فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعي القوقعة

إعداد

الأستاذ الدكتور

إيهاب عبدالعزيز الببلاوى

وكيل كلية علوم الإعاقة للدراسات العليا

والبحوث جامعة الزقازيق

الدكتورة

سيمون عبدالحميد متولى

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الدكتورة

عطاء عمر محمد بحيرى

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المساعد– كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. سمر محمود الحسينى حسن البديوى

دكتوراه الفلسفة فى التربية

تخصص تربية خاصة

(شعبة اضطرابات اللغة والتواصل)

ملخص البحث

هدف البحث الحالى إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبى في تحسين مهارات القراءة (التعرف، النطق، الفهم) لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعى القوقعة، واتبع البحث المنهج شبه التجريبى، حيث شارك (14) طفلاً وطفلة زارعى القوقعة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (7) أطفال خضعوا لإجراءات البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (7) أطفال، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6 - 9) سنه،كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (90 . 110)، ولهذا الغرض تم استخدام مجموعة من الأدوات متمثلة فى: مقياس مهارات القراءة، استمارة بيانات عامة، مقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية، مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، البرنامج التدريبى المستخدم، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة.

الكلمات المفتاحية : مهارات القراءة – الأطفال زارعي القوقعة.

Effectiveness of atraining program on improving reading skills in Elementary school children with cochlear implantation.

Abstract

The current research aimed to identify the effectiveness of training program to improve reading skills (identify – articulation – understanding) in elementary school children with cochlear implantation, , The researcher has used the experimental method , and sample of the study consisted of (14) children with cochlear implantation their age is between (6 -9) years , The experimental group : (7) children , The control group : (7) children. their age is between (6 -9). All of them have medium intelligence and low level of reading skills, The tools of research included: Reading skills measurement, Receptive and expressive language measurement , Stanford Baynih measurement for intelligence, Economic – Social and cultural level measurement General data form, and A training program, the most important results was that the training program was effective in improving the reading skills of cochlear implant children.

Keywords : Reading Skills - cochlear implantation children.

مقدمة البحث:

تعد اللغة نظام سلوكى معقد ويشمل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية التى تمكن الإنسان السوى من إنتاج الكلام بما يمكنه من التفاعل والتواصل مع الآخرين بطريقة

صحيحة، وحدوث أى اضطرابات فى إنتاج اللغة يؤدى إلى صعوبة فى التواصل والتعامل مع المجتمع المحيط؛ مما يترتب عليه مجموعة من المشكلات النفسية والاجتماعية لكون التواصل حلقة الوصل التى تصل بين الإنسان والمجتمع المحيط به.

وتمثل زراعة القوقعة الوسيلة الأكثر فعالية فى إعادة تأهيل السمع حسب تقارير منظمة الصحة العالمية حيث تعمل على تحويل الإشارات السمعية إلى نبضات كهربية تقدم استثارة كهربية لعصب السمع السليم (Department of health western Australia, 2011, p. 2).

ومن خلال زراعة القوقعة فى سن مبكر يتمكن الطفل من فهم الكلام بصورة واضحة؛ مما يساعد فى تحسين مستوى اللغة التعبيرية بشكل واضح يمكنه من التفاعل مع البيئة المحيطة بمختلف توجهاتها (Greers, Moog, Biedenstein & Brenner, 2009, p. 372).

وتعد زراعة القوقعة مبكرًا إحدى السمات الرئيسة لتنمية المهارات المعرفية ومهارة القراءة حيث توفر زراعة القوقعة الأحاسيس السمعية للأطفال التى تساعد فى تنمية مجموعة متنوعة من المجالات وخاصة فى تجهيز المعرفة واللغة والمعلومات ذات الصلة بالذاكرة ومهارات القراءة (Lyxell, Sahlen, Wass, Ibersson, Larsby, Hallgren, & et al , 2008, p S47).

وقد أشار Peng, Spencer and Tomblin, (2004, p. 1228) إلى ان وضوح الكلام لدى الأطفال زارعي القوقعة يظهر بعد حوالى (3 سنوات) من زراعتها،حيث توصلت دراستهم إلى أن الأطفال الذين خضعوا لزراعة القوقعة قبل سن الخامسة أظهروا تحسنًا كبيرًا فى مهارات إنتاج الكلام من أولئك الذين تلقوا العلاج بعد ذلك العمر.

وقد أشار كل من Richer, Eibele, Laszig, et al , (2002, p. 112) إلى أن اللغة التعبيرية عند الأطفال زارعي القوقعة تتسم بخصائص محددة مثل عدم القدرة على استخدام مقاطع معينة، وعدم القدرة على الجمع بين الأسماء والأفعال، وعدم القدرة على تشكيل تراكيب لغوية محددة.

وقد أصبحت زراعة القوقعة أكثر ارتباطًا بالقرار الخاص باستخدام اللغة التعبيرية كوسيلة تواصل أساسية، خاصة لدى الأسر التى تتمتع بالسمع الطبيعى. حيث أن الزراعة تقدم فرصة أفضل لنمو اللغة التعبيرية بدلاً من استخدام لغة الإشارة (البلاوى، 2010، ص 9).

وتعد القراءة إحدى فنون اللغة التى تتميز بمجموعة من الخصائص التى تميزها عن غيرها من الفنون حيث تتطلب عمليات معقدة من إعمال العقل لتفسير الرموز والرسوم التى يتلقاها المرء عن طريق عينيه حتى يتمكن من فهم تلك المعانى وتفسيرها وربطها بالخبرة السابقة.

وتشمل عملية القراءة تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعانى والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعانى، فالعمليات العقلية المرتبطة بالقراءة معقدة بدرجة كبيرة (عبد الله، و مصطفى، 1994، ص 55).

واتفق معهم شحاته (1993، ص105) حيث يرى أن القراءة هى قدرة الطفل على حل الرموز، وفهمها، والتفاعل معها، والانتفاع بها فى حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يمثله القارئ.

كما ترتبط صعوبات القراءة ارتباطًا وثيقًا بكل من الاختلالات البصرية والسمعية, وهذا يشكل أساسًا مهمًا من الأسس التي تقوم عليها عملية القراءة؛ لأن الوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف، والكلمات، ونطقها، والتعرف على دورها في السياق, كما يتيح الوسيط الحسي البصري للطفل أن يتعرف على أشكال الحروف والكلمات, ومن ثم فإن أي اختلال، أو اضطراب في أي من هذه الوسائط، أو فيهما معًا سوف يؤثر على عملية القراءة كمهارة, وسوف يؤثر أيضًا على عملية الفهم القرائي كنشاط عقلي معرفي حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة (البلاوى، وأحمد، 2013، ص 68).

وبناء عليه يسعى البحث الحالي لعمل برنامج تدريبى لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

مشكلة البحث

تعد زراعة القوقعة فى عمر مبكر من أهم العمليات التى تساعد فى تطور مهارات اللغة لدى الأطفال حيث تمثل البديل السمعى الذى يحفز كهربائيًا الألياف العصبية السمعية الأولية لحصول تطور فى عملية السمع، وقد أظهرت كثير من الدراسات أن عناصر التهيئة يمكن أن تسهل تطوير مهارات الكلام واللغة لدى زارعي القوقعة وخاصة عند زراعتها قبل سن الثالثة من عمر الطفل (Peng, Spencer & Tomblin, 2004, p. 1227).

ويؤكد Marschark, Rhoten, & Fabich, (2007) أنه من خلال استعراض نتائج الأبحاث المعاصرة عن مهارات القراءة لدى الطلاب زارعي القوقعة كشفت عن أنهم يقرأون بشكل أفضل من أقرانهم الصم مستخدمي المعينات السمعية على الرغم من أنهم يتأخرون عن أقرانهم السامعين.

ومع أن الأطفال زارعي القوقعة يحققون النمو اللغوي بمستوى يقارب أقرانهم السامعين؛ إلا أن تأخر اللغة يستمر وجوده لدى بعض الأطفال حتى بعد زراعة القوقعة (Geers, 2004). وخاصة أن جميع الأطفال الذين أجريت عملية زراعة القوقعة لهم يحتاجون إلى تأهيل مكثف ومستمر بعد زراعتها، وهو ما قد لا يلتزم به بعضهم (Lesinski, Hartrampf, Dahm, Bertram, & Lenarz, 1995) .

وبناء على ماسبق، تتمثل مشكلة البحث فى مجموعة من الأسئلة التالية :

(1) هل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال زارعي القوقعة على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبى؟

(2) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة فى القياسين القبلى والبعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبى؟

(3) هل توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة فى القياسين البعدى والتتبعى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريب بشهرين ؟

أهداف البحث

تهدف البحث الحالي إلى ما يلى:

(1) إعداد برنامج تدريبى لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

(2) التعرف على أثر تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوِقعة.

أهمية البحث

(1) تأتى أهمية الدراسة النظرية فى كونها مقدمة للأساس القاعدى للمجتمع وهم فئة الأطفال.

(2) أنه يعطى دليل واستراتيجية واضحة يمكن استخدامها فى المنزل والمدارس والمراكز المهتمة بتلك الفئة من الأطفال زارعي القوقعة.

(3) تقدير أهمية تحسين مهارات القراءة فى تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة.

(4) متابعة استمرارية فعالية البرنامج التدريبى فى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

محددات البحث

(1) **الحدود الموضوعية للبحث** : اقتصر البحث الحالى على التعرف على فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعى القوقعة.

(2) **الحدود البشرية** : تكونت عينة البحث من (14) طفل وطفلة من أطفال المرحلة الابتدائية زارعى القوقعة.

(3) **الحدود الزمانية** :استغرق تطبيق البحث (أربعة شهور ونصف) تقريباً , فى العام الدراسى (2016 / 2017 م).

(4) **الحدود المكانية** : تم تطبيق إجراءات البحث بمراكز التخاطب والمدارس بمدينة ديرب نجم بمحافظة الشرقية.

مفاهيم البحث الإجرائية

زارعي القوقعة Cochlear Implants : " هم الأطفال الذين خضعوا لزراعة القوقعة فى مرحلة عمرية مبكرة من أجل تحسين مستوى السمع واستقبال الكلام ".

مهارات القراءة Reading skills: "هى قدرة الطفل على التعرف على الكلمات وتمييزها وفهمها فهمًا جيدًا" وذلك من خلال مقياس مهارات القراءة (إعداد : الباحثة)، والبرنامج التدريبى المستخدم (إعداد : الباحثة) ".

البرنامج التدريبى Training program : " تعرف الباحثة البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث الحالي بأنه : "مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمخططة بعناية والتى تهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة للتعرف على أثر ذلك فى تنمية ورفع مستوى اللغة التعبيرية لديهم وذلك خلال فترة محددة وعدد معين من الجلسات يحقق أهداف البرنامج التدريبى بمساعدة بعض فنيات العلاج السلوكى ك (النمذجة / التسلسل / التشكيل / التغذية الراجعة / المحاضرة والمناقشة).

أدبيات البحث (إطار نظرى ودراسات سابقة)

أولاً: مفهوم زارعي القوقعة Cochlear Implants

القوقعة الإلكترونية هى عبارة عن جهاز إلكترونى مزروع جراحياً، توفر للفرد الأصم أو الذى يعانى من صعوبة شديدة فى السمع شعوراً بالصوت نتيجة تلف خلايا الشعر الحسية فى القواقع الخاصة بهم فتساعد القوقعة الإلكترونية فى تقديم فرصاً جيدة للسمع للمرضى الذين يعانون من الصمم، فتصبح عملية السمع كافية لفهم أفضل للكلام والتفاعل مع الأصوات البيئية المختلفة ولكن ليس كمن لديهم سمع طبيعى (Cochlear implants , 2013).

كما تعتبر القوقعة الإلكترونية جهاز إلكترونى يتم من خلال زراعته تحفيز العصب السمعى والقشرة المخية فى وقت مبكر مما يجعل من الممكن تجنب كثير من الأثار الضارة للحرمان الحسى مما يساعد على تمييز الأصوات بيولوجياً (Karl &Sharma , 2012 , p. 111).

والقوقعة الإلكترونية هي عبارة عن غرس جهاز إلكتروني صغير في عضو السمع (كورتي) داخل قوقعة الأذن الداخلية لينقل الإشارات الصوتية إلى عصب السمع مباشرة ومنه إلى الدماغ (Untestein, 2010, p37).

ويعرف أدريان وآخرون جهاز القوقعة بأنه جهاز إلكترونى يتم إدخاله جراحياً للأذن الداخلية ليحفز مباشرة العصب السمعى فى استجابته للأصوات، ويستفيد منها من لديهم ضعف شديد فى السمع أو عملية السمع منعدمة (Adrien, John, Annelle,& Thomas , 2006 , p. 379).

ويستفيد الأطفال من زراعة القوقعة عندما يكون عمرهم سنتين على الأقل، ولديهم صمم كلى حسى عصبى، وفى كلا الأذنين، ولا يستفيدون من المعينات السمعية الأخرى، وليس لديهم مشكلات عصبية أو نفسية أو عقلية، ويتوفر لهم الدعم من قبل الوالدين (الصقر، 2006، ص ص 254-255).

وغالباً ما تنجح عملية زراعة القوقعة فى استعادة السمع لدى الأطفال الصم زارعى القوقعة وخاصة مع التعرض للإشارات السمعية من البيئة المحيطة والآباء السامعين فى فترة ما قبل الزرع، حيث أن الضعف السمعى الناتج عن تشوه المراكز السمعية فى القشرة المخية عند هؤلاء الأطفال الصم يؤثر سلباً على اكتساب اللغة التعبيرية لأن مرحلة الطفولة هى الفترة الحرجة لاكتساب اللغة.

وقد اتفقت معظم الدراسات على أن الأطفال الصم زارعى الفوقعة من الضرورى أن يتعرضوا لعملية تأهيل سمعى بعد زراعة القوقعة باعتبار التأهيل عاملاً مهماً فى تعلم كيفية الاستماع واكتساب مهارات اللغة، ويجب أن يتزامن التأهيل السيمعى للطفل جنباً إلى جنب مع البيئة المنزلية التى تشجع فيها الأسرة الطفل للاستفادة من كل فرصة ممكنة لاستخدام اللغة التعبيرية من أجل إحداث تقدم واضح للطفل زارع القوقعة وخاصة بعد ذلك فى المراحل الدراسية (Campbell, Macsweeney, & Woll , 2014 , p. 834).

ثانياً : الشروط اللازم توافرها فى الأطفال المرشحين لزراعة القوقعة

تعتبر عملية زراعة القوقعة أمر مهم للتحفيز السمعى لتطوير المراكز السمعية فى القشرة المخية خلال مرحلة الطفولة المبكرة، أما فى مرحلة البلوغ فإن أثار التغيرات المرتبطة بالعمر تؤثر على شكل المراكز السمعية فى القشرة المخية حيث أجريت العديد من الدراسات على البالغين الصم الذين خضعوا لزراعة القوقعة بعد سن (16 سنة) كان اكتسابهم للغة أقل كفاءة ممن قاموا بزراعتها فى سن مبكرة (Lammers, Versnel, Van Zanten, & Grolman 2015 , p. 159).

ويعتبر الأفراد المصابون بصمم شديد إلى شديد جداً ممن تتراوح فقدانهم السمعى من (50 ديسبل) فما فوق، من الذين لا يستطيعون الاستفادة من المضخمات المألوفة هم المرشحون لزراعة القوقعة، حيث أن الصمم الشديد جداً ينتج عن فقدان وظيفة الخلايا الشعرية فى القوقعة، والتى تؤثر على توليد النبضات العصبية والنشاط الكهربائى فى العصب السمعى (الزريقات، 2009، ص 267).

وقد أثبتت العديد من الدراسات التى تناولت زارعى القوقعة كدراسة تومبلين وآخرون (Tomblin et al ,1999)، روبينز و آخرون (Robbins et al , 1999)، نيكولاس، وجيرس(Nicholas & Geers, 2004)، ميامونو وآخرون (Miyamoto et al, 2008)، حبيب وآخرون ((Habib et al ,2010، إيهاب الببلاوي (تحت النشر) أنه كلما كان عمر الطفل صغيراً أثناء إجراء عملية زراعة القوقعة كلما كان ذلك أفضل، فالطفل الذى يقل عمره عن خمس سنوات وقت زراعة القوقعة أكثر استفادة منها إذا ما قورن بغيره فوق سن الخامسة.

رابعاً . إجراءات زراعة القوقعة

تمر زراعة القوقعة بثلاثة مراحل، كالتالى :

1. فترة ما قبل الجراحة

- إجراء إختبارات سمعية وطبية متتابعة قبل إجراء الجراحة لتقييم مدى استفادتهم من عملية الزراعة.

- إجراء تقييم نفسى للأفراد من ذوى الإعاقة السمعية للتأكد من معرفتهم بخطوات العملية وما قد يترتب عليها من آثار.

ـ تحديد نقاط القوة والضعف التى يمكن أن تساعد أو تعيق التكيف قبل عملية الزراعة.

2. فترة الجراحة والنقاهة

ـ تحديد المشكلات السلوكية التى يعانى منها الأفراد من ذوى الإعاقة السمعية الذين سيخضعون للعملية كالشعور بالإحباط.

-إجراء مقابلات مع المرضى يتم من خلالها عرض كافة المعلومات الضرورية عن عملية الزراعة، وكيفية حدوثها وما يسبقها ويعقبها، وما هعى مزاياها وسلبياتها المحتملة.

3. فترة إعادة التأهيل

وتتم فترة إعادة التأهيل بعد ثلاث إلى سبعة أسابيع من إجراء العملية، وفيها يتم تفصيل الأجهزة التى تساعد المرضى على تلقى بعض الإشارات غير الطبيعية التى تنقل لهم بواسطة الجهاز، بحيث يتم تدريبهم على المهارة الولى من خلال جمع النماذج الصوتية الكهربائية مع النماذج التى كانوا يسمعونها والتى تكون ذات معنى لهم. ولذا يفضل الإسراع فى إرتداءهم الجهاز واستخدامهم له، لأن ذلك يساعد على سرعة التعلم وتحسين مهارات الكلام والتواصل مع الأخرين خلال هذه الفترة (مصطفى،والريدى،وعاطف، 2013، ص ص 241- 242).

ثانياً: مفهوم مهارات القراءة Reading skills

تعد القراءة إحدى النعم التى أنعم الله بها على الانسان وخصه بها وبلغ رسوله الكريم . محمد صلى الله عليه وسلم . على لسان جبريل بقوله تعالى " اقرأ باسم ربك الذى خلق " صدق الله العظيم.

كما أن القراءة هى الخطوة الرئيسية الهامة فى تعليم اللغات الحية، وينبغى أن تكون الأساس الذى تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوى من حديث، واستماع، وكتابه (البجه، 2005، ص 62).

فهى من أعظم فنون اللغة وأهمها، فهى الأساس الذى تبنى عليه فروع النشاط اللغوى من استماع، وحديث، وكتابة لأهميتها العظيمة فى حياة الإنسانية على وجه العموم (أبو الديار، 2012، ص 104)

كما تعتبر القراءة عملية معقدة تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعانى، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعانى (عبدالله، و مصطفى، 2000، ص 55).

والقراءة هى عملية عقلية تشمل كلا من التعرف على الكلمات، وما تدل عليه، والتفكير النقدى الخلاق، ولذا ينبغى على القارئ أن يربط ما يقرؤه بخبرته السابقة، وينبغى أن يفسر المادة ويقومها، ويستخدم فى ذلك الفكير والتخيل، ويمزج الأفكار الجديدة، ويقارنها بما قد تعلمه من قبل (عبدالله، و مصطفى، 1994، ص 132).

فالقراءة عملية يتم فيها تشكيل المعنى وحل المشكلات وفى نفس الوقت الوقت يقوم القارىء بتشكيل معنى موازٍ للمعنى الذى أراده كاتب النص بناء على الخلفية المعرفية التى يتفاعل بها القارىء مع النص (Goodman, Watson & Burke , 1996 , p 50)

وقد جمع جاب الله وآخرون (2011، ص 25) بين العقل والنشاط فى تعريفه للقراءة حيث عرفها بأنها عملية عقلية بنائية نشطة يقوم بها القارئ أثناء تفاعله مع الموضوع المقروء، بغية تحقيق هدف ما أو اشباع رغبة.

وقد أشارت الرابطة القومية لدراسة التربية فى أمريكا إلى أن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست إدارة مدرسية ضيقة، بل هى عملية ذهنية تأملية، وينبغى أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغى أن يحتوى على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل، وحل المشكلات وكل جوانب شخصية الإنسان ؛ فهى نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصرى للرموز (النقد)، دمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ وتصور لتطبيقاتها فى مستقبل حياته (التفاعل) (طعيمة،والمناع، 2000، ص 121).

واتفقت معه سليمان (2008 ، ص 148) فى تعريف القراءة على أنها ممارسة فكرية ونشاط عقلى يبذله الشخص لفك الرموز وتحصيل معانى الكلمات واكتشاف الأفكار

وإدراك العلاقات بين تلك الأفكار وبناء نظم فكرية ومعرفية جديدة أيضاً من أجل تنمية القدرة على الفهم والنقد والتمييز والابتكار.

فقد أورد الناقة، حافظ (2002، ص ص 219 . 221) فيصنفان مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات رئيسية هى :

(أ) **مهارة التعرف** : . وتعنى تعرف الكلمات بصرياً وصوتياً ودلالياً، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية كالتالى :

1. تعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها.
2. تعرف أشكال الكلمات والتمييز بينها.
3. تعرف أصوات الحروف والتمييز بينهاخاصة المتشابهة فى الشكل والمتجاورة فى المخرج.
4. تعرف أصوات الكلمات والتمييز بينها. 5. ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب.

(ب) **مهارة النطق** : . وتعنى النطق بصوت الحرف نطقاً صحيحاً منفرداً وفى كلمات، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية كالتالى :

1. نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.
2. نطق أصوات الحروف المتشابهة فى الصوت والمتجاورة فى المخرج.
3. نطق أصوات الكلمات نطقاص صحيحاص من حيث الصوت والشكل الإعرابى.
4. نطق الأصوات فى حالة الظواهر اللغوية مثل التسكين والتشديد.

(جـ) **مهارة الفهم** : . وتعنى ربط المعانى بعضها ببعض، وتنظيمها فى تتابع منطقى متسلسل مع الاحتفاظ بالمعانى والأفكار، واستخدامها فى أنشطة الحياة، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية كالتالى :

1. التعبير صوتياص عن المعنى الذى ينظم الجملة. 2. تحديد الفكرة العامة للنص.
3. تحديد الفكرة الرئيسية لكل فقرة. 4. تحديد الأفكار التفصيلية فى الجمل.
5. تحديد الكلمات المفتاحية فى النص. 6. تحديد مابين السطور من أفكار.
7. تحديد ما وراء السطور من أفكار. 8. نقد المقروء والحكم عليه.

9. استخدام أفكار المقروء فى مواقف الحياة.

وبناء على التصنيفات السابقة لمهارات القراءة فقد ركزت على مجموعة من المهارات الأساسية كالتعرف والفهم والنطق ولا تتم عملية تعلم القراءة السليمة إلا من خلالها.

قياس مهارات القراءة

تعتبر عملية قياس مهارات القراءة لدى الأطفال وخاصة زارعى القوقعة من العمليات التى تتطلب مجهود من المعلم خاصة وأن كل طفل له مستوى معين من الخبرات.

وتتكون عملية القراءة من مجموعة من المهارات الأساسية التى تضم كل منها عدداً من المهارات الفرعية، ولذلك فلا بد من مراعاة هذه الطبيعة عند تعليمها أو قياسها ويتم ذلك بطريقة متدرجة على مستوى كل المهارات الأساسية والفرعية (Geers, 2003,p62).

وإعداد مقياس متدرج فى مهارة أو أكثر إنما يتوقف على ما يقصد من المهارة الأساسية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها (عرفان، 2005، ص 30).

فتُستخدم الاختبارات والمقاييس لقياس مهارات القراءة من أجل تحديد المستويات المختلفة للأطفال فى القراءة سواء كانت ضعيفة أو متوسطة أو قوية.

ويمكن قياس مهارات القراءة من خلال مجموعة من الوسائل منها :.

1. الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية

تتنوع الاختبارات ين الفردية والجماعية، و كثير من هذه الاختبارات قد تم وضعها وصياغتها بحيث تطبق على مجموعة صغيرة من التلاميذ أى قليلة العدد بحيث لا تزيد عن عشرة تلاميذ، وتتميز الاختبارات الجماعية بأنها توضح للمعلم عن طريق الرسوم البيانية موقف كل تلميذ فى الفصل من سائر التلاميذ كما توضح مستوى المجموعة ككل ومدى الفرق بين أفضل تلميذ فى القراءة وبين أضعف تلميذ، والمعلم قد يعرف تلاميذه جيداً يستطيع أن يجرى اختباراً جماعياً بصورة أفضل عن غيره من المعلمين الآخرين الذين ليست لديهم دراية بتلاميذ الصف (مصطفى، 2002، ص 67).

2. اختبارات الذكاء لقياس النمو العقلى وعلاقتها بالقراءة

يستطيع المعلم الماهر أن يعرف عمر التلميذ العقلى من خلال اختبارات الذكاء المقننة، ويساعده ذلك فى معرفة درجة نمو التلميذ الفكرى، حيث أكدت أبحاث عديدة على أن العمر العقلى المطلوب للنجاح فى تعلم القراءة يتراوح ما بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف، وتتناسب الاختبارات الخاصة بقياس مهارات القراءة تناسباً طردياً مع نتائج اختبارات الذكاء، حيث تقاس فى كل منها الأنواع نفسها من القدرات التى تقيس درجة مهارا ت القراءة، وتشتمل هذه الاختبارات على عدد من الموضوعات التى تدور حول : التوفيق بين الحروف والكلمات، وتكوين كلمات جديدة أو جمل قصيرة، وكتابة اسم التلميذ، والتمييز بين الصور ومدلولاتها، وتذكر قصة.

3. اختبارات القراءة المكتوبة (الموضوعية)

ويستطيع المعلم أن يقيس خبرة التلميذ فى القراءة عن طريق الأسئلة الشفهية ولكن هذه الطريقة يشوبها عيوب كثيرة، منها : اعتماد المعلم على تقديره الذاتى فى الحكم على المستوى القرائى للتلميذ، أما اختبارات القراءة المكتوبة التى يطلق عليها (الاختبارات الموضوعية) فتعتبر أكثر الأساليب تطوراً فى قياس مهارات القراءة (مصطفى،1999،ص ص149-52).

وسوف تتم عملية قياس مهارات القراءة فى تلك الدراسة من خلال عمل مقياس مهارات القراءة يحتوى على ثلاثة أبعاد وكل بعد منهم يحتوى على مجموعة من المهارات الفرعية.

اتضح من خلال العديد من الدراسات أن الأطفال زارعى القوقعة يعانون من بطء فى معدل نمو المفردات مقارنة بأقرانهم السامعين مما يكون له الأثر السلبى على النجاح الأكاديمى بشكل عام ونواتج القراءة بشكل خاص حيث أن مهارة النطق للمفردات بصورة صحيحة ترتبط بالنجاح فى تعلم القراءة، حيث يعانى الأطفال قبل زراعة القوقعة وخاصة مع الصمم السابق لعملية النطق من حرمان سمعى يحد من التعرف على كلمات جديدة والنطق بها وهذا الحرمان السمعى يترتب عليه عجز وقلة فى حجم المفردات اللغوية لدى الطفل بعد زراعة القوقعة، وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين العمر وقت زراعة القوقعة

وحجم المفردات المكتسبة حيث تبين بعد فحص عملية اكتساب المفردات لدى عينة من الأطفال زارعى القوقعة تراوحت أعمارهم بين (2 . 7) سنوات أن عمر الطفل وقت الزراعة كان له تأثير كبير فى عملية اكتساب المفردات فقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين قاموا بعملية زارعة القوقعة قبل سن (سنتين) أظهروا معدلات نمو عالية فى اكتساب المفردات، كما تبين أن الأطفال الذين قاموا بعملية زراعة القوقعة فى الفترة العمرية من (5 . 7) سنوات أظهروا انخفاضاً فى معدلات اكتساب المفردات وهذا يؤكد أن زراعة القوقعة فى وقت مبكر يكون له أثر إيجابى على اكتساب مفردات كثيرة والتعبير عنها نطقياً، وهذا كله يتطلب إلى جانب عملية الزراعة فى وقت مبكر مجموعة من إجراءات التدخل المبكر وتحسين مهارات اكتساب المفردات والنطق بها وفهمها لدى الطفل ؛ لأن زراعى القوقعة غالباً ما يعانون من نقص فى المفردات والحصيلة اللغوية بسبب الضعف الشديد فى عملية السمع مما يكون له الأثر السلبى على عملية التعلم والنطق بالكلمات وتوظيفها فى مهارة القراءة، وقد ذكر كل من ووكر و ميكجريجولا (Walker & Mcgregor , 2013) فى دراستهم على ضرورة وضع برنامج تعليمى سمعى لفظى لتنمية مهارة الفهم والتعرف على الكلمات لدى الطفال زارعى القوقعة وإخضاعهم لتدريب مكثف حيث أن الطفال زارعى القوقعة يعانون من ضعف فى تعلم الكلمات مقارنة بأقرانهم السامعين، وأكدوا فى دراستهم على أنه كلما كان عمر الطفل صغير وقت زراعة القوقعة كان تعلمه للكلمات أسرع واكتسابه أقوى (Walker & Mcgregor , 2013, p.p 375-376).

فكل تلك المشكلات التى يعانون منها ربما ترجع إلى أنهم لا يحصلون على الدعم اللفظى الكافى من الكبار ولا يتلقون أى تغذية راجعة كافية عندما يحاولون نطق بعض الأصوات الكلامية وغير قادرين على سماع لغة الكبار بصورة واضحة مما يكون له الأثر اليلبى على استيعاب اللغة وأدائها بشكل صحيح (Dash , 2005 , p 66).

وتحقيقاً لذلك سعى البحث الحالي لعمل برنامج تدريبى من أجل تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

استيراتيجيات تعلم القراءة

أثبتت التجارب والبحوث أن الطفل الذى لم يبلغ نضجه اللازم للقراءة يظل بطيئاً فى تعلمه مهما بذل من جهد كما أن إكراهه على تعلم القراءة يمكن أن يؤدى إلى إصابته ببعض الاضطرابات النفسية وكراهية القراءة التى تستمر معه فى المراحل التالية من دراسته ؛ نتيجة الضغط عليه فى تعلم القراءة دون أن نصل إلى مستوى النضج المطلوب لها (Kent , 2013 , pp 3-4).

لذلك يجب تعليم الطفل القراءة من خلال طرق تساعده على فهم ما يقرأ بسرعة ودقة وأداء وتذوق.

من ذلك تعددت استيراتيجيات تعلم القراءة للأطفال والتى يمكن تقسيمها إلى أربع استيراتيجيات أساسية هى :

1. الطريقة التركيبية

سميت هذه الطريقة بالتركيبية أنها تبدأ بالجزء أى " الحرف "، ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون" كلمة "، ثم من الكلمات تكونت"جملاً قصيرة"(بدير،صادق،2000، ص127).

ويندرج تحت هذه الطريقة عدة طرق فرعية منها " الطريقة الحرفية " التى تقوم على تعليم الحروف الهجائية أولاً بطريقة سمعية ثم تدريبهم على كتابة هذه الحروف إلى أن يمهروها، وقد عرفت هذه الطريقة قديماً بطريقة الكتاتيب (البجة، 2005، ص 87).

وتتميز هذه الطريقة بأنها تساعد المتعلم فى إتقان الحروف منذ البداية ليعمم ما تعلمه على كل كلمة تقابله، ولكن بشوبها عيب فى أنها تخلوا من عوامل التشويق والإثارة حيث لا تهتم بالمعنى بل الغاية منها حفظ المتعلم للحروف أنها تخالف حقائق علم النفس من حيث الطريقة الطبيعية التى يسير عليها الطفل حيث يدرك الشكل إدراكاً كلياً ثم يتعرف على أجزاءه

2. الطريقة التحليلية (الكلية)

هى الطريقة التى يتعلم الطفل فيها الكلمة بطريقة مركبة " صورة وصوت " ثم يحللها إلى أجزائها وهى الحروف، وقد سميت هذه الطريقة بالكلية أنها تبدأ بتعليم الكل وهو الكلمة أو الجملة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف، وفيها تعرض المشرفة على الطفل كلمة من الكلمات

التى تعرف لفظها ومعناها ولكنه فى الوقت نفسه لا يعرف شكلها، فتطلب منه أن يدرك شكلها تماماً ويحفظه ثم تنتقل إلى كلمة أخرى بعد التأكد من حفظ تلأولى وهكذا، وبعد ذلك تنتقل المشرفة إلى مرحلة أخرى وهى مرحلة تحليل هذه الكلمات إلى حروف ولذلك يطلق علي هذه الطريقة التحليلية (رضوان، 2000، ص 20).

وقد ذكرإبراهيم (2011، ص 82) أن التلعم فى هذه الطريقة يبدأ بقراءة كلمات أو جمل تامة يراها المتعلم مكتوبة، ثم ينتقل به المعلم إلى تحليلها إلى أجزائها ومقاطعها، وبذلك يكون إدراك المتعلم لمنطوق الحرف تالياً ومرتباً على إدراكه الكلمات والجمل.

وقد اتبع برنامج تحسين مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التلعيم الأساسى المستوى (أ) **تلك الطريقة فى تعليم الأطفال أصوات الحروف من خلال كلمات معروفة لديهم، ومن أجل دعم ذلك يجب إثراء حصيلة الطفل من الكلمات المختلفة الشكل والمعنى حتى لا يواجه ضعف فى التهجى والإملاء وخاصة فى الفترة الأولى من تعلمه، فلا يتمكن من التعرف على مكونات الكلمة من أصوات.**

3. الطريقة الإزدواجية (التوليفية . التحليلية . التركيبية)

رأى التربويون الإفادة من كل طريقة سواء كانت تركيبية أو تحليلية بأخذ من كل واحدة مزاياها وطرح مساوئها ما أمكن، فتبلورت لديهم الطريقة المعمول بها حالياً وهى الطريقة التوليفية ويقصد بها تلك الطريقة التى تجمع التلحيل والتركيب،ومما زاد من نجاح هذه الطريقة وصلاحيتها أنها تبدأ بالألفاظ المألوفة الصغيرة التى يستخدمها المبتدئون فى حياتهم اليومية إصافة إلى غمكانية استغلال الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية وغير ذلك من الوسائل مما نجم عنه اتصافها بعنصر التشويق (البجة، 2005، ص ص 96-97).

4. طريقة القصة

تعد القصة من أفضل الوسائل التى تساعد المعلم فى إنماء خبرة الطفل ؛ فهى ينبوع فياض للمفردات الجذابة التى تمد الطفل بفيض من الكلمات الجديدة (مصطفى، 1998، ص ص 38. 39).

وتعتبر القصة إحدى طرق التدريس المهمة لتعليم الصغار وخاصة من لديهم مشاكل سمعية فعن طريقها يمكن تقديم الأفكار والخبرات والتجارب فى شكل حى معبر مشوق

وجذاب مؤثر عن طريقها نثرى المفردات اللغوية للتلميذفى القراءة ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه (شحاته، 2000، ص 52).

وبالرغم من مزايا هذه الطريقة إلا أنها يعاب عليها أن الأطفال يحفظون القصة سماعياً عوضاً عن قراءتها.

من خلال العرض السابق لاستيراتيجيات تعلم القراءة يتضح أنها تدور فى إطارالتعرف على أشكال الحروف والكلمات ثم النطق بها وهذه مهارات أولية يجب ألا نكتفى بها لتكوين قارئ جيد متمكن من مهارات القراءة، فإلى جانب التعرف والنطق يجب أن يستطيع فهم الكلام من خلال تنظيم عمليات عليا تعتمد على التعرف والنطق والفهم معاً.

وسوف يتم الاستفادة من تلك الطرق فى تصميم أنشطة القراءة الخاصة بمهارات التعرف والنطق والفهم.

مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية

أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين العمر وقت زراعة القوقعة وحجم المفردات المكتسبة حيث تبين بعد فحص عملية اكتساب المفردات لدى عينة من الأطفال زارعى القوقعة تراوحت أعمارهم بين (2 . 7) سنوات أن عمر الطفل وقت الزراعة كان له تأثير كبير فى عملية اكتساب المفردات فقد أظهرت النتائج أن الأطفال الذين قاموا بعملية زارعة القوقعة قبل سن (سنتين) أظهروا معدلات نمو عالية فى اكتساب المفردات، كما تبين أن الأطفال الذين قاموا بعملية زراعة القوقعة فى الفترة العمرية من (5 . 7) سنوات أظهروا انخفاضاً فى معدلات اكتساب المفردات وهذا يؤكد أن زراعة القوقعة فى وقت مبكر يكون له أثر إيجابى على اكتساب مفردات كثيرة والتعبير عنها نطقياً، وهذا كله يتطلب إلى جانب عملية الزراعة فى وقت مبكر مجموعة من إجراءات التدخل المبكر وتحسين مهارات اكتساب المفردات والنطق بها وفهمها لدى الطفل ؛ لأن زراعى القوقعة غالباً ما يعانون من نقص فى المفردات والحصيلة اللغوية بسبب الضعف الشديد فى عملية السمع مما يكون له الأثر السلبى على عملية التعلم والنطق بالكلمات وتوظيفها فى مهارة القراءة، وقد ذكر كل

من ووكر و ميكجريجولا (Walker & Mcgregor , 2013) فى دراستهم على ضرورة وضع برنامج تعليمى سمعى لفظى لتنمية مهارة الفهم والتعرف على الكلمات لدى الطفال زارعى القوقعة وإخضاعهم لتدريب مكثف حيث أن الطفال زارعى القوقعة يعانون من ضعف فى تعلم الكلمات مقارنة بأقرانهم السامعين، وأكدوا فى دراستهم على أنه كلما كان عمر الطفل صغير وقت زراعة القوقعة كان تعلمه للكلمات أسرع واكتسابه أقوى (Walker & Mcgregor , 2013, p.p 375-376).

فكل تلك المشكلات التى يعانون منها ربما ترجع إلى أنهم لا يحصلون على الدعم اللفظى الكافى من الكبار ولا يتلقون أى تغذية راجعة كافية عندما يحاولون نطق بعض الأصوات الكلامية وغير قادرين على سماع لغة الكبار بصورة واضحة مما يكون له الأثر اليلبى على استيعاب اللغة وأدائها بشكل صحيح (Dash , 2005 , p 66).

وحينما تتطور اللغة الشفهية من خلال الاستقبال السمعى للمعلومات، يمكن أن تتطور مهارات استيعاب القراءة كذلك، وفى حالة استخدام العلاج السمعى . الشفهى لا يضطر الوالدين إلى تعلم لغة الإشارة أو أى لغة رمزية أخرى (نيسان، 2008، ص 148).

وتحقيقاً لذلك تم عمل برنامج تدريبى من أجل تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعي القوقعة.

دراسات سابقة

المحور الأول : دراسات تناولت مهارات القراءة لدى زارعي القوقعة.

استهدفت دراسة موج وجيرس (Moog and Geers, 1999) التعرف على مدى اكتساب صغار الأطفال زارعي القوقعة للكلام واللغة ونمو القراءة، وشارك في الدراسة (22) طفلاً من ذوي الصمم الشديد جدًا ممن أجريت عملية زراعة القوقعة لهم خلال العام الأول بعد ولادتهم، واستخدموها لمدة تتراوح ما بين (1 –7) سنوات، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (6 –10) سنوات، وقد تم إلحاقهم جميعًا بصفوف الروضة التي تعتمد في برامجها على التواصل الشفهي، وتم تطبيق اختبارات لفهم الكلام المسموع، ووضوح اللغة المنطوقة، ونمو القراءة، وتم استخدام بطارية اختبارات مقننة لكل متغيرٍ منها، وقد كشفت

النتائج أن الأطفال في متغير فهم الكلام حققوا نسبًا تتراوح ما بين (40% – 84%)، أما متغير إنتاج الكلام ارتفعت نسب جميع الأطفال عن (90%) فأعلى باستثناء ثلاثة أطفال، وفي مهارات اللغة وجد أن معظم الأطفال قد حققوا مستوى متوسط بمقارنتهم بمجموعة الأطفال طبيعيي السمع، وقل متوسط نسب الأطفال في القراءة.

فيما استهدفت دراسة أوليت، ولي نورماند وكوهين (Ouellet, Le ,2001 Normand and Cohen) التعرف على تطور الخصائص المرتبطة بالمعالجة اللغوية (التراكيب المورفيمية، والمهارات ذات الصلة بالمفردات) بعد زراعة القوقعة، وقد تكونت العينة من (5) أطفال صم جميعهم ملحقين بصفوف التعليم العام، وتم تقييمهم بشكل فردي كل ستة أشهر لمدة (18) شهرًا، وأظهرت النتائج أن متوسط طول النطق والمفردات قد تحسن بشكل تدريجي لدى معظم الأطفال؛ على الرغم من أن أدائهم في البداية كان منخفضًا، كما أن المقياسين المرتبطين بالإنتاج اللغوي استمرت نتائجها أدنى من المعايير المسجلة لدى الأطفال طبيعيي السمع، وعلى الرغم من أن تحقيق درجات إنتاج اللغة كان مرتفعًا؛ مما يعني أن التبادل البينشخصي كان أكثر فعالية بعد سنة من زراعة القوقعة، إلا أن هذا التحسن لم يحدث في الوقت نفسه، كما ظهر لدى اثنين فقط من الأطفال، وهذا يؤكد على أهمية الدراسات الطولية في التأكيد على التباين بين المشاركين وبعضهم البعض، وثبات الأداء لدى المشارك نفسه من خلال معايشة تجربة زراعة القوقعة.

كما استهدفت دراسة واس (2009) Wass التعرف على الاثار المترتبة على زراعة القوقعة فى وقت مبكر على مهارات القراءة والجوانب المعرفية كالإدراك السمعى وذلك من أجل تقديم الدعم الكافى لهؤلاء الأطفال، وتناولت هذه الدراسة جوانب محددة (الذاكرة العاملة، والمهارات الصوتية والوصول المعجمى، ومهارات القراءة) لدى الأطفال زارعي القوقعة مقارنة بالأطفال السامعين فى نفس العمر، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على عينة قوامها (6) أطفال زارعي القوقعة فى الصفوف (1 -3) مقسمين إلى طفل (صف 1، 3) أطفال (صف 2، 2) أطفال (صف 3) وجميعهم لديهم قدرات نطقية، وتكونت مجموعة المقارنة من (12 - 16) طفل من كل صف، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تسمية الصور،واختبار التمثيل الصوتى، و اختبار مهارات القراءة (القراءة، والفهم)، وتوصلت أهم

نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة وعددهم (4) من أصل (6) أطفال كان لديهم القدرة على القراءة والفهم والإدراك الصوتى والسمعى والتعرف على التمثيلات الدلالية للكلمات فى الذاكرة وكان الطفلان الآخران أكثر فقراً فى الأداء القرائى والفهم وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن الأطفال زارعي القوقعة لديهم معدل أقل من الطبيعى فى مهارات القراءة مقارنة بالأطفال السامعين بالنسبة للفك والتحليل والقراءة والفهم.

وقام اركو بولد وآخرون Archbold et al. (2006) بدراسة تأثير العمر عند الزراعة على القدرة على القراءة لدى عينة 105 من الأطفال زارعي القوقعة بين عمر سنة وثلاثة أشهر و6 سنوات و9 أشهر. ووجد أنه بعد 5 سنوات من الزراعة حقق الأطفال مستويات قراءة تتراوح من 4.3 عام أقل من المستوي الصفي إلى 2.6 عام أعلى من المستوي الصفي. ومن خلال إجراء دراسة متابعة بعد 7 سنوات من الزراعة وجد أركوبولد أن المتوسط العام لتأخر القراءة 2.2 عام. والأكثر أهمية هو وجود تأثير دال للعمر عند الزراعة على جميع الاختبارات وفي فترة المتابعة 7 سنوات وجد أن 100% من الأطفال زارعي القوقعة عمر 6-7 عام كان درجات القراءة لديهم أعلى من 1 عام أقل من المستوي الصفي. وأن 44% فقط من الأطفال زارعي القوقعة بين عمر 1-3 سنوات كانت القراءة أعلى من 1 عام أقل من المستوي الصفي ومن ناحية أخرى كان 46% في القراءة في معدل 1 عام من المستوي الصفي و10 % كان أدائهم 1 عام أعلى من المستوي الصفي

وأخيرا استهدفت دراسة إيهاب الببلاوي (تحت النشر) التعرف على العلاقة بين مهارات القراءة ومهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية، ومدى اختلاف مهارات القراءة لديهم باختلاف طبيعة سمع آبائهم، والعمر عند زراعة القوقعة، وتكونت عينة الدراسة من (33) تلميذًا ممن أجريت لهم عملية زراعة القوقعة الالكترونية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (9– 12) عامًا، وتم تطبيق مقياس مهارات القراءة ومقياس الوعي الصوتي إعداد : الباحث، وقد كشفت النتائج عن: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين مهارات القراءة ومهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة تعزي لطبيعة سمع آباء الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية، حيث كانت مهارات

القراءة لدى الأطفال لآباء صم أفضل من الأطفال لآباء سامعين. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العمر عند زراعة القوقعة (قبل الخامسة – بعد الخامسة) في مهارات القراءة وذلك لصالح الأطفال الصم ممن يزرعون القوقعة الالكترونية قبل الخامسة.

المحور الثانى:دراسات تناولت برامج لتنمية مهارات القراءة.

استهدفت دراسة جيستك (2003) Justic إلى التعرف على مدى فعالية تصميم برنامج للنهوض بمستوى تعليم القراءة والكتابة ومهارات اللغة الشفهية بالروضات، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على مجموعتين من الأطفال المجموعة الأولى تعرضت لبرنامج الدراسة الذى يشتمل على مجموعة من الأنشطة لتحسين اللغة ومستوى تعلم القراءة (أغانى . رقص – خيال الظل – أوقات متخصصة للقصة) وأنشطة لتنمية العضلات الدقيقة والكبيرة بالإضافة إلى الأنشطة العينية والحركية إلى جانب توفير الخبرات التفاعلية للأطفال من خلال مواقف الدراما المختلفة، أما المجموعة الأخرى تعرضت لخبرات الروضة العادية حيث استمر البرنامج مدة 6 أسابيع، وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ فى مهارات اللغة الشفهية والقراءة والكتابة لصالح المجموعة الأولى.

واستهدفت دراسة بروكس (2006) Brooks التعرف على أثر قراءة القصص على تنمية الحصيلة اللغوية بين أطفال الروضة واكسابهم المفردات بتعليمات صريحة للكلمات الستهدفة، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على عينة قوامها (78) طفل من أطفال الروضة والذين تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات الأولى (تجريبية تعرضت لقراءة القصص بتعليمات صريحة عن الكلمات المستهدفة)، والثانية (تجريبية تعرضت لقراءة القصص بدون تعليمات صريحة عن الكلمات المستهدفة)، الثالثة (المجموعة الضابطة)، واعتمدت الدراسة على اختبار بيبودى للمفردات المصورة، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى الأطفال الذين لديهم مفردات أولية اكتسبوا مفردات أكثر فى القياس البعدى المتعلق باكتساب المفردات.

واستهدفت دراسة فريمان (2008) Freeman التعرف على أثر القراءة الجهرية على فهم واكتساب المفردات لدى أطفال الروضة، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على عينة قوامها (37) طفل من أطفال الروضة لتطبيق ثلاث نماذج للقراءة الجهرية بحيث يتم فى النموذج الأول صتع الاستدلالات أثناء القراءة وتفسير المفردات المستهدفة داخل القصة المقروءة،

ويتم فى النموذج الثانى التأكيد على المفردات بعد قراءة القصة، ويتم فى النموذج الثالث القراءة بصوت عال إلى جانب المتابعة مع الأطفال وترديدهم لما يقال، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى تحقق مستوى عال من النمو اللغوى على مقياس الفهم والحصيلة اللغوية لصالح المجموعة التى طبق عليها النموذج الأول على عكس التلاميذ الذين طبق عليهم النموذج الثانى والثالث.

كما استهدفت دراسة كنج (2000) King إلى الكشف عن فعالية استيراتيجية القراءة الفعلية واستيراتيجية التعلم المباشر والتأسيس القرائى والقراءة الفعلية فى تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (56) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، (20) تلميذ من الصف الثالث، وتمثلت أدوات الدراسة فى منهج قائم على استيراتيجية القراءة الفعلية، والتأسيس القرائى، والتعلم المباشر، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى فعالية كلا من استيراتيجية التعلم المباشر والتأسيس القرائى والقراءة الفعلية فى تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم، وكانت الفاعلية الأعلى لاستيراتيجية القراءة الفعلية.

واستهدفت دراسة أيرهارت (2005) Airhart إلى الكشف عن فعالية التعليم العلاجى باستخدام استيراتيجية التعليم المباشر فى تنمية مهارات القراءة (التعرف على المفردات اللغوية . التهجى . الفهم القرائى) لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالباً وطالبة من طلاب الصف التاسع والعاشر الثانوى ذوى صعوبات التعلم النوعية (SLD) وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) واستغرقت مدة التطبيق (15) أسبوعاً، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الإنجاز القرائى (WRAT-R)، واختبار الفهم القرائى (TORC-3)، واختبار مدخل فنون اللغة، وبرنامج تعليم علاجى قائم على استيراتيجية التعليم المباشر، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج.

كما استهدفت دراسة عبدالحميد، وشاتوه (2012) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى لتمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمى القوقعة السمعية الالكترونية بالمرحلة الابتدائية، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على عينة من

الأطفال المعاقين سمعياً بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع الابتدائية والمدمجة ممن تتراوح أعمارهم بين (7- 12) سنة، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، مقياس المهارات اللغوية (استقبالى، وتعبيرى) إعداد الباحثان، والبرنامج التدريبى (إعداد الباحثان)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبى لتنمية المهارات اللغوية (التعبيرية، الاستقبالية) لدى الاطفال ضعاف السمع من مستخدمى جهاز القوقعة السمعية الالكترونية بالمرحلة الابتدائية، مما يساهم فى تحسين المهارات اللغوية لديهم ورفع مستواهم العلمى والايجابية داخل المدرسة.

وأخيراً استهدفت دراسة عبدالأحمد (2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوى فى تنمية الاستيعاب السمعى وأثره على تحسين المهارات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع فى المرحلة الابتدائية، وتحقيقاً لذلك طبقت الدراسة على عينة مكونة من (24) طالب من الصف الأول والثانى من مدرسة مروان بن عبدالملك تراوح مقدار ضعف السمع لديهم ما بين (35 . 70) ديسيبل، وملحقين فى صفوف ضمن برنامج ضعاف السمع مقسمين بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كما اشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهارات الاستيعاب السمعى، ومقياس المهارات القرائية، والبرنامج التدريبى، وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبى لأهمية مراعاة التسلسل الزمنى والتطورى فى اكتساب اللغة وأثره على عملية تنمية مهارات اللغة الاستقبالية وكذلك أثر البرنامج التدريبى على المهارات اللغوية.

التعليق على الدراسات السابقة

هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على برامج لتحسين مهارات القراءة وزراعة القوقعة Richter et al (2002)، جيرس Geers (2003)، نيكولاس وجيرس(2004) Nicholas and Geers، مياموتو وآخرون(2008) Miyamoto et al ، إيهاب الببلاوى (2010)، ماهر الزريقات (2012)، منال عبد الحميد (2012)، موج وجيرس 1999)، أوليت وآخرون(2001)، أركبولد وآخرون (2008)، واس (2009) Wass، جيرس (2004) Geers، لميس الشاهين (2007)، وهدفت مجموعة من الدراسات الأخرى إلى التعرف على برامج لتنمية مهارات القراءة كدراسة جيستك (2003) Justic،

هبة أمين عيد (2003)، بروكس (2006) Brooks، فريمان (2008) Freeman، كنج (2000) King، أيرهارت (2005) Airhart،عبدالحميد، شاتوه (2012)، عبدالأحمد (2012) ، **وقد اتفق البحث الحالى مع تلك الدراسات حيث هدفت عمل برنامج تدريبى لتحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة.** أما من حيث العينة فتنوعت العينة فى معظم الدراسات بين (20- 180) طفلاً وتراوحت أعمارهم فى معظم الدراسات بين (7 . 12) سنة، **وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات فى تحديد عمر العينة وحجمها حيث اشتمل البحث الحالي على (10) أطفال زارعي القوقعة الإلكترونية فى مرحلة عمرية مبكرة من مراكز التخاطب الخاصة والمدارس وتراوحت أعمارهم بين (9 . 12) سنة،** أما من حيث **الأدوات** فقد تنوعت الأدوات فى معظم الدراسات بين مقياس لمهارات القراءة والبرامج التدريبية المستخدمة **تم الاستفادة من ذلك فى تحديد الأدوات المستخدمة فى البحث الحالي حيث تنوعت بين مقياس للذكاء، مقياس لمهارات القراءة،** أما من حيث **النتائج** فتوصلت معظم نتائج الدراسات إلى فاعلية معظم البرامج التدريبية فى تحسين مهارات القراءة جيستك (2003) Justic،عيد (2003)،فريمان(2008)freeman،كنج (2000)King، عبدالحميد، ومحمد شاتوه (2012)، إلى جانب وجود مهارات الكلام واللغة لدى (80%) من الأطفال الذين فقدوا السمع منذ الميلاد وقاموا بإجراء زراعة القوقعة في سنة بداية الفقدان بالنسبة للأطفال الذين أجريت لهم زراعة القوقعة بين عمر (2 – 4) سنوات العمر عند زراعة القوقعة كعامل مهم فى تطوير مهارات القراءة حيث أن الزراعة في عمر مبكر لها آثار فعالة على النمو اللغوي، وأن دمج الأطفال الذين جرت لهم الزراعة في عمر مبكر بالمدارس العامة أدى إلى تطور المهارات اللغوية بشكل كبير لديهم، جيرس Geers (2004) ، أركبولد و آخرون (Archbold et al (2008، جيرس Geers (2005) ، سيري وبلامي (Serry and Blamy (1999، كونر وآخرون (2000) Connor، كما أن الأطفال زارعي القوقعة لديهم معدل أقل من الطبيعى فى مهارات القراءة مقارنة بالأطفال السامعين بالنسبة للفك والتحليل والقراءة والفهم كدراسة أركبولد وآخرون

(2008)، واس (2009) Wass. **ويسعى البحث الحالي إلى إثبات فعالية برنامج تدريبى فى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة.**

فروض البحث

(1) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال زارعي القوقعة فى القياس البعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح المجموعة التجريبية.

(2) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة فى القياسين القبلى والبعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريبى لصالح القياس البعدى.

(3) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال زارعي القوقعة فى القياسين البعدى والتتبعى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج التدريب بشهرين.

منهجية البحث وإجراءاته

فى هذا الجزء من البحث الحالى قامت الباحثة بعرض لإجراءات البحث من حيث المنهج المستخدم،ومجتمع عينة البحث والأداة المستخدمة فى جمع البيانات وكيفية بناؤها، والإجراءات الخاصة بالتحقق من المعاملات العلمية لأداة البحث،وكذلك عرض للأساليب والمعالجات الإحصائية التى تم استخدامها فى البحث.

أولاً : منهج البحث :

تحقيقاً لأهداف البحث وللإجابة على تساؤلاته استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى لملائمته لطبيعة البحث، وكذلك اعتمدت على تقييم المجموعة الواحدة، وذلك فيما يتعلق بالإجراءات التجريبية والقياسات الخاصة بكل مجموعة (التجريبية، الضابطة)على حده، ومقارنة نتائجها بنفسها، كما تم تحليل النتائج فى ضوء هذين النوعين.

ثانياً : عينة البحث :

تكونت عينة البحث من الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية بمراكز التخاطب الخاصة والمدارس بمدينة ديرب نجم . محافظة الشرقية . جمهورية مصر العربية، تكونت العينة المبدئية التى تم حساب ثبات وصدق مقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثة) عليها من (50) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائى ممن تراوحت أعمارهم ما بين (9- 12) سنة منهم (16) طفل زارعى القوقعة الإلكترونية و (34) طفل من العاديين .

وتم تطبيق مقياس مهارات القراءة (إعداد الباحثة) بطريقة فردية على (18) طفل زارعى القوقعة للتعرف على مستوى مهارات القراءة لديهم، فتم اختيار (16) طفل حصلوا على أقل الدرجات انخفاضاً على مقياس مهارات القراءة، وتم تطبيق اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة لقياس الذكاء عليهم . بطريقة فردية .، ووفقاً لهذا الإجراء تم استبعاد (2) طفل حصلوا على نسبة ذكاء أقل من المتوسط أى نسبة أقل من (90 – 110)، فأصبح عدد الأطفال (14).

وبناء على ذلك يكون عدد أفراد **العينة النهائية (14) طفل** من الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية فى مرحلة عمرية مبكرة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9- 12) سنة وقد تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متجانستين فى (العمر الزمنى، مستوى الذكاء، مستوى مهارات القراءة) هما :

ـ **المجموعة التجريبية** : وتتكون من (7) أطفال من الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية، وخضعت هذه المجموعة للبرنامج التدريبى المستخدم لتحسين مهارات القراءة .

ـ **المجموعة الضابطة** : وتتكون من (7) أطفال من الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية، ولم تخضع هذه المجموعة للبرنامج التدريبى المستخدم لتحسين مهارات القراءة .

جدول (1)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى العمر الزمنى والذكاء ومهارات القراءة

المتغير	المجموعة	ن	م		متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل Uمان ويتنى		قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارات القراءة	التجريبية	7	20.43	المهارات الفرعية التعرف	7.21	50.50	22.500	التعرف	.264-	غير دالة
			8.57	النطق	7.36	51.50				
			13.43	الفهم	7.29	51.00	23.500	النطق	.161-	غير دالة
			42.75	الدرجة الكلية	7.14	50.00				
	الضابطة	7	20.57	التعرف	7.79	54.50	23.000	الفهم	.218-	غير دالة
			8.71	النطق	7.64	53.50				
			13.57	الفهم	7.71	54.00				
			42.86	الدرجة الكلية	7.86	55.00	22.000		.323-	غير دالة
العمر الزمنى	التجريبية	7	10.43		7.50	52.50	24.50		0.000	غير دالة
	الضابطة	7	10.39		7.50	52.50				
الذكاء	التجريبية	7	99.43		8.07	56.50	20.50		0.515 -	غير دالة
	الضابطة	7	98.29		6.93	48.50				

يتضح من **الجدول (1)** عدم وجود فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى مهارات القراءة العمر الزمنى ومستوى الذكاء وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين فى متعيرات الدراسة.

ثالثاً : أدوات البحث :

استخدمت الباحثة فى البحث الحالى مجموعة من المقاييس سواء لتحقيق التكافؤ بين مجموعتى الدراسة (التجريبية . الضابطة)، أو لقياس متغيرات الدراسة، بالإضافة إلى البرنامج التدريبى، وفيما يلى عرض لهذه الأدوات :

إعداد المقياس

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات القراءة من (9 . 12) سنة فى ضوء الإطار النظرى والبحوث السابقة.

- **هدف المقياس :**

يهدف مقياس مهارات القراءة من (9 . 12) سنة إلى التعرف على مستوى مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية، ولهذا تطلب الأمر إعداد مقياس خاص بتلك الفئة لعدم توافر مقياس لمهارات القراءة خاص بتلك الفئة .

- **خطوات إعداد مقياس مهارات القراءة من (9 . 12) سنة :**

. الإطلاع على الإطار النظرى وما توفر من البحوث السابقة التى تناولت مهارات القراءة بصفة عامة ولدى الأطفال زارعى القوقعة بصفة خاصة.

. إعداد المقياس فى صورته المبدئية.

. العرض على السادة المحكمين.

. قياس كفاءة المقياس (صدق وثبات).

. إعداد المقياس فى صورته النهائية.

وفيما يلى كل خطوة بالتفصيل :

1 . الإطلاع على بعض المقاييس التى تناولت مهارات القراءة ومنها :

. مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً (إعداد وتطوير فاروق الروسان، 1998)

. مقياس المهارات القرائية المناسبة للتلاميذ المراهقين ضعاف السمع من (12 . 15)(إعداد رشا حسين، 2014)

. مقياس مهارات القراءة (إعداد زينب مصطفى).

وفى ضوء ما سبق تم صياغة مفردات المقياس بما يتناسب مع طبيعة وأهداف البحث الحالى.

2 . إعداد المقياس فى صورته الأولية :

فى ضوء ما سبق من إطار نظرى وبحوث سابقة والإطلاع على بعض المقاييس التى تناولت مهارات القراءة لدى الأطفال، قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتى اشتملت على ثلاثة أبعاد، وهى :

. مهارة التعرف (11) عبارة . مهارة النطق (5) عبارات . مهارة الفهم (10) عبارات.

وقدعرفت الباحثة مهارات القراءة إجرائياً" بأنها قدرة الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية على التعرف على أصوات ورسم الحروف والكلمات وتمييز نطقها وفهمها فهمًا جيداً ".

. تحديد أبعاد المقياس وتعريفها إجرائياً :

البعد الأول : مهارة التعرف، **البعد الثانى** : مهارة النطق ، **البعد الثالث** : مهارة الفهم

. صياغة عبارات المقياس :

قامت الباحثة بتجميع مجموهة من العبارات بلغت حوالى (26) عبارة تضمنت مهارات القراءة لدى الأطفال ثم تم حذف العبارات المكررة أو التى تعطى نفس المعنى والعبارات المدمجة وذلك بناء على تعديل السادة المشرفين والمحكمين بعد عرض المقياس عليهم، وذلك لمعرفة مدى انتماء العبارات للهدف من المقياس، وكذلك ملائمة العبارات للمهارات الفرعية التى تنتمى إليها، فقامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات فى ضوء أراء المحكمين.

ولتحديد نوع الاستجابة وطريقة التصحيح استخدمت الباحثة ثلاثة اختيارات بطريقة متدرجة طبقاً لمستوى الاستجابة

. المستوى الأول : يتمكن.

. المستوى الثانى : يتمكن ولديه خطأ واحد أو خطأين.

. المستوى الثالث : لا يتمكن.

ويتضمن مقياس مهارات القراءة لدى الأطفال من (9 – 12) سنة المهارات التالية :

1. مهارة التعرف (11) عبارة من 1 إلى 11.
2. مهارة النطق (5) عبارات من 12 إلى 16.
3. مهارة الفهم (10) عبارات من 17 إلى 26.

. المعاملات العلمية للمقياس :

أولا : حساب الثبات

تم حساب ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ)، حيث تم تطبيق البرنامج على (50) طفل منهم (32) عاديين، (18) زارعى القوقعة تراوحت أعمارهم بين (9 . 12) سنة فكانت نسبة ثبات المقياس تساوى (976. 0) قبل استبعاد المفردة، تم حساب الاتساق الداخلى للفقرات داخل مقياس مهارات القراءة وكانت نسبة الثبات دالة عند (0.01).

جدول (2)

الاتساق الداخلى لمقياس مهارات القراءة

تم حساب ثبات مقياس مهارات القراءة بطريقة (ألفا كرونباخ) وكانت نسبة الثبات تساوى (976, 0) قبل استبعاد المفردة.

رقم المفردة	معامل (ألفا كرونباخ) عند استبعاد المفردة
1	0.976
2	0.974
3	0.975
4	0.975
5	0.974
6	0.974
7	0.975
8	0.975
9	0.976
10	0.974
11	0.974
12	0.974
13	0.974
14	0.975
15	0.975
16	0.975
17	0.975
18	0.975
19	0.975
20	0.975
21	0.975
22	0.974
23	0.975
24	0.976

25	0.976
26	0.975

جدول (3)

الاتساق الداخلى للفقرات داخل مقياس مهارات القراءة

تم حساب الاتساق الداخلى للفقرات داخل مقياس مهارات القراءة وكانت نسبة الثبات دالة عند (0.01).

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.56	0.01
2	0.89	0.01
3	0.79	0.01
4	0.78	0.01
5	0.86	0.01
6	0.85	0.01
7	0.77	0.01
8	0.76	0.01
9	0.41	0.01
10	0.88	0.01
11	0.85	0.01
12	0.83	0.01
13	0.92	0.01
14	0.85	0.01
15	0.75	0.01
16	0.79	0.01
17	0.82	0.01
18	0.85	0.01
19	0.78	0.01
20	0.81	0.01
21	0.75	0.01
22	0.90	0.01
23	0.77	0.01
24	0.50	0.01
25	0.61	0.01
26	0.70	0.01

ثانياً : حساب الصدق

أ . صدق المحكمين :

عرضت الباحثة المقياس الخاص بقياس مهارات القراءة على مجموعة من السادة المحكمين لفحصها وإبداء الرأى حول مناسبة العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس وقامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات فى ضوء أراء المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق عليها بين المحكمين ما بين 90 . 100%.

ب . الصدق العاملى :

بعد تطبيق المقياس على عينة إضافية بلغت (80) طفل تم التوصل من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات والدرجات إلى صدق المقياس بصورة واضحة.

2- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) (إعداد جال , رويد , تعريب وتقنين صفوت فرج (2011):

ستانفورد بينيه الصورة الخامسة هو بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة في الوقت نفسه، وهو أحدث الإصدارات في سلسلة اختبارات ستانفورد –بينيه وهذه الصورة الجديدة التي أعدها جال. رويد تمثل أخر وأكبر تطور في مقاييس الذكاء الفردية، فهو يقيس خمس عوامل معرفية هي (الاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية-المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات)، وذلك في قطاعين بارزين هما الذكاء التحليلي والذكاء المتعلم أو المبلور، ومن خلال نوعين من الأداء: اللفظي وغير اللفظي. ويستخلص من الاختبار عدة مؤشرات كمية كبيرة الدلالة هي نسبة الذكاء الكلية بمعناها التقليدي، ونسبة الذكاء اللفظية، ونسبة الذكاء غير اللفظية، علاوة على خمس مؤشرات عامليه تعبر عن مستوى الأداء على كل عامل من العوامل المعرفية الخمس التي يقيسها الاختبار، ويعتمد مقياس نسبة الذكاء غير اللفظي على خمسة مقاييس فرعية يتعلق كل واحد منها بأحد العوامل المعرفية الخمسة التي يقيسها المقياس.

3 . استمارة بيانات عامة (إعداد الباحثة)

4- البرنامج التدريبى Training program

وتعرف الباحثة البرنامج التدريبى المستخدم فى الدراسة الحالة بأنه : "**مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمخططة بعناية والتى تهدف إلى تحسين مهارات**

القراءة ومعرفة أثر ذلك فى اللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية بما يحقق أهداف البرنامج التدريبى ".

أ . أهمية البرنامج

تتضح أهمية البرنامج التدريبى الحالى فى كونه :

. يهتم بفئة تعتبر الآساس القاعدى لبناء أى مجتمع وهم الأطفال .

– يسهم فى تحسين مستوى مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة التى تتأثر نتيجة للإعاقة.

– تعليم الطفل بطريقة ممتعة إلى جانب مواجهته لآى قصور قد يعانى منه الطفل قبل أن يتفاقم ويصبح مشكلة تعوق تعلمه.

. يسهم فى تدعيم الدمج الكلى لتلك الفئة فى المدارس العادية.

ثالثاً : الإجراءات العملية لإعداد و تنفيذ البرنامج التدريبى :

تعد برامج تحسين مهارات القراءة من البرامج المهمة لتأهيل ورفع مستوى مهارة التعرف والنطق والفهم لدى الأطفال بعد القيام بعملية زراعة القوقعة من أجل تحسين مستواهم الأكاديمى وجعلهم أكثر إيجابية فى المهارات الحياتية.

أ . محتوى البرنامج :

تم تحديد محتوى البرنامج التدريبى لتحسين مهارات القراءة فى ضوء مجموعة من الاعتبارات هى :

(1) الإطار النظرى والدراسات السابقة.

(2) الإستفادة من محتوى بعض البرامج والأنشطة المتضمنة فى الدراسات السابقة

(3) الاستفادة من دراسة إستطلاعية قامت بها الباحثة على مجموعة من الأطفال زارعى القوقعة الألكترونية بمراكز التخاطب المختلفة فوجدت أن الأطفال الذين تم إكتشاف إعاقتهم مبكراً وإجراء زراعة قوقعة مبكرة لهم كان لديهم تحسن فى مستوى إكتساب اللغة والتعبير بها.

المحتوى المبدئى للبرنامج التدريبى : .

فى ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبى يتكون من (33) جلسة بواقع (6) جلسات أسبوعياً، و كان زمن الجلسة الواحدة (30) دقيقة.

وقد تألف البرنامج التدريبى القائم من ثلاث مراحل اعتمدت كل مرحلة منها على مجموعة من الإجراءات والأنشطة على النحو التالى :.

أ ـ المرحلة الأولى : (مرحلة التعارف والتمهيد والتهيئة اللغوية)

وتضم هذه المرحلة (5) جلسات من (1 . 5) ومدة كل جلسة من (30) دقيقة، تم تخصيص الجلسة الأولى للتعارف بين الباحثة والأطفال وتحقيق جو من الألفة معهم وذلك من خلال لعبة من ألعاب التعارف والجلسة الثانية للتمهيد للبرنامج وتوضيح الهدف منه وزمان ومكان إجراء الجلسات، والجلسة الثالثة لتدريب الجهاز التفسى وتنشيط الدورة الدموية من خلال مجموعة من الأنشطة الرياضية، كما تم تخصيص الجلسة الرابعة لتنظيم عملية الشهيق والزفير من خلال مجموعة من الألعاب المسلية التى يحبها الأطفال، أما الجلسة الخامسة فكانت لتقوية عضلة اللسان وأجزاء الجهاز النطقى لإخراج الحروف بطريقة صحيحة وبدون صعوبة من خلال مجموعة من التمارين الخاصة بتقوية أعضاء جهاز النطق.

ب ـ المرحلة الثانية : (مرحلة التدريب)

تضم هذه المرحلة (10) جلسات من الجلسة (6ـ 31) ومدة كل جلسة حوالى (30 . 45) دقيقة، وتم توزيع هذه المرحلة على ثلاثة مستويات كل مستوى يضم مجموعة من الفنيات والأنشطة، كالتالى :

المستوى الأول : (التدريب على مهارة التعرف)

يستغرق هذا المستوى (11) جلسة من الجلسة (6 . 16) لتدريب الأطفال على مهارة التعرف بالاعتماد على مجموعة من الأنشطة والتدريبات التى تهدف إلى :

. التعرف على أشكال الحروف داخل الكلمات سواء أولها أو وسطها أو آخرها .

. التعرف على طريقة رسم الحروف بمواضعها المختلفة داخل الكلمات.

المستوى الثانى : (التدريب على مهارة النطق)

يستغرق هذا المستوى (5) جلسات من الجلسة (17- 21) لتدريب الأطفال على نطق أصوات الحروف والكلمات التى يتخللها وذلك بالاعتماد على مجموعة من الأنشطة والتدريبات التى تهدف إلى :

. التدريب على نطق أصوات الحروف من مخارجها نطقاً صحيحاً والتمييز بينها.

. نطق الكلمات التى بها حروف متقاربة فى مخارجها دون خلط.

المستوى الثالث : (التدريب على مهارة الفهم)

يستغرق هذا المستوى (10) جلسات من الجلسة (22- 31) لتدريب الأطفال فهم الكلمات والجمل والربط بينها وبين المواقف الحياتية المختلفة.

جـ - المرحلة الثالثة : (إنهاء البرنامج)

وتضم هذه المرحلة (3) جلسات من الجلسة (32 - 33) مدة كل جلسة من (30 - 45) دقيقة، وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من فعالية البرنامج وإعادة تدريب الطفل على ما تعلمه من أصوات الحروف وطريقة رسمها ونطقها نطقاً صحيحاً وفهم معانى الكلمات والجمل المختلفة وتعميم ذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الموسيقية وبعض الأناشيد وأطلس حروف اللغة العربية بالحركات القصيرة وذلك لتأكيد النطق الصحيح لتلك الأصوات لدى الطفل.

– الفنيات المستخدمة فى البرنامج التدريبى :

اعتمدت الباحثة على مجموعة من فنيات العلاج السلوكي فى برنامج البحث الحالي كالتالى :

1 . لعب الدور Role-playing، النمذجة Modeling، التمييز Discrimination، التدعيم Reinforcement،المحاضرة والمناقشة Lecture and discussion، الملاحظة observation، الإنصات Listening ،التعميم Generalization.

– الأدوات والوسائل المستحدمة فى البرنامج التدريبى :

يتضمن البرنامج مجموعة من الأدوات والوسائل التى يتم من خلالها تنفيذ جلسات البرنامج بما يتناسب مع إجراءات كل لعبة - منها :

جهاز تسجيل صوتى، سبورة مغناطيسية، سبورة وبرية، قلم سبورة ملون، بطاقات ورقية فارغة وأخرى تحتوى على صور لأفعال ومواقف، قصص قصيرة وأطلس مصور بحروف اللغة العربية، مكعبات على شكل حروف، صناديق ورقية، بعض الأدوات المكتبية والمنزلية والشخصية والفواكه والخضراوات وأكواب ماء وصابون سائل وماصات، بعض الأدوات والوسائل المساعدة . منها :(المرآة . الشمع . البالونات . خافض اللسان الخشبى)، جهاز كمبيوتر، CD عليه بعض الصور والقصص.

– مدة تطبيق البرنامج :

تم تطبيق إجراءات البرنامج التدريبى الذى يهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعى القوقعة الإلكترونية بداية من تاريخ (1/ 8 / 2016) ، حيث تكوّن البرنامج من (33) جلسة تم تطبيقهم على مدى زمنى استغرق شهرونصف تقريباً بواقع (6) جلسات أسبوعياً، وقد تراوح زمن الجلسة فى المرحلة الأولى (30) دقيقة، بينما المرحلة الثانية والثالثة ما بين (30 . 45) دقيقة، وقد تم تطبيق البرنامج وفق ثلاث مراحل كما سبقت الإشارة إلى تلك المراحل والجلسات المكونة لها، وتم تطبيق البرنامج .

– مكان تطبيق البرنامج :

وقد تم تطبيق البرنامج فى (**المركز العربى للتخاطب**) بمدينة ديرب نجم بمحافظة الشرقية وقد تم تطبيق جلسات البرنامج فى حجرة منفردة داخل المركز.

وفى ضوء أهداف وفروض البحث الحالى قامت الباحثة بمعالجة البيانات التى تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS/PC وهى : .

مقاييس الإحصاء الوصفى (المتوسط)، معامل مان . ويتنى (u) Mann-Whitney،

قيمة Z.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول :

توصلت إلى وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى(0.01) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى للأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة

بيان أبعاد مقياس مهارات القراءة	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			معامل U مان ويتنى	قيمة Z	مستوى الدلالة
	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
التعرف	7	11.00	77.00	7	4.00	28.00	.000	-3.198	دالة عند 0.01
النطق	7	11.00	77.00	7	4.00	28.00	.000	-3.232	دالة عند 0.01
الفهم	7	11.00	77.00	7	4.00	28.00	.000	-3.169	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية	7	11.00	77.00	7	4.00	28.00	.000	-3.162	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (4) ما يلى :

وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة

(التعرف، النطق، الفهم) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحسن مستوى مهارات القراءة (التعرف،النطق، الفهم) لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبى، **وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.**

نتائج الفرض الثانى :

توصلت إلى وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة لصالح القياس البعدى.

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة

بيان أبعاد مقياس مهارات القراءة	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف	- + = المجموع	صفر 7 صفر 7	4.00	28.00	-2.392	دالة عند 0.05
النطق	- + = المجموع	صفر 7 صفر 7	4.00	28.00	-2.414	دالة عند 0.05
الفهم	- + = المجموع	صفر 7 صفر 7	4.00	28.00	-2.375	دالة عند 0.05

الدرجة الكلية	- + = المجموع	صفر 7 صفر 7	4.00	28.00	- 2.384	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول (5) ما يلى :

وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة (التعرف، النطق، الفهم) لصالح القياس البعدى، مما يدل على تحسن مستوى مهارات القراءة (التعرف،النطق، الفهم) لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبى.

نتائج الفرض الثالث :

توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية من أطفال الروضة فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس كفاءة الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة بعد مرور فترة متابعة (شهرين) من تطبيق البرنامج التدريبى.

جدول (6)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة

بيان أبعاد مقياس مهارات القراءة	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعرف	- + = المجموع	1 صفر 6 7	1.00	1.00	1.000	غير دالة
	-	1	1.00	1.00	1.000	

النطق	+ = المجموع	صفر 6 7				غير دالة
الفهم	− + = المجموع	1 صفر 6 7	1.00	1.00	1.000	غير دالة
الدرجة الكلية	− + = المجموع	1 صفر 6 7	1.00	1.00	1.000	غير دالة

يتضح من الجدول (6) ما يلى :

عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات القراءة (التعرف، النطق، الفهم)، مما يدل على استمرار أثر تحسن مستوى مهارات القراءة (التعرف،النطق، الفهم) لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور فترة متابعة (شهرين) من تطبيق البرنامج التدريبى، مما يدل على استمرار التحسن على أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لإجراءات البرنامج التدريبى.

تفسير نتائج البحث

وتُرجع الباحثة التحسن الذى طرأ على مستوى (التعرف، الفهم، النطق) كمهارات قراءة وتطور قدرة هؤلاء الأطفال فى المجموعة التجريبية على معرفة شكل ورسم الحروف و النطق الصحيح لمعظم الأصوات اللغوية التى كانوا يعانون من صعوبات فى نطقها وتعميم ما تعلموه إضافة إلى ذلك فإن التحسن الذى حدث فى مستوى مهارات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية يرجع إلى التدرج فى تدريبهم على الأصوات شكلاً ورسماً ونطقاً، حيث اشتملت المرحلة التدريبية على ثلاثة مستويات (المستوى الأول) للتدريب على مهارة التعرف

و يتضمن مجموعة من التدريبات والأنشطة لتعريف الأطفلل بشكل الحروف والكلمات ودلالتها والأشكال الدالة عليها وذلك بالاستعانة بمجموعة من المثيرات السمعية والبصرية لمساعدتهم على التمييز بين الحروف المتقاربة فى الرسم والشكل وعدم الخلط بينها ، (المستوى الثانى) للتدريب على مهارة النطق ويتضمن مجموعة من التدريبات والأنشطة لتدريب الأطفال على نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً وإخراجها من مخارجها الصحيحة وبحركاتها المختلفة بالاستعانة بمجموعة من المثيرات السمعية والبصرية داخل لمساعدتهم على التمييز بين الحروف المتقاربة فى النطق حيث يتم تعليم الأطفال الأصوات بطريقة فردية، و (المستوى الثالث) للتدريب على مهارة الفهم ويتضمن مجموعة من الأنشطة اللغوية والقصصية لتدريب الأطفال على تمييز معنى الكلام وفهمه فهما صحيحاً.

كما لعبت الأنشطة والإجراءات التى قدمها البرنامج التدريبى خلال مرحلة التدريب دوراً كبيراً فى تحقيق الأهداف المرجوة حيث ركز البرنامج على تحسين مهارات القراءة متضمة المهارات الفرعية (التعرف، النطق، الفهم) من خلال مجموعة من **الإجراءات مثل** :

ـ نطق الصوت عدة مرات أمام الطفل حتى يألف سماعه وتتحقق لديه الاستثارة السمعية ويألف النطق الصحيح له ويتمكن من نطقه.

ـ استخدام كروت لحروف وكلمات مصورة وذلك بتعليم الطفل نطق صوت الحرف وتعريفه بشكله وطريقة رسمه وتضمين ذلك فى كلمات مصورة يتعرف من خلالها الطفل تمييز الكلمات.

. استخدام بعض الأدوات المكتبية وسبورة مجسمات وفواكه وخضراوات كأدوات معينة داخل إجراءات الجلسات.

ـ استخدام المرآة لمساعدة الطفل على التمييز البصرى لطريقة نطق الحروف داخل إجراءات بعض الأنشطة والتدريبات.

. تدريب الطفل على نطق الصوت من خلال مجموعة من الكلمات داخل إجراءات مجموعة من الأنشطة .

ـ تدريب الطفل على نطق الصوت داخل مجموعة من الجمل خلال الكلام التلقائى وذلك داخل مجموعة من الأغانى والأناشيد والقصص واللعاب اللغوية.

ـ استخدام التدعيم المادى والمعنوى فى حالة النطق النطق الصحيح والتغذية الراجعة الفورية فى حالة إخطاء الطفل فى نطق الصوت للتمييز بين النطق الصحيح والنطق الخاطىء للصوت.

ويجب الأخذ فى الاعتبار أن هذه الإجراءات تختلف من جلسة لأخرى حسب محتوى كل جلسة ومستوى تقدم واستجابة الطفل للتدريب على رسم ونطق وتمميز الحروف والكلمات المختلفة بطريقة صحيحة والإدراك السريع للمثيرات التى يتعرض لها.

إضافة إلى ما سبق فإن التحسن الذى حدث فى مستوى مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال زارعى القوقعة يرجع إلى : .

ـ ما اشتملت عليه المرحلة التدريبية من ثلاث مستويات كل مستوى اشتمل على مجموعة من الأنشطة والألعاب اللغوية والقصصية ساعدت على رفع مستويات التمييز السمعى لنطق الأصوات بطريقة صحيحة والتمييز البصرى لرسم الحروف والكلمات من خلال مجموعة من الأنشطة الحسية واللغوية إلى جانب ربط ما تعلمه بمواقف مختلفة فى حياته اليومية .

ـ عامل التشويق الذى اشتملت عليه إجراءات كل جلسة والبدء بالجزء وصولاً إلى الكل.

– ما اشتملت عليه المرحلة النهائية من مجموعة من الفيديوهات والأغانى والأناشيد والكروت المصورة التى ركزت على إعادة تدريب وتعميم ما تعلمه أطفال المجموغة التجريبية من رسم ونطق وفهم الحروف والكلمات بصورة صحيحة.

وتُرجع الباحثة استمرار التحسن فى مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال زارعى القوقعة خلال فترة المتابعة إلى كفاءة البرنامج التدريبى وكفاءة ما احتواه من أنشطة وفنيات فى تحسين مهارات القراءة إلى جانب مشاركة الأسرة فى ترسيخ التعرف والنطق الصحيح للأصوات اللغوية خلال فترات التدريب إلى جانب ما تم منحه للأطفال خلال المرحلة الثالثة والنهائية من التدريب من اسطوانات تعليمية قصصية ترفيهية تشجيعاً لهم على كفاءتهم وتعاونهم أثناء إجراءات جلسات البرنامج التدريبى والتى كانت بدورها بمثابة

مرجع للأطفال خلال فترة المتابعة لتنشيط وتثبيت النطق الصحيح لديهم وخاصة أن معظم الأطفال فى لديهم تعلق بالوسائل التكنولوجية الحديثة.

كل ما سبق يشير إلى حدوث تحسن فى مستوى مهارات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأطفال زارعى القوقعة بعد تطبيق البرنامج التدريبى مما يدل على إيجابية البحث فى تحسين مستوى مهارات القراءة لدى أطفال المرحلى الابتدائية زارعى القوقعة .

التوصيات :

قامت الباحثة بصياغة بعض التوصيات التي من شأنها مساعدة ورعاية الأطفال زارعي القوقعة وذلك في ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج :.

أ . توصيات لأخصائى التخاطب

1) ضرورة الاعتماد على برامج تدريبية معتمده على تدعيم الإدراك السمعي بصري والحس حركي من خلال ألعاب لغوية موجهة وأنشطة منظمة لمساعدة الطفل على التعرف الصحيح لأصوات اللغوية وفهمها والنطق بها.

2) ضرورة التسلسل في تعليم الطفل زارع القوقعة الأصوات اللغوية وفهمها.

3) ضرورة الاعتماد على إجراءات التغذية الراجعة في الوقت المناسب حتى يميز الطفل الأصوات المتقاربة والنطق السليم والنطق الخاطئ وإعطاء المعززات.

4) الاهتمام باستخدام الوسائل السمعية والبصرية المناسبة والملائمة لتكون أكثر فعالية في تعليم الأطفال زارعي القوقعة مهارات القراءة .

5) يجب على الأخصائي أن يتواصل ويشارك مع معلمي الفصل وأولياء الأمور ويطلعهم على ما يجب تدريب الطفل عليه.

ب . توصيات خاصة للأسرة

1) التحدث مع الطفل عن طرق الكلام المنطوق بطريقة صحيحة.

2) المحافظة على سلامة الجزء الخارجى من جهاز القوقعة والتأكد من عمله باستمرار.

3) توفير بيئة منزلية مشتملة على العديد من المثيرات السمعية والوسائل والأدوات والألعاب اللغوية والكمبيوترية والغنائية والقصص والكروت المصورة والتي من شأنها تعليم وتشجيع ومساعدة الطفل زارع القوقعة على تحسن مستوى مهارات القراءة لديه.

ج. توصيات للمؤسسات القائمة على تعليم ورعاية الأطفال زارعي القوقعة

1) توفير برامج تدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسى ؛ لتدريبيهم على الأساليب اللغوية الحديثة في التعامل مع الطفل زارع القوقعة وتدريبه على المهارات المختلفة للغة لتحسين مستوى مهارات القراءة لدية على مر المراحل التعليمية.

2) الاهتمام بمتابعة جهاز القوقعة بصفة دورية وتوقيع الكشف الطبي على الأطفال المستخدمين لها لمعرفة مستوى عملها وصلاحيتها للاستخدام.

د. توصيات للباحثين

1) المتابعة المستمرة لمستوى التحسن على فترات زمنية طويلة.

2) الصبر في التعامل مع الأطفال زارعي القوقعة.

3) إضافة مهارات جديدة لمقياس مهارات القراءة للأطفال زارعي القوقعة.

4) عمل دراسة حالة للرتب السالبة التي تراجع مستوى تحسنها في النطق بعد مرور فترة المتابعة.

المراجع

آمال مصطفى، و هويدة الريدى، و رضوى عاطف (2013). **الأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة لذوى الاحتياجات الخاصة**. الرياض : مكتبة دار الزهراء.

إبراهيم الزريقات (2009). **مبادئ التأهيل السمعى والكلامى والتربوى**. عمان : دار الفكر.

إيمان فؤاد كاشف (2010). **مشكلات الكلام واللجلجة : دليل الوالدين والمعلمين**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

إيهاب الببلاوى (2005). **اضطرابات التواصل**. حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

إيهاب الببلاوى (2010). **اضطرابات التواصل (ط4)**. الرياض :مكتبة دار الزهراء.

إيهاب الببلاوى (2010). تطور نمو اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية فى ضؤ بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية جامعة الأسكندرية (فرع دمنهور)**، ع 76، ص ص 23 -76.

إيهاب الببلاوي (تحت النشر). مهارات القراءة لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الالكترونية في ضوء بعض المتغيرات.

إيهاب الببلاوي، السيد أحمد (2013). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة**. الرياض: مكتبة دار الزهراء.

إسماعيل إسماعيل الصاوى (**2009**). **صعوبات الفهم القرائى المعرفية والميتامعرفية**. القاهرة : دار الفكر العربى.

بدر التعيم أبو العزم حسن (1997). استخدام بعض أنشطة القراءة الإبتكارية فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة الزقازيق.

جابرعبدالحميد جابر، وعلاء الدين كفافى (1993). **معجم علم النفس والطب النفسي.الجزء الخامس**، القاهرة : دار النهضة العربية.

جمال الخطيب، ومنى الحديدى (2007). **التدخل المبكر : التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة (ط3)**. عمان : دار الفكر.

جمال سليمان عطية (2004). فعالية استيراتيجية تدريس الأقران فى تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، ع 96، ص ص 47 – 83.

جمعة سيد يوسف (1990). **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**. الكويت : عالم المعرفة.

Archbold S., Nikolopoulos T., O'Donoghue, G., & White, A, (2006) Reading Abilities after Cochlear Implantation. *Paper presented at BCIG Annual Academic Meeting*. London, April 2006

Archbold, S., Harris, H., O`Donoghue, G., Nikolopoulos., White, A., & Richmond, H. (2008). Reading abilities after cochlear implantation : The effect of age ate implantation on outcomes of 5 and 7 years after implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72, 1471-1478.

Adrien, A., John, E., Annelle, v., & Thomas, J. (2006). Cochlear implants : Health promotion for people with implanted prosthetic Devices. Miami: Human press.

Coerts, J. & Mills, A. (1995). Spontaneous language development of young deaf children with a cochlear implant. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology,* 166 ,185 –187.

Connor, C., Hieber, S., Arts, H., & Zwolan, T. (2000). Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* , 43 (5),1185–1204.

Campbell, R., Macsweeny, M., & Woll, B. (2014). Cochler implantation (CI) for prelingual deafness:the relevance of studies of brain organization and the role of first language acquisition in considering outcome success. *Frontiers in Human Neuroscience* , 8 , 834**.** doi: 10.3369lfnhun.2014.00834

Dash, M.(2005). *Education of exceptional children*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors LTD.

Deborah, M., & Harper, A.(2011). Helping children to improve their communication skills : Therapeutic activities for teachers , parents and therapists. London, Philadelphia: Jessica Kinsley publishers.

Department of Health Western Australia. (2011). *Clinical guidelines for paediatric cochlear implantation*. Western Australia : Ear, Nose& Threat Advisory Group.

Fiestas, E., & Pena, D. (2004) Narrative discours in bilingual children: language and task effects. Language, Speech, and Hearing seruices in the schools, 35, 155-168.

Frank, L. (2008). Measuring outcomes after pediatric cochlear implantation. ph.D. dissertation. The Johns Hopkins university, United States-Maryland.

Frank, R., Nae-yuh, W., Nancy , E., Alexandra, L., Laurie, S., Emily, A., John, K., & and CDaCI Investigation Team (2008). Assessing the use of speech and language measures in relation to parental perceptions of development after early cochlear implantation. Otology & Neurotology, 29(2), 208-213.

Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. Ear & Hearing , 24(1), 59S – 68S.

Geers, A., Nicholas, J., & Sedey, A. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing* , 24(1), 46 - 58.

Geers, A. (2004). Speech, language, and reading skills after early cochlear implantation. *Archives of Otolaryngology –Head & Neck Surgery*, 130 (5), 634–638.

Geers, A. (2005). *Factors associated with academic achievement by children who received a cochlear implant by 5 years of age*. Paper presented at the preconference workshop on Development of Children with Cochlear Implants at biennial meetings of the Society for Research in Child Development Atlanta, GA.

Geers, A., Moog, J., Biedenstein, J., & Brenner, C. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* , 14 (3), 271-385.

Gleason, J.,& et al. (1997). Input and acquisition vocabulary : Examining the parent lexicon (Empirical study). *Ph.D. dissertation* , Georgia University.

Habib, M., Waltzman, S., Tajudeen, B., & Svirsky, M. (2010). Speech production intelligibility of early implanted pediatric cochlear implant users. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*,74 (8), 855 –9.

Hallahan, D., Lloyd, I., Kaufman, J., Martinez, E., & Weiss, M. (2005). Learning disabilities : Foundations and effective teaching (3rd ed). Boston : person Allyn & Bacon.

Harris, M., Kronenberger, W., Gao, S., Hoen, H., Miyamoto, R., & Pisoni, D. (2013). Verbal short-term memory development and spoken language outcomes in deaf children with cochlear implants. Ear Hear, 34(2) , 179 – 192.

Harris, J., & Sipay, R. (1998). How to increase reading disability ,Aguied to developmental and remedial methods. New York : Long Mans 8hed.

**Jareen, D., Wiley, S., & Grether, S. (2011). Children with cochlear implants and developmental disabilities: A language skills study with developmentally matched hearing peers Research in Developmental Disabilities, 32(2), 757-767.

Joanna, H. (2003). Artificial hearing , natural speech : Cochlear implants,speech production , and the expectations of ahigh-tech society. Ph.D dissertation, the University of Chicago , United States-Illinois.

Justic, L.(2003). Emergent of literacy intervention for vulnerable preschoolers relative effects of two approaches. *American Journal of Speech Language Pathalogy* , 12 (3) , 320-332.

Karl, A., &Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *National Liberary of Medicine National institutes of health*, 35(2), 111- 122.

Kent, W. (2013). Intonation and reading skills in fourth-Grade students. PhD dissertation, Wayne State University , Detroit , Michigan.

Lammers, M., versnel, H., Vanzanten, G., & grolman, W. (2015). Altered cortical activity in perlingually deafened cochlear implant users following long periods of auditory deprivation. *Journal of the Association for Research in Otolaryngolog* , 16 (1) , 159-170.

Leseman, P.,& Dejong, P.(1998). Home literacy : Opportunity, instruction, cooperation and social emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.

Lesinski, A., Hartrampf, R., Dahm, M., Bertram, B. & Lenarz, T. (1995).Cochlear implantation in a population of multi handicapped children. *Ann Otol Rhinol Laryngol*, 166 ,332 –334.

Lyxell, B., Sahlen, B., Wass, M., Ibersson, T., Larsby, B., Hallgren, M., & et al. (2008). Cognitive development in children with cochlear implants : Relations to reading and communication. *International Journal of Audiology*, 47(2), S47-S52.

Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007).Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 1-14.

Miyamoto, R., Hay –McCutcheon, M., Kirk, K., Houston, D., & Bergeson –Dana, T. (2008). Language skills of profoundly deaf children who received cochlear implants under 12 – months of age: A preliminary study. *Acta Otolaryngologica*, 128 (4), 373 –377.

Moog, J. & Geers, A. (1999). Speech and language acquisition in young children after cochlear implantation. *Early Identification and Intervention of Hearing Impaired Infants*, 32 (6), 1127 –1141.

Nicholas J., & Geers A. (2004). Effect of age of cochlear implantation in receptive and expressive spoken language in three –year –old deaf children. *International Congress Series: Special Issue, Cochlear Implants*, 1273C, 340 –343.

NIH Publication No 11-4798(01-11-2013).Cochlear implants.National Institute on Deafness and Other Communication Disoerders. According to the Food an Drug Administration (FAD).
From : http://www.nidcd.nih.gov

Obserger, M., Robbins, A., Tood, S. & Riley A. (1994). Speech intelligibility of children with cochlear implants. *The Volta Review*, 96 (5),169 –80.

Ouellet, C., Le Normand, M., & Cohen, H. (2001). Language evolution in children with cochlear implants. *Brain and Cognition*, 45(1 –2), 231 –235.

Peng, S., Spencer, L., & Tomblin, B. (2004). Speech intelligibility of pediatric cochlear implant recipients with 7 years of device experience. *J Speech Lang Hear Res* , 47(6), 1227 – 1236.

Primamore, M. (1994). The effects of reading aloud in promoting literacy and enhancing desir to read. M.A dissertation , Kean College of New Jersey.

Richter, E., Laszig, R., & Lohle, E. (2002). Receptive and Expressive language skills of 106 children with minimum of 2 years experience hearing with cochlear implant. International *Journal of Pediatric otorchin Otolaryngology*. 64 (1) , 111-125.

Robbins, A., Bollard, P., & Green, J. (1999). Language development in children implanted with the Clarion cochlear implant. The Annals of Otology, *Rhinology & Laryngology*,117, 113–118.

Robbins, A., Koch, B., Osbergar, M., Philips, S., & Rabin, Liat.(2004). Effect of age at chochlear implantation on auditory skill development in infants and toddlers. *Otolaryngology-Head& Neck Surgery* , 130(5) , 570-574.

Sandheim, S., & Voeller, K. (2004). Psychiatric implications of language disorders and learning disabilities. *Risks and Management Journal of Child Neurology* , 19 (10) , 815-826.

Serry,T. & Blamey,P. (1999). A4 year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant Users. *Journal of Speech and Hearing Research*,42 (1), 141 –154.

Sharma, A., & Campbell, J. (2011). Asenstive period of cochlear implantation in deaf children. *The Journal of mental-fetal & Neonatal Medicine*, 24(s1), 151-153.

Skinner, C. & Carol. (1995). The influence of rate of presentation during taped-words interventions on reading performance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 214-227.

Taylor, B.& McDonough, K. (1996). Selecting teaching programs. In Maurice, C., Green, G and stephen,C., Behavioral intervention for young children with autism : Amanual for parents and professionals. Austin : Pro-Ed,Incorporated.

Tomblin, J., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R., & Gantz, B. (1999). A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42 (2), 497–509.

**Unterstein, A. (2010).Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and children with typical hearing., Ph.D dissertation, Alfred University, p 87.

Vick, J., Lane, H., Perkell, J., Matthies, M., Gould, J., & Zandipour, M. (2001). Covariation of cochlear implant users' perception and production of vowel contrasts and their identification by listeners with normal hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44 (6) 1257 – 1267.

Wass, M. (2009). Children with cochlear implants cognition and reading ability. *Department of Behavioral Sciences and Learning* , linkoping university.

Walker, E., & Mcgregor, K. (2013). Word learning processes in children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing research* , 56 (2) , 375 – 387.

Wie, O. (2010). Language development in children after receiving bilateral cochlear implants between 5 and 18 months. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 74, 1258–1266.