في مجال القراءة (صلاح وسعد،2005) . وقد أكدت عدد من الدراسات أهمية تعليم المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة وقدرتها على علاج ما يمكن أن يظهر من صعوبات في تعلمها في المرحلة الابتدائية؛ فدراسة زهير (2017) وجدت علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الصوتي واستيعاب مهارة القراءة. وأسفرت

دراسة أحمد (2016) عن تحسين مستوى الوعي الصوتي كان له أثر على تحسن صعوبات القراءة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

ويعد الوعي الصوتي مهارة مهمة للتلاميذ ضعاف السمع نظرا لأن اكتساب وتنمية مهارات القراءة تعتمد عليها، ولن يتم اكتساب مهارات الوعي الصوتي إلا إذا كان هناك معلم يمارس هذه المهارة؛ لذلك تناولت عدد من الدراسات السابقة العلاقة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع (لعريبي،2014، بودوح وآخرون،2018)، كما أدركت العديد من الدراسات هذه العلاقة فعملت على تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي ضعف السمع (مطر، والجمال ،2016، بركات ،2017، عطا، 2018، عبده ،2018)، واتجه عدد آخر من الدراسات إلى تنمية المهارات القرائية لدى ضعاف السمع (الأحمد، 2012،2014 ,Trussell ، محفوظ،2015 ، اليامي،2017، Alqraini 2017 براهيمي ،2017، Alshubrumi 2020)، في حين بحث عدد من الدراسات السابقة المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع (ثابت،2002، عبدات،2008، الزريقات، 2011، الصمادي ،2013، Park et al., 2013، Quick, 2017، سيب وبور، 2020)، وهدف عدد آخر من الدراسات إلى الكشف عن مدى ممارسة معلم المرحلة الابتدائية لمهارات الوعي الصوتي (الشوربجي وآخرون، 2015، السريع،2015، عبدالعال ،2017). في حين بحثت دراسات الوعي الصوتي لدى معلم التربية الخاصة (2019 ,Tengstrand)؛ إلا أنه ما زالت توجد حاجة لبحث أثر ممارسة معلم التلاميذ ضعاف السمع لمهارات الوعي على المهارات القرائية لدى تلاميذهم، خاصة وأنه يقوم بدور كبير في تعليم تلاميذه ضعاف السمع للمهارات القرائية في حصة مكثفة في الصف وكذلك في غرف المصادر ؛ وهذا يستدعي بالضرورة أن تكون من أبرز المهارات التي يتقنها هي مهارات الوعي الصوتي واستخدام هذه المهارات أثناء تدريس القراءة لانعكاسها على مستوى التلميذ ضعيف السمع في المرحلة الابتدائية؛ ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مدى ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي في تدريس القراءة في اللغة العربية، وتحديد العلاقة بين درجة ممارسة المعلمات لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع في الصفوف العليا من المراحل الابتدائية.

تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي؟
2. هل تختلف درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي باختلاف: المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، الصف الدراسي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع؟

- **أهداف الدراسة:**

1. الكشف عن درجة ممارسة معلمات المهارات القرائية للتلميذات ضعيفات السمع لمهارات الوعي الصوتي.
2. تحديد العلاقة بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع.

- **أهمية الدراسة:**

1. تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي العاملات في تدريس مهارات القراءة للتلميذات ذوات صعف السمع؛ مما يعد إضافة علمية للمكتبة العربية في هذا المجال.
2. تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – من الدراسات القلائل التي بحثت في مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي في برامج التربية الخاصة، مما سيسهم في حركة البحث العلمي في هذا المجال، ويتوقع أن تؤدي نتائج هذه الدراسة في هذا المجال في ميلاد بحوث علمية جديدة،
3. لفت انتباه القائمين على التعليم إلى ضرورة الاهتمام بمهارات الوعي الصوتي ودورها في تحسين مهارات القراءة لدى للتلميذات ذوات صعف السمع؛ مما يستدعي عقد البرامج التدريبية لمعلم التربية الخاصة في برامج ضعاف السمع على مهارات الوعي الصوتي وتطبيقها في دروس القراءة.
4. توجيه المعنيين بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة لإيجاد برامج تدريبية وعملية تنمي مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي تسهم في الارتقاء المهني لهم سواء من خلال تطوير برامج الإعداد والتدريب.

- **مصطلحات الدراسة:**

1. معلمات العوق السمعي:

هو "معلمة متخصصة في التربية الخاصة وتشترك بصورة مباشرة في تدريس التلميذات ذوات الإعاقة. وفي الإسهام في بناء شخصية التلميذة بكافة جوانبها والارتقاء بمستواها التربوي والتعليمي من خلال توفير بيئة تعليمية وتعلمية محفزة (وزارة التعليم،2017. 7).

وتعرفهن الباحثة في هذه الدراسة بأنهن "مجموعة معلمات مادة القراءة (مقرر لغتي) للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية ببرامج ضعيفات السمع في مدينة الرياض، والحاصلات على بكالوريوس في التربية الخاصة في تخصص الإعاقة السمعية".

2. مهارات الوعي الصوتي:

مهارات الوعي الصوتي هي "المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها والوعي بتركيبات الكلمة، والقدرة على التحكم بأجزائها وإدخال التغييرات المختلفة على الكلمة المرادة" (عبدالكريم، حبيتر 2016 ،401). هو "القدرة على تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية من طرف الأشخاص، والقدرة على إدراك الكلام على أنه سلسلة منتظمة مكونة من عدد من العوامل هي الحروف والقدرة على معالجة هذه السلاسل بصورة قصدية" (لواني، 2017، 53).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "قدرة المعلمة على التغيير في أصوات اللغة المنطوقة إما بالتمييز أو التبديل أو التنغيم أو التركيب أو التحليل بشكل واع، والاحساس والوعي الواضح ببنية الكلمة والقدرة على الملاحظة والانتباه ومعالجة الأصوات المفردة المكونة للكلمات. ويعبر عنها بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الصوتي، وارتفاع الدرجة يدل على مهارات وعي صوتي مرتفعة وانخفاضها يدل على مهارات وعي صوتي منخفضة".

3. **التلميذات ضعيفات السمع:**

التلميذة ضعيفة السمع هي "التلميذة التي تعاني من فقدان سمعي يتراوح ما بين (35-69) ديسبل في أفضل الأذنين مع استخدام المعينات السمعية؛ مما يجعلها تواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط" (وزارة التعليم،2017 ،9).

وتعرفهن الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهن "التلميذات ضعيفات السمع الملتحقات ببرامج ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض واللاتي يتلقين خدمات غرفة المصادر من قبل معلمات العوق السمعي للعام الدراسي 2020/1441"

4. **المهارات القرائية:**

تعرَّف القراءة بأنها: "نشاط معرفي معقد يتطلب معرفة الكلمات المفردة، وفهم العلاقات النحوية والدلالية بين الكلمات، ودمج الأفكار في النص بالمعرفة السابقة للوصول إلى استنتاجات تساعد على دمج المعلومات الضمنية وفهمها"(صلاح وسعد، 2005،25).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: قدرة التلميذات ضعيفات السمع على نطق الرموز وفهمها، وتحليل المكتوب، وإدراك العناصر الصوتية، والمقاطع اللفظية، والأحرف وأصواتها، والنطق بها، والربط بين المقروء والمكتوب. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة على اختبار المهارات القرائية في هذه الدراسة تبعا للصف الدراسي، ارتفاع الدرجة يدل على ارتفاع في المهارات القرائية".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تعد المرحلة الابتدائية بداية تعليم مهارات القراءة وفرصة الاحتكاك الرسمي الأول مع اللغة العربية المكتوبة والمقروءة، والطرائق التدريسية التركيبية والتحليلية -التي تركز في تدريسها للقراءة على تعليم الحروف مع الحركات القصيرة والمدودة والتنوين والشدة- تتمحور بشكل مكثف على اللفظ الشفهي للحروف والكلمات والجمل والنصوص وهي طرق تنطلق من تحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وحروف (أحرشاو، 2014). لذا فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني أن يبدأ تعليم اللغة للتلاميذ بشكلها الصوتي الشفوي قبل الكتابي، أي أن يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة، بمعنى أن يطور مهارته في استعمال اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائيا وبطلاقة عن الرسالة التي يرغب في التعبير عنها، وأن يستطيع التمييز بين الألفاظ اللغوية التي يستعملها بطريقة وظيفية صحيحة (عبدالكريم، حبيتر 2016). والوعي الصوتي هو أحد الفنون الأربعة للغة -وأولها- يأتي بعده الحديث والقراءة والكتابة، فلكل لغة وجهان أساسيان أحدهما :الاستماع ويمثل المستمع عند الاستقبال وثانيهما :التحدث ويمثل المتكلم عند الإرسال (صلاح وسعد، 2005) .

والوعي الصوتي هو قدرة ذهنية لغوية في معالجة الأصوات على مستوى الكلمات المنطوقة، واللغة العربية تحتوي بشكل أساسي على كلمات متعددة المقاطع، والمقطع هو مجموعة من الفونيمات (عبدالكريم وحبيتر، 2016). ومهارات الوعي الصوتي هي مهارات معرفية تعني إدراك أصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة أو المقروءة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معا لتكوين كلمات (صلاح وسعد، 2005) .

ويرتبط الوعي الصوتي بمهارة القراءة؛ حيث يعد ضرورة لتعلم القراءة الصحيحة ويؤدي دورا حاسما في نمو القراءة عن طريق معرفة أو إدراك الكلمات المسموعة التي تتشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها، والتي تتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات ولاسيما الأصوات المتشابهة وتذكر تلك الأصوات والتعرف عليها بداخل الكلمات (أحمد،2016). كما كشفت دراسة تحليلية طولية قامت بها إيري (2019) Irey أن هناك أدلة تجريبية قوية تدعم الدور الرئيسي للوعي الصوتي في تطوير مهارات القراءة والكتابة اعتمادا على كل من الوعي الصوتي والوعي الصرفي.

اللغة مجموعة من المهارات المكتسبة، حيث يبدأ الطفل في تلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والمعنى، وبالتالي تتكون مفرداته وقاموسه اللغوي، وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه، إلا أن الأطفال الصم وضعاف السمع يكتسبون اللغة من خلال الاحتكاك والتفاعل والتدريب المنظم والواعي لإتقان مهارة المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة حتى يصبح استعمالها عادة ميسرة وسليمة (سيب وبور، 2020)، ومهارة القراءة تعد عملية معرفية تعتمد أساسا على إدراك الفونيمات المشكلة للكلمة ومعالجتها من خلال تقطيعها إلى وحدات صغرى وهو ما يعرف بالوعي الصوتي والذي لديه دور مهم في الاكتساب السليم للقراءة وتعلم مهاراتها لدى التلميذ ضعيف السمع (لعريبي، 2014)، ومنبئ مهم لتحقيق النجاح في القراءة من خلال استخدام المعلومات الصوتية للغة المنطوقة أثناء قراءة التلاميذ ضعاف السمع (Andriola 2019)، وفي مجال المهارات القرائية عند التلاميذ ضعاف السمع أكد ثابت (2002) أن ضعف السمع يعد أحد العوامل الرئيسية في تدني مستوى القدرات القرائية، كما أشارت دراسة بن صديق (2011) إلى أن مظاهر الصعوبات القرائية لدى التلميذات ضعيفات السمع بالمرحلة الابتدائية في العمليات الأساسية للقراءة على مستوى الحروف والكلمات والجمل. هي: (الإدراك السمعي، التمييز السمعي، المزج السمعي، الذاكرة السمعية، تكوين المفاهيم الصوتية، الانتباه الانتقائي، تحليل الكلمات ومهارات الاستيعاب الحرفي)، ويضيف الشبرمي (2020) Alshubrumi أنه يوجد قصور في تدريس مهارات اللغة العربية للتلاميذ الصم وضعاف السمع فلا توجد استراتيجية تدخل مناسبة لتعليم المهارات اللغوية للتلاميذ الصم وضعاف السمع. وأضاف الزريقات (2011) أنه تظهر لدى ضعيفي السمع مشكلات في اكتساب بدايات ونهايات الكلمات، كما تظهر مشكلات في عدم تشديد الكلمات، وتأخر في اكتساب القواعد الصرفية، لذلك من المهم الحرص على تدريبهم على المهارات الصوتية لتعويض ذلك الخلل.

ويبدأ النظام الصوتي للمعلم بطريقة "تعميم النطق" والتي تعني تدريب التلاميذ على استعمال النظام الصوتي في العربية لفك الرموز التي يسمعها أو يستعملها عند كلامه؛ وأن ينطق المعلم بصورة جيدة الأصوات العربية المكونة من صوامت، وصوائت ومن ثم تعيين مخارجها، وصفاتها، واقتران الأصوات وتجمعها في قوالب لفظية كالإعلال، والإبدال، والإدغام، والتوافق الحركي والمخالفة، ومعرفة ما يجوز اقترانه وائتلافه مع الأصوات الأخرى وما لا يقترن وهذا يندرج تحت ما يعرف بمهارات الوعي الصوتي (عبدالكريم وحبيتر، 2016). وممارسة مهارات الوعي الصوتي تعد لازمة للمعلم عند تدريس اللغة العربية لإنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح، وتوظيف الإيقاع المناسب عند التحدث مع الآخرين، واستعمال التنغيم المناسب للمعنى، وغيرها من المهارات التي يجب أن يراعيها ويعلمها لتلاميذه من خلال القراءة والتركيز على هذه المهارات وتغير الطريقة التقليدية المتبعة في التدريس التي لا تركز على العناية بمهارات الوعي الصوتي (عبدالكريم، حبيتر 2016).

ومن المهم للتلاميذ لتعلم القراءة في مستوى المرحلة الابتدائية معرفة أن الجمل مكونة من كلمات والكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات؛ حيث يعد ذلك مؤشرا قويا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة، فمقدرة التلميذ في المستوى الابتدائي على تقسيم الجملة إلى كلماتها، والكلمة إلى مقاطعها يمكن أن يستخدم كمؤشر على الأداء القرائي في الصفوف الرابع، والخامس والسادس الابتدائي (أحرشاو، 2014). و بالنظر إلى وضعية التلميذ ضعيف السمع والذي لا يمتلك وعيا مناسبا بالأصوات اللغوية؛ فإنه لا يستطيع أن يقوم بهذه العملية نتيجة لفقدانه لمهارة تمييز وإدراك الأصوات المنطوقة والحروف المكتوبة والتحكم والسيطرة في نطقها وفقا لخصائصها الفونولوجية، ويترتب على ذلك انعدام الإنتاج الصحيح للفونيمات والتنغيم والمزج الصوتي وربط الأصوات بعضها مع بعض، وهي عناصر ضرورية للنمو القرائي وأساس لبناء النظام اللغوي من خلال التعلم الشفهي السمعي والاستفادة من برامج التدخل المبكر لاكتساب المهارات القاعدية للتطور الأكاديمي في جوانب التعلم الأخرى والتي لا تخلو من الجانب اللفظي (بودوح، وأخرين ،2018).

تقوم معلمات العوق السمعي بأدوار مشتركة مع معلمات الصف العادي في تدريس التلميذات ضعيفات السمع بالمدارس وفقاً لما جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة 1437هـ "يمكن تحديد أدوار المعلمات وفق الآتي: يقوم بتدريس الطالبات الصم وضعاف السمع كل من معلمة التربية الخاصة (مسار الإعاقة السمعية) وهي إما أن تكون معلمة للفصل أو معلمة غرفة المصادر للعوق السمعي" (وزارة التعليم،2017، 39). ويتمثل ذلك في تدريس جميع الصفوف وجميع المواد الدراسية للتلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج المكاني، وإعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تنفيذها خارج الفصل الدراسي (في غرفة المصادر) في بعض المواد الدراسية بما يتناسب مع احتياج التلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج الكلي (أخضر، بن سجاء 2018). ومعلمة العوق السمعي وهو الشخص المؤهل في التربية الخاصة بصورة مباشرة في تدريس التلميذات ضعيفات السمع في غرف المصادر ببرامج ضعاف السمع بالمدرسة وفق الخطة التربوية الفردية لتلبية احتياجات كل تلميذة بشكل فردي بغرض تلقي خدمات تربوية خاصة من قبل معلم العوق السمعي ورسم خطة التدخل (التدريس المباشر أو تقديم الخطة العلاجية) والتخطيط المسبق لها في غرفة المصادر (وزارة التعليم،2017). إن جلسات غرفة المصادر في برامج ضعاف السمع تعمل على نفس أهداف غرفة المصادر الرسمية وفق مبدأ التعلم الفردي وتقديم التدريس التشخيصي والعلاجي للتلاميذ، وكذلك دعم دور معلم التعليم العام بطرق وأساليب تتناسب مع طبيعة الإعاقة؛ وهذا يعد من الاتجاهات الحديثة التي تعمل على نقل خبرات غرفة المصادر للفصل العادي من خلال الجلسات الفردية مع التلاميذ، كما تتخذ شكل ومفهوم حصص التقوية لدعم التلاميذ ضعاف السمع من خلال علاج جوانب القصور أو دعم جوانب القوة لديهم (أخضر، 2018). ومن جانب متصل حددت دراسة تنقستراند (Tengstrand, 2019) عددا من العوامل التي تساعد معلم التربية الخاصة على فهم العلاقة بين القراءة وضعف اللغة هي: (أ) تحسين فهم معلم التربية الخاصة للعلاقة بين اضطرابات القراءة وضعف اللغة، (ب) تحديد المكونات الحاسمة عند تقييم وتطوير التدخلات من أجل تعليم القراءة للتلاميذ ضعاف السمع، (ج) تعزيز عملية التعاون بين معلم التربية الخاصة والأخصائي النفسي وأخصائي النطق واللغة في المدرسة عند ظهور صعوبات في

القراءة. د) تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى معلم التربية الخاصة من خلال التدريب على المعالجة الصوتية، هـ) تنمية فهم المعلم لأهمية القواعد النحوية ومهارات الاستدلال عند التقييم ودور مهارات الذاكرة والاستدلال في تقييم الفهم القرائي. كما خلصت دارسة بودوح، وآخرين (2018) إلى مجموعة من الاقتراحات لتنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع وهي: 1) تركيز المعلم على الأسلوب المختلط (اللغة الشفوية واللغة المكتوبة) في تعلميه لتلاميذه ضعاف السمع، 2) تأهيل القدرات المعرفية واللسانية واللغة الشفوية واستخدامها ضمن أساليب التعلم، 3) تحسين الاكتساب اللغوي الشفوي لدى التلاميذ ضعاف السمع واستخدامها في تعلم القراءة والكتابة.

وبالنسبة للدراسات السابقة فقد هدفت دارسة بودوح ورفاقه (2018) إلى الكشف عن مستوى الوعي الفونولوجي ودوره في تحسين التعرف على الكلمة المكتوبة في نشاط القراءة لدى (30) من التلاميذ الصم ذوي الزرع القوقعي والتلاميذ ضعاف السمع بالمعين السمعي في المرحلة الابتدائية. تم جمع البيانات باستخدام اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار التعرف على الكلمات. خلصت الدارسة إلى عدم وجود فروق في الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي الزرع القوقعي والتلاميذ ضعاف السمع؛ إذ أن كليهما لديه ضعف في مهارات الوعي الفونولوجي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي الفونولوجي والتعرف على الكلمة المكتوبة لدى كل من ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع. كما قيمت دراسة لعريبي (2014) مستوى الوعي الصوتي لدى (62) من التلاميذ زارعي القوقعة والتلاميذ ضعاف السمع بالمعين السمعي، ودوره في تعلم القراءة. أظهرت النتائج وجود صعوبات كبيرة في الوعي الصوتي عند التلاميذ ضعاف السمع مقارنة بزراعي القوقعة، وأن التلاميذ ضعاف السمع الذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة يعانون بالدرجة الأولى من صعوبات في مستوى الوعي الصوتي.

ومن جانب آخر اتخذت عدد من الدراسات السابقة منحى تجريبي يهدف إلى تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ ذوي ضعف السمع؛ فبحث عطا (2018) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى (8) من التلاميذ ضعاف السمع بالصف الأول الابتدائي. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كانت أداة البحث بطارية المهارات السمعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات السمعية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. كما بحثت دراسة عبده (2018) تنمية الإدراك السمعي خلال برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لدى (6) تلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمحافظة بنى سويف، وتم تطبيق مقياس الإدراك السمعي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للإدراك السمعي لصالح القياس البعدي. في حين استهدفت دراسة بركات (2017) التحقق من فاعلية تنمية الوعي الصوتي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى (12) من الأطفال ضعاف السمع تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، واستخدام مقياسين للوعي الصوتي مهارات اللغة التعبيرية. وقد توصلت الدراسة إلى تطوير وتحسين مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع تعزى إلى تنمية الوعي الصوتي. وقامت مطر، والجمال (2016) بدراسة فاعلية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى (20) تلميذا من التلاميذ زارعي القوقعة في المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدام مقياسين للوعي الفونولوجي والفهم الكلامي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفونولوجي والفهم الكلامي بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

واتجه عدد من الدراسات التجريبية إلى تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع؛ فقد هدفت دراسة اليامي (2017) إلى الكشف عن فعالية تنمية الوعي الصوتي في تحسين القدرة على القراءة لدى (10) تلميذات زارعات للقوقعة بالمرحلة الابتدائية. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، كانت أداة الدراسة مقياس القدرات القرائية. وأظهرت النتائج تحسن مستوى القراءة على مقياس القدرات القرائية لدى التلميذات زارعات القوقعة لصالح المجموعة التجريبية. وبحثت دراسة تروسيل (2014) Trussell, تأثير منهج التعليم المباشر على مهارات التهجئة والإملاء لدى التلاميذ ضعاف السمع الذين تأخروا في القراءة من الصف الرابع إلى الصف الثامن. شملت العينة ثلاثة طلاب ومعلم واحد من مدرسة محلية. بالاعتماد على كتاب التدقيق الإملائي (2007) Dixon & Engelmann)، استخدم الباحث تصميم الحالة الواحدة. أدى هذا التدخل إلى تحسين قدرة التلاميذ ضعاف السمع على تهجئة الكلمات. أما دراسة الأحمد (2012) فقد هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي لغوي مستند إلى الطريقة السمعية- اللفظية في تنمية المهارات القرائية لدى (24) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ضعاف السمع في مدينة جدة قسمت إلى مجموعتين. أعد الباحث قائمتي مهارات الاستيعاب السمعي والمهارات القرائية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستيعاب السمعي والمهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. وهدفت دراسة محفوظ (2015) إلى التعرف على فاعلية التدريب على كل من الاستماع، اللفظ المنغم، الإيقاع الحركي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى (20) من التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى تطور وتحسين مهارات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة تعزى إلى البرنامج التدريبي. وتناولت دراسة الشبرمي (2020) Alshubrumi فاعلية طريقة التعليمات المورفولوجية المباشرة في تدريس النحو والصرف العربي وبناء الجملة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في الصفين الثاني والثالث الابتدائي. استخدمت هذه الدراسة تصميم الحالة الواحدة، ضمت العينة خمسة تلاميذ من الصم وضعاف السمع واثنين من المعلمين من مدرسة عامة في السعودية. أشارت النتائج إلى أن التعليمات المباشرة حسنت مهارات عينة الدراسة، وتمكن التلاميذ الصم وضعاف السمع من تعميم المهارات المكتسبة والحفاظ عليها، كما أشار المعلمان المشاركان إلى أن التدخل كان سهل التنفيذ. وبحثت دراسة القريني (2017) Alqrainiأثر استخدام طريقة تعليمية في تحسين الفهم القرائي لـ (24) كلمة ذات معاني متعددة لدى (5) تلاميذ من الصم وضعاف السمع في الصف الرابع الابتدائي، تم اختيار الكلمات ذات المعاني المتعددة من منهج القراءة للصف الرابع المعتمد بوزارة التعليم السعودية. المجموعة التجريبية كانت (3) تلاميذ، والضابطة تكونت من (2) تلميذين. صمم الباحث اختبار صورة المفردات لتقييم الأداء. وأظهرت البيانات تحسن أداء المجموعة التجريبية في التعرف على الكلمات ذات المعاني المتعددة وفهمها.

وبحثت عدد من الدراسات المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع؛ فقد تناولت الدراسة سيب وبور (2020) أثر الإعاقة السمعية في ظهور عسر القراءة لدى أربع تلاميذ ذوي

ضعف السمع في المدرسة الابتدائية، اعتمادا على المنهج العيادي ودراسة الحالة بإجراء اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة. وقد أسفرت النتائج عن أن التلاميذ ضعاف السمعي يعانون صعوبة قراءة واضحة وانخفاضا وتراجعا في القدرات القرائية. في حين تحققت دراسة عبدات (2008) من الفروق في مهارات القراءة لدى (63) من التلاميذ الصم وضعاف السمع الملتحقين بمراكز التربية الخاصة و(22) من التلاميذ الصم وضعاف السمع المدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات، تم استخدام (3) مقاييس لمهارات القراءة للصفوف الدنيا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة عند تلاميذ الصفين الأول والثالث لصالح الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، في حين لا توجد فروق لدى تلاميذ الصف الثاني. كما قارنت دراسة ثابت (2002) مستوى القدرات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، وقد اشتملت على (62) تلميذا من ضعاف السمع، و(59) تلميذا عادي السمع. وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجات المهارات القرائية بين ضعاف السمع والعاديين لصالح عادي السمع، وأن طول مدة السنوات الدراسية يؤدي إلى تقدم في مستوى المهارات القرائية لدى ضعاف السمع. في حين استهدفت دراسة كويك (2017) Quick تحليل متعدد للتهجئة والإملاء في عينات من كتابة (188) من التلاميذ ضعاف السمع و (23) تلميذا من الصم زارعي القوقعة، وتم مقارنتهم مع (93) تلميذا من ذوي السمع الطبيعي. قيمت الدراسة الإملاء ووصفت الأخطاء الإملائية الصوتية، والصرفية النحوية، وتهجئة الكلمات للتلاميذ ضعاف السمع، ودلت نتائج التقييم أنه أنتج ضعاف السمع عددًا أقل من الكلمات التي بها أخطاء إملائية، وأظهروا بعض نقاط الضعف اللغوي (الأخطاء النطقية الصوتية، الأخطاء للحروف الساكنة، حذف الروابط)، عند المقارنة أقرانهم السامعين أظهر ضعاف السمع مزيدا من الأخطاء الصوتية الفردية (مثل الحذف والإضافة)، وبمقارنة ضعاف السمع مع زراعي القوقعة كانت النسب متماثلة في الأخطاء الإملائية. وقيمت دراسة الزريقات (2011) مهارات القراءة لدى (123) من التلاميذ الصم وضعاف السمع الملتحقين بمدارس الصم في الأردن اعتمادا على اختبار مهارات القراءة. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ ضعاف السمع يمتلكون مهارات قراءة ضعيفة، وأن تلاميذ الصفين الرابع والخامس يمتلكون مهارات الوعي الصوتي أفضل من تلاميذ الصف السادس، وأظهر التلاميذ ضعاف السمع مهارات طلاقة أفضل من التلاميذ الصم. كما هدفت دراسة الصمادي (2013) إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية لدى (53) من التلاميذ الصم وضعاف السمع في الصفوف الابتدائية الدنيا. وتم بناء اختبار يقيس المهارات القرائية. وقد أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى القراءة لدى التلاميذ الصم، وأن أداء التلاميذ الذين يستخدمون المعينات السمعية أفضل من أداء التلاميذ الذين لا يستخدمون المعينات السمعية. كما قام بارك وآخرون (2013) Park et al., بقياس سبع من مهارات القراءة لدى (21) تلميذا من ذوي ضعف السمع، ومقارنتها مع مجموعتين متطابقتين من العمر هما: التلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ عادي السمع. ودلت النتائج أن أداء مجموعة ضعاف السمع كان أقل من مجموعة السامعين ولكن أفضل من مجموعة عسر القراءة، كما أظهرت مجموعة ضعاف السمع ضعفًا انتقائيًا في دقة قراءة الكلمات. ودرست براهيمي (2017) مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى (113) من الصم وضعاف السمع المدمجين مدرسيا ومقارنتها بأقرانهم (111) من الصم وضعاف السمع غير المدمجين. تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة. ودلت النتائج على حصول التلاميذ ضعاف السمع المدمجين على قدر أقل من صعوبات القراءة في حين لا توجد فروق في صعوبات الكتابة.

ومن جانب آخر بحثت مجموعة من الدراسات معلم التربية الخاصة في هذا المجال؛ فقد تحققت دراسة تنقستراند Tengstrand (2019) من مدى فهم (50) من العاملين في برامج التربية الخاصة للعلاقة بين اضطرابات القراءة وضعف اللغة، وكذلك من فاعلية التدريب والتطوير المهني لهم، حيث خضعوا لساعة واحدة من التدريب اليومي. ودلت النتائج على أن التدريب ساعد المشاركين على تصحيح فهمهم لمعنى عسر القراءة والمعالجة الصوتية واللفظية، وفهم أفضل لأهمية القواعد النحوية ومهارات الاستدلال عند التدخل والتقييم للفهم القرائي، إلا أن التدريب كان غير كاف في مساعدة المعلمين على تحسين مهارات الوعي الصوتي لديهم. كما هدفت دارسة عبدالعال (2017) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى تلاميذهم وتكونت العينة من (80) معلما ومعلمة واختيار (3) تلاميذ لكل معلم بلغ عددهم (240)، أدوات الدراسة هي بطاقة الملاحظة واختبار اللغة الشفهية والكتابية. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول لمهارات الوعي الصوتي جاءت متوسطة، وكانت المتوسطات أعلى في المجال الاستقبالي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية ووجود علاقة موجبة بين مهارات الصوتي للمعلم واللغة الشفهية والكتابية لتلاميذهم. كما رصدت دراسة الشوربجي وزملائها (2015) مدى ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالأسلوب النوعي من خلال إجراء المقابلات الشخصية والأسئلة المفتوحة مع (6) من معلمات صعوبات تعلم، و(6) من معلمات الصفوف الأولية. وأشارت البيانات إلى انعدام أو محدودية معارف أفراد العينة لمفهوم الوعي الصوتي، كما ظهر أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس الوعيين لتلاميذهن بالطريقة الصحيحة. وتعرفت دراسة السريع (2015) على تصورات (233) من معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي في (89) مدرسة بمدينة الرياض باستخدام أداة من تصميم الباحث. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جدا. أن (16 – 45%) منهم رأوا أن أهمية هذه الأنشطة راوحت بين مهم إلى حد ما - غير مهمة. وأظهرت النتائج أن استجابات المعلمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية. وكان هناك خلط لدى المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي وتدريس القراءة بالطريقة الصوتية.

- **منهج البحث وإجراءاته:**

– **منهج البحث:**

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي والذي يقوم بتشخيص الوضع الراهن بوصف درجة ممارسة معلمات التلميذات ضعيفات السمع لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها بالمهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع.

– مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات التلميذات ضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في المدارس الحكومية والأهلية والبالغ عددهن (145) معلمة، وكذلك من (198) تلميذة ضعيفة سمع موزعات على (14) برنامجا من برامج ضعيفات السمع للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض حسب إحصائيات إدارة التخطيط بوزارة التعليم 1441/ 2020، وقد تكونت عينة البحث من (47) معلمة بنسبة (32%) من مجتمع الدراسة وتلميذتين لكل معلمة بواقع (94) تلميذة من ذوات ضعف السمع. ويوضح جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	المعلمات		التلميذات		
		العدد	النسبة	الصف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	31	%68	الصف الرابع	28	%30
	دراسات عليا	16	%32	الصف الخامس	32	%34
الخبرة التدريسية	أقل من (5) سنوات	11	%23.5	الصف السادس	34	%36
	ما بين (5-10) سنوات	20	%44.5			
	أكثر من (10) سنوات	16	%32			
الصف الدراسي	الصف الرابع	14	%30			
	الصف الخامس	16	%34			
	الصف السادس	17	%36			

وقد تم اختيار أفراد العينة وفقاً للتالي: تم تحديد المعلمات اللاتي يقمن بتدريس التلميذات ذوات ضعف السمع مقرر لغتي في الصف أو في الحصص المكثفة بغرف المصادر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) وذلك بحكم تلقيهن تعليم الحروف والمهارات القرائية الأساسية في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. وتم تحديد تلميذتين لكل معلمة للخضوع لاختبار المهارات القرائية.

– أدوات البحث:

تكونت أدوات الدراسة من التالي:

1. بطاقة الملاحظة:

تم استخدام بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي للمعلمات من إعداد نهى عبدالعال (2017)، والتي تضمنت (15) مهارة من مهارات الوعي الصوتي تقع ضمن مجالي الإرسال

والاستقبال. ويتم تصحيح الأداة وفق مقياس خماسي المستويات (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا)، وتم تقسيم درجات المستويات إلى (3) مستويات (3.67 -5 درجة مرتفعة، 2.34 – 3.66درجة متوسطة، 1/ 33.1- 2.33 درجة قليلة). وقد تم التأكد من صدق المحتوى، وحساب ثبات التصحيح وبلغ معامل الاتفاق (89%) (عبدالعال، 2017).

وقامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية عن طريق حساب صدق الاتساق الداخلي لمدى اتساق جميع عبارات الأداة مع المحور الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول رقم (2) معاملات ارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة.

جدول (2) معاملات ارتباط العبارات بالمحور

صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور مجال الإرسال				صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور مجال الاستقبال			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.422**	5	0.590**	9	0.719**	13	0.716**
2	0.645**	6	0.646**	10	0.806**	14	0.577**
3	0.773**	7	0.533**	11	0.788**	15	0.590**
4	0.518**	8	0.855**	12	0.741**		

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) / * دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجدول ورقم (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يدل على اتساق جميع عبارات الأداة مع المحور الذي تنتمي إليه. كما يوضح جدول رقم (3) صدق الاتساق البنائي لمدى ارتباط محوري أداة الدراسة بالدرجة الكلية للأداة بحساب معامل ارتباط 'بيرسون' بين درجة كل محور والدرجة الكلية.

جدول (3) معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية

م	الابعاد	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	
			محور مجال الإرسال	محور مجال الاستقبال
.1	محور مجال الإرسال	0.888**	-	0.567**
.2	محور مجال الاستقبال	0.883**	0.567**	-

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) / * دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

ويبين الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط لكل المحورين والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيء أخر. كما تم التحقق من ثبات الأداة من خلال طريقة التجزئة النصفية وكذلك حساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach's alphaكما هو مبين في الجدول رقم (4).

جدول (4) معاملات الثبات لأداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	طريقة التجزئة النصفية		معامل كرونباخ ألفا
		الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل	
مجال مهارات الإرسال	8	0.573	0.729	0.678
مجال مهارات الاستقبال	7	0.644	0.783	0.834
الدرجة الكلية	15	0.583	.0736	0.869

ويتضح من الجدول رقم (4) وجود معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على ثبات مناسب لاستخدام الأداة في هذه الدراسة.

2. اختبار المهارات القرائية للتلميذات ضعيفات السمع: من إعداد الباحثة

يهدف الاختبار إلى الكشف عن مستوى المهارات القرائية لدى للتلميذات ضعيفات السمع في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. تم إعداده بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسات (Park et al., Trussell, 2014 Irey, 2019, Andriola, 2019) 2013. وكذلك مقاييس واختبارات قياس مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية في الدراسات السابقة (أحرشاو، 2014، أحمد،2016، زهير،2017، لواتي،2017)، وللتلاميذ الصم وضعاف السمع (عبدات 2008، الزريقات، 2011، الأحمد 2012 ــ الصمادي، 2013، لعرابي، 2014، براهيمي،2015 اليامي 2017). كما تم الاطّلاع على عدد من الاختبارات المقننة للمهارات القرائية كاختبار ودكوك لإتقان القراءة Woodcock Reading Mastery Test (WRMT)، والاطلاع على مناهج مقرر لغتي في الصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية المعدة من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الثاني 2020/1441. على ضوء ذلك تم التالي:

- اختيار النصوص القرائية التي ستدرسها التلميذات بداية للفصل الدراسي الثاني، وهي (3) نصوص قرائية من الوحدة الأولى لمقرر (لغتي) للفصل الدراسي الثاني في كل صف من الصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية.
- صياغة أسئلة الاختبار في صورتها الأولية بطريقة قراءة النص والإجابة على الأسئلة بحيث تمثل وحدات الفصل الثاني من منهاج مقرر لغتي. وتكون الاختبار في صيغته النهائية بعد التحكيم من (30) فقرة بواقع (5) مجالات. وهي: مهارة تطابق صوت-حرف (تعيين الأصوات/الحركات، تعيين الأصوات/الصوامت، تعيين الأصوات/المركبة، الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية). مهارة التمييز السمعي لأصوات الحروف (تخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه، تعيين الحروف المتشابهه التي تختلف في ايقاعها، التعرف على المتشابه من الحروف والمقاطع). مهارة استيعاب تتابع الحروف والاصوات (انتقاء الكلمات المكتوبة، تعيين الأصوات الأصلية المتماثلة، تعيين الأصوات في نهاية الكلمات

الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة). مهارة تحليل/ تركيب الكلمات (التعرف على الكلمة، إتمام الكلمة الناقصة ، التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة، التعرف على الجمل، تقطيع الكلمة إلى أصوات/مقاطع). مهارة الفهم (فهم واستيعاب النصوص)

- طريقة التصحيح: تمنح درجة (1) لكل إجابة صحيحة، و(0) لكل إجابة غير صحيحة أو غير واضحة.

وتم التأكد من الصدق الظاهري للاختبار بعرض الاختبار على (11) محكمًا من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مجال في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتعليم الصم وضعاف السمع، ومن المعلمات والمشرفات في برامج ضعيفات السمع في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول مناسبة الفقرات للاختبار وتنوع الأسئلة وشمولها للمحتوى والأهداف، وملاءمة النصوص المقترحة، وكذلك طريقة التقييم. وبناء عليه تم حذف (3) فقرات من الاختبار لم تصل لنسبة الإنفاق (80%). وتعديل بقية الفقرات وفق الملاحظات. ورغبة في التحقق من الصدق الداخلي لفقرات الاختبار، وقدرتها على التمييز بين المستويات؛ تم حساب نسبة معامل السهولة والصعوبة للاختبار، فتم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية -30 تلميذة- بعد تصحيحها تنازليا وتم تحليل الدرجات إلى مجموعتين (العليا والدنيا) وفق مواصفات الاختبار الجيد الذي تراوح معامل الصعوبة لفقراته بين.(80% - 20%) ، وقوة تمييزها لا يقل عن 25%، ووفق معامل ابل Ebel – الذي يحدد أن تتراوح ما بين 0.30- 0.39 أداء جيد، 0.40 فأكثر أداء ممتاز- (علام، 2015)؛ ونظرا لكون هذا الاختبار يعد مؤشرا على إتقان مهارات القراءة فقد تم اعتماد نسبة صعوبة وسهولة ما بين (0.30- 0.70). وبناء عليه تم حذف (4) فقرات من الاختبار، وحذف (2) فقرتين ذات معامل تمييز سالب، و(2) فقرتين ضعيفة التمييز. كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار لكلا لفئات الصفية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) تلميذة من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة الاختبار على نفس العينة، وتحت نفس الظروف، وتم حساب معامل ارتباط بين الاختبارين بمعادلة كودر ريتشاردسون (20)، وكانت النتائج للصفوف الثلاثة على التوالي: (0.742، 0.761، 0.694) وهي قيم معامل دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يعطي مصداقية وثبات مناسب للاختبار. وبذلك أصبح الاختبار جاهز للتطبيق بشكله النهائي.

– الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن السؤال الأول
- تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (Multivariate analysis of variance- MANOVA)، واختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة (Bonferroni Test) للإجابة عن السؤال الثاني.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) للإجابة عن السؤال الثالث.

– إجراءات الدراسة:

تم تحديد عينة الدراسة من معلمات ضعاف السمع اللاتي يدرسن مقرر لغتي للتلميذات ذوات ضعف السمع في الصف وفي غرفة المصادر ببرامج ضعيفات السمع بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول 1441هـ تم مقابلة المعلمات والاتفاق على موعد الحضور معهن بداية الفصل الدراسي الثاني في حصص مقرر لغتي بالصف وغرف المصادر بواقع حصتين لكل

معلمة لتطبيق أداة بطاقة الملاحظة للمعلمة. وكذلك حصة أخرى لتطبيق اختبار المهارات القرائية لتلميذاتهن (تلميذتان لكل معلمة). وتم التطبيق منذ بداية الفصل الثاني 1441هـ واستمر ستة أسابيع.

- **نتائج الدراسة:**

- أولا: نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي؟

للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمتوسط تقديرات العينة من المعلمات وفق بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي في الدراسة الحالية، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمات (ن= 47)

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الممارسة
.1	مهارات الاستقبال	3.22	0.49	1	متوسطة
.2	مهارات الإرسال	2.88	0.37	2	متوسطة
.3	الدرجة الكلية للوعي الصوتي	3.04	0.36	-	متوسطة

ويتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات العوق السمعي في الدرجة الكلية للوعي الصوتي كانت (3.04) وهي تعني درجة متوسطة لجميع المهارات، وجاءت في المرتبة الأولى مهارات الاستقبال بمتوسط حسابي (3.22)، المرتبة الثانية كانت لمهارات الإرسال بمتوسط حسابي (2.88)؛ مما يعني أن معلمات العوق السمعي يمارسن مهارات الاستقبال أكثر من مهارات الإرسال. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمتوسط تقديرات العينة من المعلمات على كل مهارة بشكل منفرد وفق بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي في الدراسة الحالية، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمات (ن= 47)

الوعي الصوتي (مهارات الإرسال).

م	المهارات	الرتب حسب المجال	الرتب حسب الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
.1	تميز المعلمة لفظاً بين الحركات القصار والتنوين المصاحبة رسماً للحروف.	6	7	2.93	0.28	متوسطة
.2	تحلل المعلمة الكلمة المكتوبة إلى وحدات صغيرة.	4	8	3.16	0.80	متوسطة
.3	تحدد المعلمة موضع الصورة الصوتية لحرف معين في الكلمة المكتوبة.	1	3	3.27	0.78	متوسطة

4. تلفظ المعلمة الصورة الخطية للكلمة بعد حذف الحرف نقلة واحدة من غير تردد أو حركات رجعية.	7	12	2.72	0.88	متوسطة
5. تقرأ المعلمة الجملة دفعة واحدة من غير توقف.	8	13	2.5	1.14	متوسطة
6. تقرأ المعلمة الجملة مراعيةً نوع الأسلوب اللغوي.	3	7	3.18	0.80	متوسطة
7. تلفظ المعلمة الكلمة على وفق ما تدل عليه من معنى وحركة.	2	6	3.20	0.89	متوسطة
8. تعطي المعلمة كلمة مكافئة للصورة الصوتية.	5	10	2.95	1.04	متوسطة

الوعي الصوتي (مهارات الاستقبال).

م	المهارات	الرتب حسب المجال	الرتب حسب الأداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
9.	تميز المعلمة المختلف من الكلمات المسموعة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	3	4	3.25	0.94	متوسطة
10.	تميز المعلمة المتشابه من الكلمات المسموعة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	4	5	3.22	1.02	متوسطة
11.	تتعرف المعلمة على جلمة السؤال المطروح عليها من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	5	6	3.20	1.09	متوسطة
12.	تميز المعلمة الجمل الصحيحة صوتياً من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	6	7	3.18	1.12	متوسطة
13.	تكتشف المعلمة أخطاء القراءة الملفوظة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	2	2	3.35	1.193	متوسطة
14.	تصوب المعلمة أخطاء القراءة الملفوظة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع.	1	1	3.3	1.261	متوسطة
15.	تفرق المعلمة بين الأدوات التي توظفها مع تلميذاتها لإخراج الأصوات المختلفة	7	9	3.14	1.37	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات العوق السمعي تراوحت ما بين (3.30 – 2.50) وبدرجة ممارسة متوسطة لجميع المهارات، كما يتبين من الجدول (6) أن رتب العبارات الأعلى على مستوى بطاقة الملاحظة ككل كانت أعلاها في مجال مهارات الاستقبال.

- **ثانيا: نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي باختلاف: المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، الصف الدراسي؟**

للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة من المعلمات وفق بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي في الدراسة الحالية تبعا للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، الصف الدراسي) موضحة بالجدول رقم (7)، ولمعرفة اتجاه الفروق والدلالة الإحصائية تم حساب تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للدرجة الكلية للأداة كما يوضحها الجدول رقم (8). وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدلالة الفروق وفق مجالي الوعي الصوتي والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (7) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمات وفق متغيرات البحث

(ن= 47)

م	المتغير	المستوى	مهارات الإرسال		مهارات الاستقبال		الدرجة الكلية للوعي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.	المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.67	0.69	3.01	0.81	2.90	0.36
		دراسات عليا	3.2	0.29	3.42	0.39	3.53	0.20
2.	الخبرة التدريسية	أقل من (5) سنوات	2.78	0.3	3.04	0.52	2.54	0.27
		ما بين (5-10) سنوات	2.6	0.84	2.74	0.42	3.08	0.23
		أكثر من (10) سنوات	3.2	0.29	3.52	0.37	3.55	0.15
3.	الصف الدراسي	الصف الرابع	2.75	0.32	3.13	0.39	2.58	0.26
		الصف الخامس	2.87	0.55	3.19	0.63	3.06	0.10
		الصف السادس	3.11	0.37	3.38	0.5	3.55	0.12

ويتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلمات العوق السمعي الدرجة الكلية والمجالات للوعي الصوتي تبعا للمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، الصف الدراسي)؛ ولمعرفة اتجاه الفروق والدلالة الإحصائية تم حساب تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية للمقياس كما يوضحها الجدول رقم (8)،

جدول (8) يوضح تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات الدرجة الكلية لعينة المعلمات وفق متغيرات البحث (ن= 47)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	48.803	1	48.803	1.938	غير دالة
الخبرة التدريسية	355.124	2	177.562	7.053	0.05
الصف الدراسي	65.649	2	32.825	1.304	غير دالة
المؤهل * الصف	6.061	1	6.061	.241	غير دالة
المؤهل *الخبرة	21.293	1	21.293	.846	غير دالة
الصف *الخبرة	167.869	4	41.967	1.667	غير دالة
الصف*المؤهل*الخبرة	.000	0	.	.000	غير دالة
الخطأ	881.189	35	25.177		
المجموع	100167.000	47			
المجموع مصحح	1541.277	46			

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمات في الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة في متغير الخبرة التدريسية الأكاديمي، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة يعزى لمتغيري المؤهل العلمي والصف الدراسي. وكذلك عدم وجود تفاعل بين فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس ومتغيرات الدراسة على الدرجة الكلية. ويوضح جدول (9) نتائج اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة (Bonferroni Test) على متغير الخبرة التدريسية.

جدول (9) يوضح نتائج المقارنات البعدية على متغير الخبرة التدريسية

	سنوات الخبرة التدريسية			
المستوى	المتوسط	أقل من (5)	(10-5)	أكثر من (10)
أقل من (5)	2.54	-	-1.93*	-3.81*
ما بين (5-10)	3.08	1.93*	-	-5.74*
أكثر من (10)	3.55	3.81*	5.74*	-

*دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة في متغير الخبرة التدريسية لصالح الخبرة الأعلى؛ مما يعني أنه كلما زادت الخبرة التدريسية لدى المعلمات كن أكثر ممارسة لمهارات الوعي الصوتي. كما تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدلالة الفروق وفق مجالي الوعي الصوتي موضح في الجدول رقم (10).

جدول (10) تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات عينة المعلمات على مجالي مقياس الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	مهارات الإرسال	.750	2	.750	3.570	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.12	2	.12	.551	غير دالة
الخبرة التدريسية	مهارات الإرسال	1.5	1	.76	3.62	غير دالة
	مهارات الاستقبال	1.3	1	.69	2.96	0.05
الصف الدراسي	مهارات الإرسال	1.32	2	.66	2.97	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.39	2	.19	.83	غير دالة
الصف*المؤهل	مهارات الإرسال	.032	1	.032	.15	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.20	1	.20	.87	غير دالة
الصف*الخبرة	مهارات الإرسال	1.00	2	.50	2.39	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.58	2	.29	1.25	غير دالة
المؤهل *الخبرة	مهارات الإرسال	.089	1	.08	.42	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.96	1	.96	4.14	0.05
الصف*المؤهل *الخبرة	مهارات الإرسال	.00	0	.	.	غير دالة
	مهارات الاستقبال	.00	0	.	.	غير دالة
الخطأ	مهارات الإرسال	7.98	38	.21		-
	مهارات الاستقبال	8.87	38	.23		-
المجموع	مهارات الإرسال	490.37	47	-	-	-
	مهارات الاستقبال	558.10	47	-	-	-
المجموع مصحح	مهارات الإرسال	20.12	46	-	-	-
	مهارات الاستقبال	15.12	46	-	-	-

يتبين من الجدول (10) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال مهارات الاستقبال في متغير الخبرة التدريسية، والجدول رقم (11) يوضح للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق. كما يتبين من الجدول (10) وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة كانت بين متغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، بناء عليه تم إجراء اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة (Bonferroni Test) لمحور مجال الاستقبال لتحديد اتجاه تفاعل متغيري المؤهل العلمي الخبرة التدريسية والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول (11) يوضح نتائج اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة لمحور مجال الاستقبال على متغير الخبرة التدريسية

المستوى	الخبرة التدريسية			
	المتوسط الحسابي	أقل من (5) سنوات	ما بين (5-10) سنوات	أكثر من (10) سنوات
أقل من (5) سنوات	3.04	-	-0.130	-0 .992*
ما بين (5-10) سنوات	2.74	0.130	-	-.862*
أكثر من (10) سنوات	3.52	0 .992*	.862*	-

*دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمحور مجال مهارات الاستقبال في متغير الخبرة التدريسية لصالح الخبرة الأكثر من (10) سنوات؛ مما يؤكد أنه كلما زادت الخبرة التدريسية لدى المعلمات كن أكثر ممارسة لمهارات الاستقبال للوعي الصوتي.

جدول (12) يوضح المقارنات المتعددة لتفاعل متغيري المؤهل العلمي الخبرة التدريسية في مجال الاستقبال

سنوات الخبرة التدريسية لمؤهل(البكالوريوس)				سنوات الخبرة التدريسية لمؤهل (الدراسات العليا)			
المستوى	المتوسط	أقل من 5	بين 5-10	أكثر 10	المستوى	المتوسط	أقل من 5	بين5-10	أكثر من10
أقل من (5)	3.10		.25	-2.74-	أقل من (5)	-		-	-
بين (5-10)	3.07	-.25-	-	-2.99-*	بين (5-10)	2.94	-.48-	-	3.37*
أكثر من(10)	3.57	2.74	.380	2.99*	أكثرمن(10)	3.49	2.90	3.38*	-

*دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتبين من الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على اختبار بونفيروني للمقارنات البعدية المتعددة لتفاعل متغيري المؤهل العلمي الخبرة التدريسية في محور مهارات الاستقبال على بطاقة ملاحظة مهارات الوعي الصوتي للمعلمات؛ مما يعني أن المعلمات ذوات مؤهل الدراسات العليا والأكثر خبرة في آن واحد كن أكثر ممارسة لمهارات الاستقبال للوعي الصوتي.

- **ثالثا: السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع؟**

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة المعلمات على بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي (ن=47) والمتوسطات الحسابية لاختبار المهارات القرائية لتلميذاتهن ضعيفات السمع (ن=94) موضحة بالجدول رقم (13).

جدول (13) يوضح معاملات الارتباط بين متوسطات تقديرات المعلمات متوسطات تقديرات تلميذاتهن ضعيفات السمع

بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي	المتوسطات الحسابية لاختبار المهارات القرائية لتلميذاتهن ضعيفات السمع		
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
مهارات الاستقبال	0.76**	0.72**	0.79 **
مهارات الإرسال	0.66**	0.62**	0.72 **
الدرجة الكلية	0.73**	0.66**	0.81 **

يتضح من الجدول رقم (13) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة من المعلمات على بطاقة الملاحظة لمهارات الوعي الصوتي والمتوسطات الحسابية لاختبار المهارات القرائية لتلميذاتهن ضعيفات السمع

- **مناقشة النتائج:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي للتلميذات ضعيفات السمع، وتحديد العلاقة بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع. ودلت النتائج على وجود مستوى متوسط في ممارسة مهارات الوعي الصوتي لدى معلمات العوق السمعي على الدرجة الكلية وعلى مستوى المجالين لمهارات الوعي الصوتي (الاستقبال والإرسال) كما تقيسها أداة الدراسة؛ ويفسر تلك النتائج ما ذكرته دراسة تنقستراند Tengstrand (2019) من أنه هناك حاجة إلى تحسين فهم معلم التربية الخاصة للعلاقة بين القراءة وضعف اللغة، وتحديد المكونات الحاسمة عند تقييم وتطوير التدخلات من أجل تعليم القراءة للتلاميذ ضعاف السمع، وكذلك فهم المعلم لأهمية القواعد النحوية والمهارات الصوتية عند تدريس وتقييم المهارات القرائية. وتتفق هذه النتيجة في ذلك مع نتائج دارسة عبدالعال

(2017) التي كشفت أن درجة ممارسة معلمي الصف الأول الابتدائي لمهارات الوعي الصوتي كانت متوسطة، ومع نتائج دراسة السريع (2015) التي أظهرت ما يقدر بـ(55- 50%) من المعلمين فقط قدروا أهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة. في حين تتفق جزئيا مع ما أشارت إليه دراسة الشوربجي وآخرين (2015) من محدودية معرفة معلمات المرحلة الابتدائية لمفهوم الوعي الصوتي، وتختلف معها في أن جميع المعلمات لا يقمن بتدريس الوعي لتلاميذهن بالطريقة الصحيحة.

كما أظهرت نتائج السؤال الأول كذلك حصول مجال مهارات الاستقبال على المرتبة الأولى في الممارسة ومهارات الإرسال جاءت في المرتبة الثانية؛ مما يعني أن معلمات العوق السمعي يمارسن مهارات استقبال الوعي الصوتي أكثر من مهارات الإرسال؛ وقد يعزى ذلك إلى كون فقرات هذا المجال موجهة بشكل مباشر أكثر من غيرها إلى تقييم أداء التلميذات حيث تميز المعلمة المتشابه والمختلف من الكلمات المسموعة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع، وتتعرف على جملة السؤال المطروح عليها من تلميذاتها ذوات ضعف السمع، وتميز المعلمة الجمل الصحيحة صوتياً وتكتشف أخطاء القراءة الملفوظة من تلميذاتها ذوات ضعف السمع وتصويبها، وكذلك تفرق بين الأدوات التي توظفها مع تلميذاتها لإخراج الأصوات المختلفة، وترى الباحثة بأن هذه المهارات قد تكون ضمن تأهيل المعلمة لذا أخذت متوسط أعلى من مهارات الإرسال التي تحتاج إلى تدريب مناسب لتقوم بممارستها المعلمة في تدريس المهارات القرائية لتلميذاتها ضعيفات السمع، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دارسة عبدالعال (2017) التي وجدت أن متوسطات مجال الاستقبال كان أعلى من مجال الإرسال لدى معلمي الصف الأول الابتدائي في دراستها.

كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة معلمات العوق السمعي في مجال مهارات الاستقبال وذلك في متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوات سنوات الخبرة الأكثر، كما أتضح من النتائج كذلك وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات تقديرات معلمات العوق السمعي بين متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وكان اتجاه التفاعل لصالح المعلمات اللاتي جمهن بين المؤهل الأعلى الخبرة التدريسية الأكثر من (10) سنوات. ويمكن أن يفسر ذلك بأنه عائد لكون هذه المهارة مرتبطة بالوظيفة الأساسية للمعلمات وهي التدريس والتقييم كما وردت في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة - "معلم العوق السمعي وهو الشخص المؤهل في التربية الخاصة بصورة مباشرة في تدريس التلميذات ضعيفات السمع في غرف المصادر في برامج ضعاف السمع بالمدرسة وفق الخطة التربوية الفردية لتلبية احتياجات كل تلميذة بشكل فردي بغرض تلقي خدمات تربوية خاصة ورسم خطة التدخل والتخطيط المسبق لها في غرفة المصادر (وزارة التعليم،2017) -. وهذا مما يدل على سعيهن إلى التمكن من أداء مهامهن في برامج التربية الخاصة وكذلك تطوير مستواهن من خلال الالتحاق بالدراسات العليا وتوظيف الخبرات المتراكمة؛ إلا أن مجال مهارات الإرسال لدى عينة الدراسة مازال يحتاج إلى تطوير وتدريب أكبر ومهارات أعمق مما قد لا يتاح للمعلمات أثناء الخدمة أو قبلها؛ حيث أن جلسات غرفة المصادر تعمل على مبدأ التعلم الفردي وتقديم التدريس التشخيصي وفق شكل ومفهوم حصص التقوية لدعم التلاميذ ضعاف السمع من خلال علاج جوانب القصور أو دعم جوانب القوة لديهم (أخضر، 2018). ومن جانب آخر تتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته المعلمات من

امتلاك التوجه نحو تطوير الذات من الحصول على المؤهلات العليا وكذلك صقل الخبرات التدريسية مع توصلت إليه دراسة تنقستراند (2019) Tengstrand من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مدى فهم المعلمين في برامج التربية الخاصة للعلاقة بين اضطرابات القراءة وضعف اللغة، وكذلك مع توافر التدريب والتطوير المهني لهم في هذا الجانب. ومع ما وجدته دراسة الشبرمي، (2020) Alshubrumi من أن المعلمين المشاركين في تطبيق برنامج الدراسة أظهرا مستوى مناسب ووجدا أن التنفيذ سهل بأقل قدر من الموارد. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دارسة عبدالعال (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي الأعلى والخبر ة التدريسية الأكثر. وتختلف مع ما أظهرته دراسة السريع (2015) من أن استجابات المعلمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية. وهذه النتيجة تؤكد من جانب متصل ما نادت به دراسة تنقستراند (Tengstrand, 2019) من ضرورة تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى معلم التربية الخاصة من خلال التدريب على معنى اضطرابات القراءة والمعالجة الصوتية ودور مهارات الذاكرة والاستدلال في تقييم الفهم القرائي، وتتفق مع ما انتهت إليه دارسة بودوح، وآخرين (2018) من أنه لتنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ ضعاف السمع يجب تركيز المعلم على الأسلوب المختلط (اللغة الشفوية واللغة المكتوبة) في التعلم، وتأهيل القدرات المعرفية واللسانية لديه.

ودلت النتائج المتعلقة بالعلاقة بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع على وجود علاقة دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة ممارسة معلمات العوق السمعي لمهارات الوعي الصوتي ومستوى المهارات القرائية لدى تلميذاتهن ضعيفات السمع؛ ويفسر ذلك أن أداء معلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة يرتبط بمدى التأهيل في التربية الخاصة؛ حيث تقوم معلمات العوق السمعي بأدوار مشتركة مع معلمات الصف العادي في تدريس التلميذات ضعاف السمع بالمدارس - وفقاً لما جاء في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة- "يقوم بتدريس الطالبات ضعاف السمع كل من معلمة التربية الخاصة (مسار الإعاقة السمعية) وهي إما أن تكون معلمة للفصل أو معلمة غرفة المصادر (للعوق السمعي)" (وزارة التعليم،2017). وذلك بتدريس جميع الصفوف وجميع المواد الدراسية للتلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج المكاني، وإعداد الخطط التربوية الفردية والعمل على تدريس جميع مهارات الحد الأدنى والمهارات الأساسية لتلك المواد الدراسية في الخطط الفردية في غرفة المصادر بما يتناسب مع احتياج التلميذات ضعيفات السمع في فصول الدمج الكلي (أخضر، بن سجاء 2018). ولكون الطرائق التدريسية التركيبية والتحليلية المستخدمة في تدريس القراءة تتمحور بشكل مكثف على اللفظ الشفهي للحروف والكلمات والجمل والنصوص مع الحركات القصيرة والمدودة والتنوين والشدة، وتحليل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وحروف (أحرشاو، 2014)؛ فإن المعلم بحاجة إلى أن يطور مهارته في استعمال اللغة إلى درجة يستطيع معها التمييز بين الألفاظ اللغوية التي يستعملها بطريقة وظيفية صحيحة (عبدالكريم، حبيتر 2016). ويؤكد ذلك ما وجدته دراسة (أحمد، 2016) من أن الوعي الصوتي يعد ضرورة لتعلم القراءة الصحيحة، ومع ما كشفته دراسة إيري (2019) Irey من أن هناك أدلة تجريبية قوية تدعم الدور الرئيسي للوعي الصوتي في القراءة بشكل عام، وبشكل خاص لدى التلاميذ ضعاف السمع فالوعي الصوتي منبئ مهم لمستوى القراءة لديهم (2019) Andriola، وترجع ذلك دراسة (عبدالكريم، حبيتر 2016) التي وجدت أنه يجب مراعاة مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمعلمي دروس اللغة

العربية وإنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح، وتوظيف الإيقاع المناسب عند التحدث، واستعمال التنغيم المناسب للمعنى، وغيرها من المهارات عند تعليم تلاميذهم القراءة وتغيير الطريقة التقليدية المتبعة في التدريس التي لا تركز على العناية بمهارات الوعي الصوتي. فمرحلة تعليم المهارات القرائية بالنسبة للتلميذ ضعيف السمع المستفيد من المعينات السمعي تعد قاعدة لبناء النظام اللغوي لديهم من خلال التعلم الشفهي السمعي (بودوح وآخرون، 2018). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دارسة عبدالعال (2017) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين مهارات الصوتي للمعلم واللغة الشفهية والكتابية لتلاميذهم. وهذه النتيجة أيضا تتفق مع ما ذكرته دراسة (السريع،2015) من ضرورة توظيف الوعي الصوتي في أنشطة التعامل مع الأصوات المحكية للغة على نحو منفرد، كأن يقدم المتعلم مهمات تتطلب وعيا صوتيا من خلال أنشطة وتدريبات يقوم التلميذ من خلالها بعد الأصوات داخل الكلمة الواحدة أو عزل الصوت فيها أو حذف صوت أو مقطع من كلمة ونطق الجزء المتبقي منها، أو أن يقوم بتقسيم الكلمة إلى أصواتها المنفردة أو مقاطعها أو بمزج أصوات منفردة أو مقاطع لتشكيل كلمة أو إضافة صوت أو مقطع لكلمة لتشكيل كلمة أخرى أو إعادة ترتيب الفونيمات للكلمة الواحدة من أجل تشكيل كلمة أخرى جديدة أو أن يطلب منه أن يقابل ويصنف مجموعة من الكلمات وفقا لصوتها الأول أو الأوسط أو الأخير. كما قد يتطلب النشاط من المتعلم فقط الانتباه إلى التنغيم داخل الجمل من خلال استماعه لنصوص تتضمن ذلك ومساعدته على ملاحظتها. وهذه النتيجة كذلك تتنفق مع ما جاء في الدراسات السابقة كدارسة بودوح ورفاقه (2018) التي كشفت عن دور الوعي الفونولوجي في تحسين التعرف على الكلمة المكتوبة في نشاط القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، ودراسة لعريبي (2014) التي أكدت أن التلاميذ ضعاف السمع الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة يعانون بالدرجة الأولى من صعوبات في الوعي الصوتي. كما أن نتائج هذه الدراسة تعد مكملة ومفسرة لبعض نتائج الدراسات التي بحثت المهارات القرائية كدراسة سيب وبور (2020) التي وجدت أن التلميذ ضعيف السمع يعاني انخفاضا وتراجعا في القدرات القرائية، ودراسة عبدات. (2008) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات القراءة عند التلاميذ ضعاف السمع لصالح الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وما دلت عليه دراسة براهيمي (2017) من حصول التلاميذ المدمجين على أقل قدر من صعوبات القراءة، ودراسة ثابت (2002) التي أشارت إلى أن طول مدة السنوات الدراسية يؤدي إلى تقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقييمها لدى ضعاف السمع، وكذلك دراسة كويك (2017) Quick التي أفادت أن التلاميذ ضعاف السمع أظهروا ضعفا لغويا بالإضافة إلى اضطرابات في التواصل اللفظي. ومن جانب آخر هذه النتيجة تلقي الضوء على دور درجة ممارسة معلم ضعاف السمع في مستوى المهارات القرائية لديهم مما قد يكون مفسرا لما أوردته كل من دراسة الزريقات (2011) من أن التلاميذ ضعاف السمع يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة، ودراسة الصمادي (2013) من انخفاض مستوى القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع، ودراسة بارك وآخرون (2013) Park et al., من أن ضعاف السمع لديهم ضعفًا انتقائيًا في قراءة الكلمات. كما يمكن أن تقدم هذه النتيجة حلولا أخرى لتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع من خلال تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى المعلم نفسه وليس الاقتصار على تنميتها لدى التلاميذ ضعاف السمع فقط، وهذا يعد

داعما لنتائج عدد من الدراسات التجريبية مثل ما توصلت إليه دراسة عطا (2018) من تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع عن طريق التدريب على الوعي الفونولوجي، ودراسة عبده (2018) من تنمية الإدراك السمعي بالتدريب على الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وما أثبتته كل من دراسة بركات (2017) من أن تحسن مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ضعاف السمع بتنمية الوعي الصوتي لديهم، ودراسة مطر، والجمال (2016) من تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى التلاميذ زارعي القوقعة في المرحلة الابتدائية. وما وجدته دراسة اليامي (2017) من فاعلية تنمية الوعي الصوتي في تحسين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات للقوقعة بالمرحلة الابتدائية، ودراسة تروسيل Trussell, (2014) من تأثير منهج التعليم المباشر على مهارات التهجئة والإملاء لدى التلاميذ ضعاف السمع. وكذلك مع دراسة الأحمد (2012) التي أكدت أثر الطريقة السمعية- اللفظية في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ضعاف السمع، ودراسة محفوظ (2015) التي تحققت من فاعلية التدريب على الاستماع، اللفظ المنغم، الإيقاع الحركي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، ومع دراسة الشبرمي (2020) Alshubrumi التي ذكرت أن فاعلية طريقة التدريس المستخدمة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع وكذلك لدى المعلمين المشاركين. ومع ما جاء في دراسة القريني Alqraini (2017) من أثر استخدام طريقة تعليمية في تحسين التعرف على الكلمات ذات المعاني المتعددة لدى التلاميذ ضعاف السمع في الصف الرابع الابتدائي.

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- إدراج مقررات مناهج وطرائق تدريس القراءة في برامج إعداد معلم التلاميذ ضعاف السمع بكليات التربية، والتركيز على تأهيل المعلم في مهارات الوعي الصوتي ضمن تلك المقررات، وتقويم أداء الطالب المعلم على هذه المهارات في التربية العملية.
- إعداد أدلة إجرائية للمعلمين توضح بصورة تفصيلية كيفية تدريس مهارات الوعي الصوتي وتنميتها لدى التلاميذ ضعاف السمع بشكل خاص، من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية في برامج ضعاف السمع بهدف تدريبهم على كيفية ممارسة القراءة الاستراتيجية أثناء التفاعل مع الأنواع المختلفة من النصوص وكيفية إكساب تلاميذهم المهارات الأساسية في القراءة.
- تدريب معلمات العوق السمعي على استخدام مهارات الوعي الصوتي في تدريس القراءة التلاميذ ضعاف السمع لجميع الصفوف في المرحلة الابتدائية.

- **البحوث المقترحة:**

- إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة التلاميذ ضعاف السمع في مراحل التعليم المختلفة لمهارات القراءة ومستويات الاستيعاب القرائي لديهم.
- دعم أبحاث تجريبية لها تأثير في إثراء المجال باستراتيجيات تدريسية تفيد المعلم تدريس مهارات الوعي الصوتي وتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع.

- **مراجع الدراسة:**

- أخضر، أروى. (2018). واقع غرفة المصادر في برامج دمج الصم وضعاف السمع. *صحيفة الخليج الإلكترونية*. https://www.al-khaleeg.com/229681.html
- أخضر، أروى. وتغريد بنت إبراهيم بن سجاء. (2018). أدوار المعلمات في برامج العوق السمعي. *بحوث ودراسات. مجلة المنال الإلكترونية*. https://almanalmagazine.com
- أحرشاو، الغالي. (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي*. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة. الكويت
- أحمد، عبير. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، 1(5)، 177 – 222.
- الأحمد، فراس. (2012). فاعلية برنامج لغوي في تنمية الاستيعاب السمعي وأثره على تحسين المهارات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، 32 (9)، 256 - 311.
- براهيمي، سعاد. (2017). صعوبات القراءة والكتابة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة دراسات جامعة عمار ثليجي*. (59)، 88-1-1
- بركات. فاطمة (2017). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال ضعاف السمع لتحسين مهارات اللغة التعبيرية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 15(27)، 25-300.
- بن صديق، لينا. (2011). مظاهر المشكلات القرائية لضعيفات السمع في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بجدة .دراسة تشخيصية. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق. ع. 71، ج. 1، أبريل 2011.
- بودوح، محمد، رشيد، زغير، وبن عيسى، أحمد. (2018). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالتعرف على الكلمة المكتوبة عند المعاقين سمعيا دراسة مقارنة ين بين ق ذوي الزرع القوقعي وضعاف السمع. *مجلة آداب الفراهيدي*، 1(3)،323-350.
- ثابت، محمد. (2002). القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض: دراسة مقارنة. *مجلة دراسات نفسية*، 12(4)، 579-608.
- الزريقات، إبراهيم. (2011). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. *دراسات في العلوم التربوية*، 4 (38)، 1276 – 1292.
- زهير، عزاز. (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، 11(12)، 248-258.
- السريع، عبدالله. (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود*، 72 (3)، 429 - 459.

- سيب، عبد الرزاق. وبور، فاطمة. (2020). أثر الإعاقة السمعية في ظهور عسر القراءة عند الطفل المتمدرس. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(63)، 31- 42.
- الشوربجي، سحر. الزاملي، علي، والكيومي، أمل. (2015). ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. *دراسات تربوية واجتماعية*، 21(1)،379 – 420.
- صلاح، سمير . وسعد محمد. (2005). *التدريس العام وتدريس اللغة العربية*. (ط 2)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،
- الصمادي، أسامة. (2013). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 2(12)،1295 - 1308 .
- عبدات، روحي. (2008). مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات. *مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية*. الإمارات العربية المتحدة.
- عبدالعال، نهى. (2017). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول ألساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفهية والكتابية لدى طلبتهم*. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.
- عبد الكريم، أسماء، وحبيتر، إقبال. (2016). مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية من وجهة نظر تدريسي قسم اللغة العربية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية* ، 12 (19). 391- 419.
- عبده، نرمين. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي لتنمية الإدراك السمعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية من المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، 2 (12)، 247 -289
- عطا، حسنين. (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6 (22)،141- 206.
- علام، صلاح الدين. (2015). *القياس والتقويم التربوي والنفسي. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. (ط6). دار الفكر العربي.
- فهمي، محمد (2005). *الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS*. معهد الإدارة العامة، الرياض
- لعريبي، نورية. (2014). الوعي الفونولوجي وعلاقته باكتساب القراءة عند الطفل الأصم: دراسة مقارنة بين الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والأطفال الصم المجهزين عاديا. *مجلة الباحث بالمدرسة العليل للأساتذة بوزريعة*، 6 (11)، 1 - 14.
- لواني، يمينة. (2017). *علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.
- محفوظ، عبدالرؤوف. (2015). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعبير الشفهي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى مجموعة من الأطفال ضعاف السمع في مدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، 3(61)، 301 - 322.

- مطر، عبدالفتاح. والجمال، رضا. (2016). فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، (71)، 149- 201.
- وزارة التعليم. (2017). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الإدارة العامة للتربية الخاصة.
- اليامي، حمدة. (2017). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي في تحسين القدرة على القراءة لدى التلميذات زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- Alqraini, F. (2017). *Examining the Effects of Vocabulary Intervention on Multiple Meaning Words in Students Who Are D/Deaf and Hard of Hearing*. Published PhD thesis. the Graduate School of The Ohio State University
- Alshubrumi, A. (2020). *Evaluating the Effectiveness of Arabic Morphological Instruction Among Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in the Second and Third Grade Levels*. Published PhD thesis. Indiana University.
- Andriola, D. (2019). *The Neurobiological Correlates of Phonological Awareness and Reading Outcomes in Deaf Children.* Published PhD thesis. Educational Neuroscience (PEN) Program and the Graduate School of Gallaudet University.
- Irey, R. (2019). *Unraveling the Contribution of Morphological Awareness to Reading: A Longitudinal Analysis of Word-Level Outcomes for Latent Profiles of Young Readers*. Published PhD thesis. Graduate Division of the University of California.
- Quick, N. (2017). A multilinguistic analysis of spelling among children with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 24(1), 41–53.
- Park J., Lombardino L., & Ritter M. (2013). Phonology matters: a comprehensive investigation of reading and spelling skills of school-age children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *American Annals of the Deaf*; 158(1):20-40. Doi: 10.1353/aad.2013.0013.
- Tengstrand, Z. (2019). *Investigating Special Education Staff Members' Understanding of the Relationship Between Reading Disorders and Language Impairments*. Published PhD thesis. William James College.
- Trussell, J. (2014). *Effects of Morphographic Instruction on Deaf and Hard-of-Hearing Students' Morphographic Analysis Skills*. Dissertation, Georgia State University. https://scholarworks.gsu.edu/epse_diss/94