مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٨) – أبريل ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

مدى إدراك معلمي ومعلمات الصُّم وضِعاف السمع بالتحديات التي تواجه طلبتهم في تعليم القراءة

د/علي بن ناصر الأسمري
قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الأمير سطام

تاريـــخ استلام البحـث : ١ / ٢ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ٧ / ٢ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :a.alasmari@psau.edu.sa

DOI: JFTP-2201-1187

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي معلمي الصّم وضعاف السمع في منطقة الرياض حول أبرز التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة. هذه الدراسة أظهرت مدى وعي المعلمين في أبرز المشكلات التي يواجهها الطلبة الصّم، والمتمثلة في: النحو، والصرف، والدلالة، والنظام الصوتي. عملت هذه الدراسة على الإجابة عن الأسئلة التالية:1) ما مدى معرفة معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بالتحديات التي يواجهها الطلبة الصّم وضعاف السمع في القراءة؟ ٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوعي معلمي الصم وضعاف السمع بناء على: الجنس، مستوى التعليم، البرنامج التعليمي (شفهي، لغة إشارة)؟، ٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوعي معلمي الصم وضعاف السمع بناء على الخبرة وعدد الدورات؟ بلغ عدد عينة الدراسة ١٣٤ معلماً ومعلمة للصّم وضعاف السمع في منطقة الرياض، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام: ١) مستويات مرتفعة من الوعي لدى معلمي الصّم وضعاف السمع حول التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعليم القراءة والمرتبطة بالمجالات الأساسية لاكتساب اللغة. ٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناء على مستوى التعليم والبرنامج التعليمي الذي ينتسب له معلم/معلمة الصّم وضعاف السمع (شفهي، لغة إشارة)، ٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناء على الخبرة وعدد الدورات التي حصل عليها معلمو الصّم وضعاف السمع في مجال القراءة. بالإضافة إلى مستوى عال من الوعي بضرورة تأهيل وتمكين معلمي الصّم وضعاف السمع في اللغة العربية؛ لتدريس وإدراك تحديات الصّم في القراءة.

الكلمات المفتاحية:

الصّم وضعاف السمع، القراءة، التعليم، المعلمون والمعلمات.

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the knowledge of teachers of d/Dhh (Deaf and hard of hearing) students in Riyadh. The study explored the teachers' knowledge toward reading challenges d/Dhh students. The following research questions guided this study: (1) What knowledge do the d/Dhh teachers have in reading challenges for d/Dhh students? (2) Are there statistical differences in the teachers' knowledge based on: Sex, their education, and their educational program (Oral, Sign Language)? (3) Are there statistical differences in the teachers' knowledge based on their experinces and reading training? The primary source of data for this quantitative study were participants' responses to online survey. 134 d/Dhh teachers were participated in this study. The findings in this study: (a) The teachers have the knowledge for major reading challenges that d/Dhh Students face during the reading, (b) There are no statistical differences in the teachers' knowledge based on their education and educational program, (c) There are statistical differences in the teachers' knowldge based on experinces and reading training. In addition, teachers recognize that d/Dhh teachers need to be well prepared in Arabic languge in order to teach deaf and hard of hearing students the reading.

KEYWORDS:

Deaf and Hard of hearing, reading, learing, teachers.

المقدمة:

تُعَد القراءة من أبرزِ التحديات والصعوبات التي يُواجهها الفرد الأصم (Luckner & Handley; 2008; McAnally, Rose ،Quigley, 1994; Trezek, Wang & Paul, & 2010). إذ تُشير الدراسات إلى أن ٨٪ فقط من الأفراد الصُم مُستوى القراءة لديهم لا يتجاوز الصف الرابع الابتدائي عند تخرجهم من الثانوية العامة، وذلك في دراسة شملت ٥٠٠٠ أصم في الولايات المتحدة الأمريكية (Furth, 1966). وفي دراسة أجراها المنيعي والريس (٢٠١٤) على الطلبة الصم في كلية الاتصالات بالرياض وكلية التقنية بحائل، تبين أن مستوى الفهم القرائي للطلبة الصم أقل من مستوى الطلبة السامعين في الصف الثالث ابتدائي. كما تؤكد دراسة القريني والعاصم (٢٠٢١) على مستوى الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس) والمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض: أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع لا يتجاوز مستوى الفهم القرائي للصف الثالث ابتدائي. وبناء على ذلك هُناك عدد من الدراسات الحديثة (Mitchell, 2003; Traxler, 2000 & Karchmer) تُؤكد ضَعف اللغة الثانية للأفراد الصُم؛ لهذا سوف تناقش هذه الدراسة مدى وعي معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بمنطقة الرياض بأبرز التحديات التي يُواجهها الفرد الأصم وضعيف السمع مُقارنة بغير الأصم في المجالات التالية: النحو (Syntax)، الدلالة (semantics)، الصرف (Morphology) وأخيراً النظام الصوتي (Phonology)؛ لأنها الركائز الأساسية لاكتساب اللغة المقروءة والمكتوبة بصفتها لغةً ثانية للأفراد الصُم،إذا رأينا أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى لهم.

مشكلة البحث

تؤكد الدراسات أن أبرز التحديات التي يُواجهها الفرد الأصم، مُقارنة بغير الأصم، تشمل المجالات التالية: النحو (Syntax)، الدلالة (semantics)، الصرف (Morphology) وأخيراً النظام الصوتي (Phonology)؛ لأنها الركائز الأساسية لاكتساب اللغة المقروءة والمكتوبة بصفتها لغةً ثانية للأفراد الصُم،إذا رأينا أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى لهم (Paul, Wang, Trezek، Hancock, 2013; &Lukner, 2009; Paul et al., 2013; Paul, 2009; Trezek& Wang et al) لذلك، اعتمد هذا البحث على نظرية التشابه النوعي (Qualitative Similarity Hypothesis SH) التي تُؤمن بأن الأفراد الصم لا بد أن يمرّوا في المراحل نفسها التي يمر بها أي شخص تعلم اللغة كلغة ثانية ، وهناك عدد من الدراسات العلمية تُؤكد هذه النظرية وفعاليتها في ميدان الصُم (Paul et al., 2013). وعلى حسب علم الباحث؛ فإنه لا توجد أبحاث باللغة العربية ناقشت هذه المجالات.

أهمية البحث

تعد القراءة من المجالات المهمة التي يحتاجها ميدان تعليم الصّم وضعاف السمع في الوطن العربي. وذلك لأهمية القراءة في حياتهم العلمية والمهنية. ونظرا لقلة الأبحاث في هذا المجال، تم التركيز على المعلمين والمعلمات؛ لأنهم حجر الزاوية في العملية التعليمية للفرد الأصم وضعيف السمع، باعتبارهم الأفراد المعنيين بعملية تعليم القراءة. ونحن كباحثين ومتخصصين بحاجة إلى معرفة مدى إلمامهم ووعيهم بالتحديات التي يواجهها الفرد الأصم وضعيف السمع عند تعلم القراءة بشكل أعمق. ومن المتوقع أن يكون هذا البحث نقطة انطلاقة للباحثين في الميدان لمعرفة نقاط الضعف الموجودة في الميدان ومحاولة التقليل من الفجوة البحثية في هذه المجال.

أسئلة البحث

الدراسة تجيب على الأسئلة التالية:

١. ما مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع بالتحديات التي يواجهها الطلبة الصّم وضعاف السمع في القراءة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوعي معلمي الصم وضعاف السمع بناء على: الجنس، مستوى التعليم، البرنامج التعليمي (شفهي، لغة إشارة)؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لوعي معلمي الصم وضعاف السمع بناء على الخبرة وعدد الدورات؟

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على مدى وعي معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بالتحديات التي التي تواجه الطلاب الصّم وضعاف السمع، ومعرفة مدى تأثير متغيرات: الجنس، ومستوى التعليم، والبرنامج التعليمي، والخبرة، وعدد الدورات على وعيهم بالتحديات. لذلك هذا البحث يسعى إلى تقليص الفجوة بين ميدان اللغة العربية وميدان تعليم الصم، من خلال دراسة واقع معلمي الصّم وضعاف السمع مع العناصر الأساسية للغة العربية في تعليم القراءة لطلبة الصم وضعاف السمع.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تظهر أهمية الدراسة من خلال إعطاء تصور عام عن أهمية إدراك معلمي الصّم وضعاف السمع لأبرز التحديات التي يواجهها الطلبة الصّم وضعاف السمع في تعلّم القراء بشكل دقيق، حتى يتم التقليل من تلك التحديات القرائية بطريقة أكثر فعالية وملاءمة للفرد الأصم وضعيف السمع. كما ستساهم هذه الدراسة في تقليص الفجوة البحثية في مجال تعليم القراءة للصّم وضعاف السمع، إذ إن الأبحاث التي تناقش مجال تعليم وتعلم القراءة للأفراد الصّم وضعاف السمع في الوطن العربي تعد

نادرة. وبحسب علم الباحث لا توجد دراسة عربية سلّطت الضوء – بشكل مباشر – حول مدى وعي المعلمين بالتحديات التي يواجهها الصّم وضعاف السمع في تعليم القراءة.

الأهمية التطبيقية

هذه الدراسة ستمنح المعلمين والمعلمات العاملين في ميدان تعليم الصّم وضعاف السمع الفرصة في إعادة النظر حول أهمية إدراك التحديات التي تواجه الأصم وضعيف السمع في تعليم القراءة، ومعرفة مدى تأثيرها على أدائهم داخل الصف الدراسي. بالإضافة إلى أنها ستفتح المجال أمام الباحثين في تعليم الصم وضعاف السمع إلى التعرف على الإجراءات المستخدمة لمواجهة التحديات، وقياس فعاليتها. فضلاً عن أجراء بحوث لاستخدام إجراءات حديثة لمواجهة تلك التحديات.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تستهدف الدراسة معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض؛ لمعرفة مدى إدراكهم للتحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة.
- الحدود المكانية: طبّقت هذه الدراسة على عيّنة من معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع في منطقة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من عام ٢٠٢١م.
- الحدود البشرية: الدراسة محصورة، فقط، بمعلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض.

مصطلحات الدراسة

الصم وضعاف السمع

الأفراد الذين لديهم فقدان سمعي شديد إلى شديد جدا (٢٧ – ٩٠ ديسبل). وذلك يشمل الأفراد الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل كلغة أولى.

الفهم القرائي

جميع التعاريف (Alfassi, 2004; Barnhous,2014; Meneghetti, Carretti, De Beni,2006) تركز على التفاعل بين النص والقارئ وهذا يشمل مهارات القارئ المستخدمة لتسهيل عملية الكتابة. الفهم القرائي كما عرفه Linan-Thompson & Vaughn (٢٠٠٤) هو عملية تفاعلية يستخدم فيها القارئ الفهم، والمفردات، والمصطلحات، والمعرفة؛ لتشكيل معنى مستقل من النص وربط الأفكار سويا.

نظرية التشابه النوعي QSH

نظرية التشابه النوعي (Qualitative Similarity Hypothesis SH) التي تُؤمن بأن الأفراد الصم لا بد أن يمروا في المراحل نفسها التي يمر بها أي شخص لتعلم اللغة كلغة ثانية (Paul et al., 2013).

الإطار النظري والدراسات السابقة

التحديات التي يُواجهها الفرد الأصم وضعيف السمع في تعلم القراءة

التطور في القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر التي أشرت لها سابقا وسأناقشها في هذا البحث (النحو، والصرف، والنظام الصوتي، وعلم الدلالة). لذلك، عندما يُدرك القارئ الأصم هذه العناصر سيستطيع أن يبني القواعد الأساسية؛ حتى يكون قادراً على اكتساب مهارة الطلاقة القرائية والفهم القرائي التي تُؤهل القارئ لاكتساب اللغة المقروءة (Paul et al., 2013). ولأهمية تلك العناصر في اكتساب اللغة، خاصة اللغة المقروءة للأفراد الصم، سنعرض نتائج الدراسات السابقة، التي ركّزت على التحديات التي يُواجهها الأصم وضعيف السمع، وهي على النحو التالي:

النحو (Syntax)

النحو هو علم يركز على ترتيب الكلمات في الجملة (Paul, Wang, & Williams, 2013). والنحو يلعب دورا مُهم في عملية تكوين الفهم أثناء القراءة، وذلك بسبب أن ترتيب الكلمات في الجملة وكيفية تكوين الجملة من الممكن أن يُؤثر على معنى الجملة. هذا الترتيب يُبنى على الترابط بين الكلمات حتى تُؤسس قواعد واضحة تقود القارئ الى فهم النص المكتوب (Paul, 2009). وقد عرَّف ابن جنِّي النحو العربي على أنه: "انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره؛ كالتثنية والجمع، والتحقير والتكسير، والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك؛ ليَلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها، رُدَّ به إليها" (ظبية، ٢٠٠٢).

الصعوبات النحوية التي يواجهها الأفراد الصّم تمنعهم من فهم محتوى الجمل ومعانيها، حتى وإن كان هناك معرفة بمعاني الكلمات الموجودة في الجملة (Paul, 1998). وهناك عدد من الأبحاث العلمية (Paul, 2009; Russell et al.,1966) تُؤكد أن الأفراد الصم وضِعاف السمع يعانون من صُعوبات في فهم وإدراك النحو . وهُناك دراسة أجراها Quigley (١٩٧٧) تُشير إلى أن هناك فجوة كبيرة بين الأفراد الصُم والسامعين في إدراك التراكيب النحوية في الجملة الواحدة؛ حيث يتم عرض مجموعة من الجمل للسامعين والصم (صمم شديد- صمم كلي) في عُمر ١٨سنة. وكانت نتائج هذه الدراسة أن متوسط أداء الطالب السامع في عمر ١٨ سنة أفضل من الفرد الأصم في نفس العمر وذلك في إدراك وفهم التراكيب النحوية للجملة الواحدة.

تُشير دراسة Miller (٢٠٠٧) إلى أن الأطفال الصم لديهم القدرة على استيعاب الكلمة ومعناها، لكنهم يُواجهون صعوبة في إدراك كيفية تجميع الكلمات وربطها لإنشاء جملة مفيدة (Trezek et al., 2010). وهناك عدة دراسات (Quigley, Smith, & Wilbur 1974; Quigley, Wilbur, & Montanelli 1974; Quigley et al. 1976; Quigley 1977) تشير إلى أن الطلبة الصّم يظهرون تأخراً واضحا في فهم وإدراك التراكيب النحوية المعقدة. ورغم أن هنُاك

تأخراً ملحوظاً في المجال الكمي للأفراد الصُم في النحو عند مُقارنتهم بأقرانهم السامعين، إلا أنهم، في المجال الكيفي في خُطوات تعلم النحو، متساوون (Paul, 2009) وهذا يدعم نظرية QSH. الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من القدرات القرائية فإنهم يمتلكون معرفة نحوية تؤهلهم لفهم الجمل في سياقات مختلفة وهذا ما يفتقده الأفراد الصُم. والأبحاث (Ewoldt 1981; McGill-Franzen & Gormley 1980; Nolen & Wilbur 1985) تُؤكد أن هنُاك حاجة ماسة لمزيد من الدراسات التي تُركز على قدرات الأفراد الصُم، وكيفية تطويرها، بما يتعلق بالنحو بشكل عميق، يتجاوز فهم إدراك الجملة الواحدة (Paul, 2009).

الجدير بالذكر، أن النحو في لغة الإشارة يختلف عن النحو في اللغة المنطوقة؛ وهذا الاختلاف يُؤثر سلبا في طبيعة العلاقة بين اللغتين (Trezek et al., 2010). وهو اختلاف موجود، أيضاً، بين لغة الإشارة المحلية واللغة العربية؛ على اعتبار أن لغة الإشارة المحلية التي يمُارسها الفرد الأصم في المنزل والشارع، ومع مجتمعات الصّم بعيدة كل البعد عن قواعد اللغة العربية.

الصرف (Morphology)

يُعتبر الصرف العنصر الثاني في البناء اللغوي، ويُعرف على أنه أجزاء الكلمة (Paul, Wang, & Williams, 2013). والصرف في اللغة العربية هو تُحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مُختلفة، لمعان مقصودة، كاسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، والتثنية، والجمع. وقد عرف ابن جني الصرف على أنه " أن تأتي إلى الحروف الأصول فتتصرف فيها بزيادة حرف، أو تحريف بضرب من ضروب التغيير، فذلك هو التصرف فيها والتصريف لها" (الإستراباذي،١٩٧، ص١). وتأتي أهمي الصرف للأفراد الصم من خلال:

١- إدراك مراحل تطور النظام الإشاري للأطفال الصم وضعاف السمع.

٢- التكوين وبناء الجملة في ارتباطه مع النحو (Paul, 2009).

الأبحاث تُؤكد أن هناك عددا من الأطفال، والبالغين الصُم وضِعاف السمع، يُواجهون تحديات في تعلم الصرف. هذا من أكبر التحديات التي يُواجهها الأفراد الصم وضِعاف السمع في تعلم اللغة (Paul,2009; McAnally et al. 1999). على الرغم من أن هناك أبحاثاً قليلة (McAnally et al. 1999) ناقشت الصرف في اللغة الإنجليزية للأطفال الصُم وضعاف السمع، إلا أنها تؤكد: أن مراحل الاكتساب، وإدراك هذه المهارة للأطفال الصم، مثل الأطفال السامعين من الناحية الكيفية، ولكنها تختلف من الناحية الكمية (Quigley et al.,1999)، وهذا يدعم نظرية QSH. والجدير بالذكر أنه على حسب علم الباحث أنه لا يوجد الى هذه اللحظة أبحاثً ناقشت الصرف في اللغة العربية للأطفال الصُم وضُعاف السمع.

الدلالة (semantics)

علم الدلالة أو علم المعاني يعُرف على أنه دراسة المعنى اللغوي في اللغة (Paul, 2009). يُعتبر علم الدلالة مُهم لمعرفة التراكيب اللغوية والمفردات في الجملة وذلك بالتركيز على اكتساب المفردات وإدراك معانيها على سبيلِ المثال: فهم المترادفات والمتضادات (Paul, 2009). لذلك فعلم الدلالة هو علم يركز على معاني المفردات والجمل (الخولي،٢٠٠١).

وعلى الرغمِ من أهميةِ علم الدلالة في النموِ اللغوي إلا أن الأبحاث التي ناقشت هذا العنصر للأفراد الصُم قليلة جدا. فهم يعانون من تحديات كبيرة في فهم السياقات والمعاني المجازية، وهذا ناتج من ضعف الفرد الأصم في الإدراك النحوي في الجملة، وكذلك الدلالي، ويُؤثر بشكل عام على الفهمِ القرائي للأصم (Trezek et al., 2011). فالمشكلات في فهم معاني الكلمات والجمل تُؤثر وبشكل مباشر في نقلِ المعاني ومدلولاتها من الكتاب إلى عقل القارئ الأصم. وهذه المشكلة لدى القارئ الأصم ترتبط في ضعفِ الحصيلة اللغوية والقرائية من المفرداتِ التي يمتلكها فتُساهم في مضاعفةِ هذه المشكلة. لذلك يظهر الصّم تأخراً ملحوظاً مُقارنة بأقرانهم السامعين في فهمِ السياقات والمعاني المجازية، وفي فهم المفردات واستخدامها، وفي الحصيلة اللغوية (Paul, 2009).

النظام الصوتي (Phonology)

يعُرف النظام الصوتي أو علم الأصوات أو علم الصوتيات على أنه علم يُركز على البناءِ الصوتي المستخدم في بناءِ الجملة وتحتويه المفردة عند استخدام اللغة المنطوقة (Trezek, Wang, & Paul, 2010). يُعتبر النظام الصوتي والصرف من الأسس اللغوية المهمة في عمليةِ التطور اللغوي بشكلٍ سريع خاصة ما يتعلق بمهارات التعرف على نطقِ الكلمة ومعناها واستخدامها (Paul, 2009). وبناء على ذلكِ فيعرف علام ومحمود (٢٠٠٤) علم الصوتيات على أنه العلم الذي يدُرس أصوات الانسان من الناحيةِ اللغوية وأن تكُون داخلة في النظامِ اللغوي البشري.

الأطفال الصم وضِعاف السمع ليس لديهم القدرة الفطرية على استخدامِ الأساليب الصوتية اللغوية في الحديثِ والقراءة والكتابة، وهذه تحديات تبدو واضحة جلية لعدم قدرتهم على استخدام وإدراكِ اللغة المنطوقة؛ لذلك تخلق تلك التحديات مزيدا من الصعوباتِ عند اكتساب اللغة المكتوبة (Paul et al., 2013). هذه الصعوبات يُواجهها الصّم نتيجة لعدم قدرتهم على تكوينِ تواصل لائق مُرتبط مع النظام الصوتي والمكونات الأساسية الأخرى للغة؛ فعلى سبيلِ المثال، قد يستطيع الأصم نطق الكلمة، ولكن نظراً لصعوبة وصولهم وإدراكهم واستخدامهم للنظام الصوتي، سيجعل تكوين صورة عقلية للكلمة عملية صعبة مُعقدة للفرد الأصم (Paul et al., 2013).

وهناك عدد من الدراسات (e.g., Schirmer 2003; Schirmer et al. 2004) تثبت أن التحديات القرائية التي يواجهها الصّم وضعاف السمع مرتبطة بشكل مباشر مع الفقدان السمعي. لذلك،

الأطفال السامعون لديهم القدرة على التعاملِ مع النظام الصوتي للغة بشكل فطري، بعكس ما هو محدود جدا لدى الأطفال الصّم وضُعاف السمع (Trezek et al., 2010).

قراءة الشفاه، وطريقة Cued speech ، وطريقة Visual Phonics من النماذج البديلة التي من الممكن أن تساعد الأطفال الصّم على الوصول إلى النظامِ الصوتي في اللغةِ (Trezek et al., 2010)؛ فطريقة قراءة الشفاه من الممكن أن تعطي الفرد الأصم مفتاحا لإدراك جزء من المعلوماتِ الصوتية، ولكن هذه الطريقة ليس لها أي ارتباط بالصوت (Trezek et al., 2010). بقدر ما هي مرتبطة بحركة الشفاه. وفي أحسن الأحوال فإن قراءة الشفاه لا تعطي الفرد الأصم أكثر من ٣٠٪ من مضمونِ الكلامِ. تُشير الدراسات إلى أن الظواهر الصوتية في قراءةِ الشفاه غير قادرة على الوصول إلى العملية العقلية عند تكوين وإدراك الأصوات بشكلِ فعالٍ (Trezek et al., 2010). بالنسبةِ لطريقةِ الكلام التلميحي المعروفة بـ Cued speech فإنها ترتبط بالعناصر الأولية للنظام الصوتي، كما هو الحال مع النظام الإشاري الإنجليزي فهو مرتبط بالعناصر الأولية للصرف (Paul, 2009). الطلاب الصُم الذين يعتمدون على الطريقةِ الشفهية، يُعتبرون مُتأخرين كيفيا، أو مُختلفين عِند مقارنتهم بالطلابِ السامعين فيما يتعلق بالتطور اللغوي والقرائي والكتابي.

وبناء على الاستعراض السابق للدراسات الأجنبية التي ناقشت التحديات التي يواجهها الصم وضعاف السمع عند تعلم القراءة في (النحو، والصرف، والدلالة، والنظام الصوتي)، لاتوجد دراسة باللغة العربية ناقشت هذه التحديات "على حسب علم الباحث". لذلك، جاءت هذه الدراسة لتكون نقطة البداية لمعرفة واقع معلمي الصم وضعاف السمع مع هذه التحديات، ومحاولة سد الفجوة البحثية في هذا المجال.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي، وهو استخدام البيانات من خلال: جمعها، وتنقيتها، وتحليلها، ووصفها، وإظهارها بطريقة مفهومة وذات مغزى، والتعامل مع البيانات الإحصائية دون التعميم، وعرضها من خلال الجداول والرسوم البيانية وتحليلها وتفسيرها. وتقدير واستخراج النتائج بناءً على عينة من المجتمع؛ للوصول إلى قرارات مهمة للمجتمع. وكيفية التعامل مع التعميم والتنبؤ، ويعتمد هذا المنهج على تفسير الموقف الحالي أو المشكلة من خلال تحديد شروطه. الأبعاد وتحديد العلاقات فيما بينها؛ لاستكمال وصف علمي دقيق ومتكامل للظاهرة أو المشكلة. إنه يقوم على الحقائق المتعلقة به. لا يقتصر هذا الأسلوب على وصف الظاهرة، بل يشمل التحليل والقياس والوصف الدقيق للظاهرة أو المشكلة ونتائجها، وتقديم الحلول والمقترحات لمعالجتها.

مجتمع الدراسة

يبلغ عدد معلمي الصّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية (٢٣١٣) معلماً ومعلمة (١٣٤٨ معلماً، ٩٦٥ معلمة). ويعتبر معلمو ومعلمات الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض هي

الفئة المستهدفة في هذه الدراسة، البالغ عددهم ٦٨٨ معلماً ومعلمة (٣٤٩ معلماً، ٣٣٩ معلمات) وقد تم اختيار منطقة الرياض كونها أكثر منطقة يوجد فيها عدد كبير من معلمي الصّم وضعاف السمع.

عينة الدراسة

تم تحديد عينة البحث من مجتمع البحث الأصلي، وقد بلغ عددهم (١٣٦) معلماً ومعلمة في مجال تعليم الصّم وضعاف السمع بمنطقة الرياض، وهو ما يعادل (٢٠%) تقريبا من إجمالي مجتمع الدراسة. وقد تم نشر وجمع الاستمارات بطريقة عشوائية عبر الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والمجموعات الخاصة بمعلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بمنطقة الرياض، وذلك باستخدام Google Forms.

الإجراءات البحثية المتبعة في الدراسة

تم تحديد الخطوات الإجرائية للبحث من خلال الخطوات الآتية:

١. إجراء دراسة نظرية ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بالمشكلات والتحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تدريس القراءة وتوظيفهم في معالجة المشكلة وإجراءات الدراسة؛ لإيجاد أساس علمي وحاجة بحثية.
٢. بناء أدوات البحث.
٣. التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وإرسالها لثلاثة محكمين متخصصين في تعليم الصّم والقراءة.
٤. إعداد الاستبانة من خلال تطبيق نماذج Google Forms، ثم نشر الاستبانة إلكترونيًا على المعلمين والمعلمات، والتأكد من وضع الحقول الإلزامية على جميع فقرات الاستبانة؛ للتأكد من الحصول على الردود على جميع فقرات الاستبانة، والتوزيع وقد استغرق جمع الاستبانة حوالي شهرين.
٥. فحص الاستجابات قبل تفريغها على ملف (Microsoft Excel)، وثم تفريغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج ومناقشتها.
٦. التحليل الإحصائي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، للبيانات المستخلصة من أدوات الدراسة، والتي سيتم تطبيقها على العينة الأساسية لمعلمين ومعلمات في مجال تعليم الصّم وضعاف السمع بمنطقة الرياض، والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات) للاستبانة.
٧. استخلاص النتائج، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استمارة الاستبانة وهي أداة الدراسة، حيث تم تطوير استبانة يناسب نوع الدراسة وعنوانها، وتشكّلت أهميتها من الأبعاد العلمية لمتغيراتها، من خلال المصادر والدراسات العلمية

المنشورة باللغتين: العربية والإنجليزية المرتبطة بموضوع وأسئلة الدراسة. ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في التخصص، وتنفيذ التعديلات والاقتراحات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين. وعليه تم تشكيل الاستبانة من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: الأسئلة المتعلقة بالخصائص الديموغرافية والمتمثلة بـ (الجنس، عدد سنوات الخبرة، البرنامج التعليمي، المؤهل التعليمي، عدد الدورات المرتبطة بالقراءة، مستوى تمكن معلمي الصّم وضعاف السمع من اللغة العربية وتدريسها).

الجزء الثاني: قياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة، ويشتمل على (١٧) بنداً.

وقد اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي التدريجي في الاستبانة؛ لإعطاء مرونة أكثر لأفراد العينة في الاختيار حيث تراوحت قيمه بين (١-٥) والموضحة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١) مقياس ليكرت الخماسي التدريجي

أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
٥	٤	٣	٢	١

وتم معالجة مقياس ليكرت وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{*طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}} \quad \frac{(٥-١)}{٣} = ١.٣٣$$

طول الفئة + أقل وزن = ١.٣٣ +١ =٢.٣٣ فتصبح درجة الاتفاق الأولي (١- أقل من ٢.٣٤) وبمستوى متدن.

وللانتقال للفئة الثانية ٢.٣٣ + ١.٣٣ = ٣.٦٦ فتصبح درجة الاتفاق الثانية (٢.٣٤- أقل من ٣.٦٧) وبمستوى متوسط

وللانتقال للفئة الثالثة ٣.٦٦ + ١.٣٣ = ٥ فتصبح درجة الاتفاق الثالثة (٣.٦٧- ٥.٠٠) وبمستوى مرتفع.

وبناء على المعالجة تم تحديد درجة الموافقة والموضحة في الجدول (٢).

الجدول (٢) معالجة مقياس ليكرت

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١- أقل من ٢.٣٤	متدنية
٢.٣٤- أقل من ٣.٦٧	متوسطة
٣.٦٧- ٥.٠٠	مرتفعة

صدق وثبات أداة الدراسة

١. **الصدق الظاهري: يعني أن أداة القياس تبدو وكأنها تقيس ما تم قياسه بالفعل. أي أن شكل الأداة ومظهر الفقرات يتناسبان مع المعنى المقصود. تم تقديم أداة الدراسة إلى مجموعة من المحكمين الأكاديميين ذوي الخبرة والكفاءة للتعبير عن آرائهم حول صلة الفقرة بالمحتوى، وأهمية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات وشمولها وتنوعها. أو مستوى صياغة اللغة، أو أي ملاحظات أخرى تراها مناسبة، فيما يتعلق بالتعديل أو الحذف حسب ما يراه المحكم ضرورياً، فقد تم إجراء التعديلات في ضوء توصيات وآراء المحكمين، مثل: توضيح شروط معينة، أو تعديل محتوى بعض الفقرات، أو تعديل بعض الفقرات؛ لجعلها مناسبة، وحذف أو دمج فقرات معينة، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية.**

٢. **صدق البناء: هو أحد مقاييس صحة الأداة التي تقيس مدى وصول أهداف الأداة، وتبين درجة ملاءمة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمحور، من أجل تحديد قدرة كل منها. والجدولان رقم (٣)، (٤) يبينان معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لمحورها، والجدول رقم (٥) لتحديد درجة ملاءمة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.**

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة والدرجة الكلية لمحورها

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	Sig
١	يواجه الصّم وضعاف السمع مشكلة في ترتيب الكلمات في الجملة.	**٠.٧٥٣	٠.٠٠٠
٢	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبات نحوية مرتبطة بالقواعد تمنعهم من فهم محتوى الجمل.	**٠.٨٠٢	٠.٠٠٠
٣	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبة في فهم الجملة على الرغم من فهمهم معاني الكلمات الموجودة في الجملة.	**٠.٥٦٣	٠.٠٠٠
٤	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبة في تكوين الجمل؛ لعدم معرفتهم معاني الكلمات.	**٠.٧٢٧	٠.٠٠٠
٥	اختلاف نحو لغة الإشارة عن النحو في اللغة العربية يؤثر بشكل سلبي على الصّم وضعاف السمع.	**٠.٦٣٠	٠.٠٠٠
٦	الصّم وضعاف السمع يواجهون صعوبات في فهم الجمل ضمن سياقات مختلفة.	**٠.٨٨٤	٠.٠٠٠
٧	يوجد فجوة كبيرة بين الصّم وضعاف السمع من جهة والسامعين من جهة أخرى في فهم التراكيب اللغوية (القواعد النحوية).	**٠.٧٥٣	٠.٠٠٠
٨	الصّم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم النحو.	**٠.٤٠٣	٠.٠٠٠
٩	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبة في تعلم الصرف (مثل: تغيير المفرد لمثنى) .	**٠.٧٩٢	٠.٠٠٠
١٠	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبة في فهم المعاني المجازية.	**٠.٨٧٩	٠.٠٠٠
١١	يواجه الصّم وضعاف السمع صعوبة في فهم المترادفات والمتضادات.	**٠.٧٦٥	٠.٠٠٠
١٢	الصّم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم الصرف.	*٠.١٨٧	٠.٠٢٩
١٣	صعوبة فهم السياق بالنسبة للصّم وضعاف السمع ناتج عن صعوبة الإدراك النحوي لديهم.	**٠.٧٥٢	٠.٠٠٠
١٤	صعوبة فهم معاني الكلمات والجمل ناجم عن ضعف الحصيلة اللغوية للصم وضعاف السمع.	**٠.٦٥٥	٠.٠٠٠

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	Sig
١٥	صعوبة اكتساب الإدراك الصوتي في اللغة المنطوقة تخلق مزيدا من الصعوبات للصّم وضعاف السمع في اكتساب اللغة المكتوبة.	**٠.٩١٥	٠.٠٠٠
١٦	قدرة الصّم وضعاف السمع على نطق بعض الكلمات لا يعني قدرتهم على إدراك النظام الصوتي للكلمة، وتكوين صورة عقلية للكلمة.	**٠.٥٣٩	٠.٠٠٠
١٧	قدرة الأطفال الصّم وضعاف السمع على التعامل مع النظام الصوتي (أصوات الكلمة) تعد محدودة جدا.	**٠.٧٠٦	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط فقرات (مقياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة) تراوحت بين (٠.١٨٧-٠.٩١٥) وهي دالة عند مستوى معنوية (a<=0.05)، وبذلك يعد هذا البعد صادقاً لما وضع لقياسه.

٣. ثبات أداة الدراسة: الثبات يعني الاتساق والاتساق في نتائج المسح، واستقرار النتائج بمرور الوقت، وينتج عن الاختبار المستمر النتائج نفسها إذا تم تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد مرة أخرى، وقد تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة (Chroanbach's Alpha) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائيا إذا كانت قيمته أكبر من (٠.٧٠)، وكلما اقتربت القيمة من (١) واحد أي ١٠٠%، دل هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة، وبالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول رقم (٥)، وجد أن نتيجة ألفا كرونباخ للعينة كانت (٧٣.٩%) لذا يمكن وصف أداة الدراسة بالثبات، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلالها مناسبة لقياس المتغيرات، وتخضع لدرجة اعتمادية عالية.

جدول رقم (٤) ثبات أداة الدراسة لمتغيرات الدراسة للعينة الاستطلاعية

المتغيرات	معامل الاتساق (Cronbach Alpha)	عـــــــدد الفقرات	حجم العينة
التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة	٠.٩١٦	١٧	٢٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة، واختبار فرضياتها تم استخدام برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي، واختبار الفرضيات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- الإحصاء الوصفي: وذلك لعرض خصائص أفراد العينة ووصف إجاباتهم، من خلال استخدام ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية: تم استخدامها لقياس التوزيعات التكرارية النسبية لخصائص أفراد العينة وإجاباتهم على عبارات الاستبانة.

- **الوسط الحسابي: تم استخدامه كأبرز مقاييس النزعة المركزية لقياس متوسط إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة.**
- **الانحراف المعياري: تم استخدامه كأحد مقاييس التشتت لقياس الانحراف في إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي.**

٢- الإحصاء الاستدلالي: تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتتمكن من تطبيق الأساليب والمؤشرات الإحصائية التالية:

- **اختبار (Pearson Correlation): لاختبار معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحورها للتوصل إلى صدق البناء.**
- **معامل الاتساق (Chroanbach's Alpha): لاختبار ثبات أداة الدراسة.**
- **اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis Test): تم استخدامه للتعرف على الفروق بين أكثر من متوسطيَن لعينات مستقلة.**
- **اختبار مان ويتني (Mann Whitney test): يستخدم هذا الاختبار لدراسة الفروق بين متوسطيَن مجتمعيَن في حالة العينات المستقلة.**

نتائج الدراسة

الخصائص الشخصية لعينة الدراسة

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى بيان التكرارات والنسب المئوية للخصائص الشخصية لعينة الدراسة، والمتعلق بالجزء الأول من الاستبانة، من حيث الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والبرنامج التعليمي، وعدد الدورات المرتبطة بالقراءة، ومستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها، ودرجة تأهيل معلم الصم وضعاف السمع.

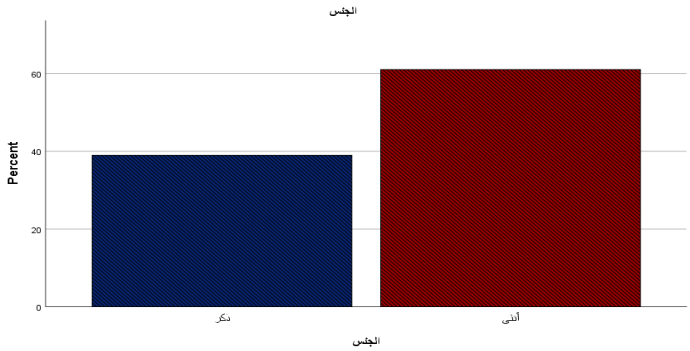
جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٣	٣٩.٠
	أنثى	٨٣	٦١.٠
البرنامج التعليمي	تعليم ضعاف سمع شفهي	٧٢	٥٢.٩
	تعليم الصّم بلغة الإشارة	٦٤	٤٧.١
عدد الدورات المرتبطة بالقراءة	لا يوجد دورات تدريبية	٣١	٢٢.٨
	١-٥	٧٩	٥٨.١
	٦-١٠	١٣	٩.٦
	أكثر من ١٠	١٣	٩.٦
مستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها	مقبول	٦	٤.٤
	جيد	١٩	١٤.٠
	جيد جدا	٦٦	٤٨.٥

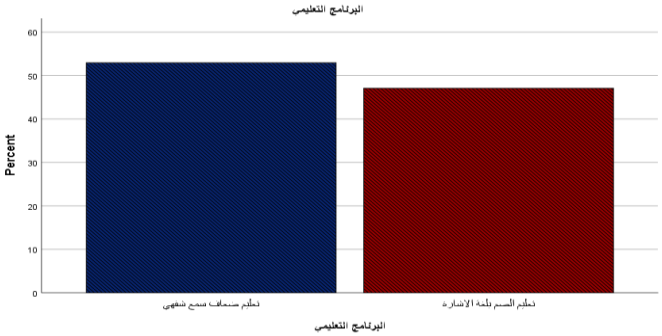
المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
	ممتاز	٤٥	٣٣.١
درجة تأهيل معلم الصُم وضعاف السمع	معلم الصّم وضعاف السمع يحتاج إلى تأهيل بسيط في "مبادئ اللغة العربية" لتدريس القراءة .	٢٨	٢٠.٦
	من المهم جدا لمعلم الصّم وضعاف السمع أن يكون مؤهلا بشكل جيد في اللغة العربية لتدريس القراءة.	٩٦	٧٠.٦
	ليس من المهم أن يكون معلم الصّم وضعاف السمع متمكنا من اللغة العربية لتدريس القراءة .	١٢	٨.٨

من الجدول رقم (٦) يمكن ملاحظة أن ٣٩% ذكور و٦١% إناث، والشكل ١ يوضح ذلك .أيضا ٥٢.٩% ينتسبون إلى برامج تعليم ضعاف سمع (تواصل شفهي) بينما ٤٧.١% ينتسبون إلى برامج تعليم الصّم (تواصل بلغة الإشارة) والشكل (٢) يوضح ذلك. وأن ٢٢.٨% لم يحصلوا على دورات تدريبية في تعليم القراءة، بينما ٥٨.١% حصلوا على من ١-٥ دورات خاصة بالقراءة، و٩.٦% حصلوا من ٦-١٠ دورات، و٩.٦% حصلوا على أكثر من ١٠ دورات، والشكل (٣) يوضح ذلك. وكان ٤.٤% من العينة مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها مقبولاً. بينما ١٤% من العينة مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها جيد. والأغلبية من العينة بنسبة ٤٨.٥% مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها جيد جدا. وأن ٣٣.١% من العينة مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها ممتاز والشكل ٤ يوضح ذلك. أما ما يتعلق بوعي المعلمين بضرورة تأهيل الصّم وضعاف السمع في اللغة العربية كانت النسب كالتالي: ٢٠.٦% ذكروا أن معلم الصّم وضعاف السمع يحتاج إلى تأهيل بسيط في "مبادئ اللغة العربية "لتدريس القراءة، و٧٠.٦% ذكروا من المهم جداً لمعلم الصّم وضعاف السمع أن يكون مؤهلا بشكل جيد في اللغة العربية لتدريس القراءة، و٣٣.١% ليس من المهم أن يكون معلم الصّم وضعاف السمع متمكناً من اللغة العربية لتدريس القراءة والشكل ٥ يوضح ذلك.

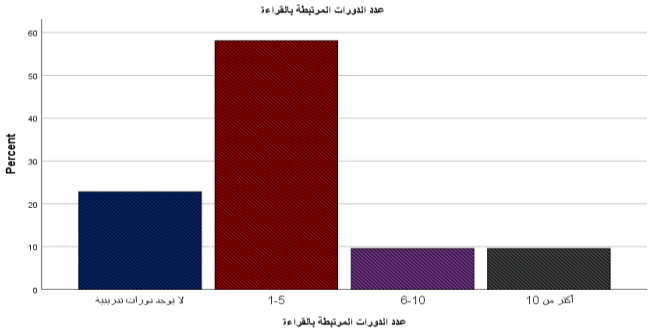
الشكل (١) الجنس



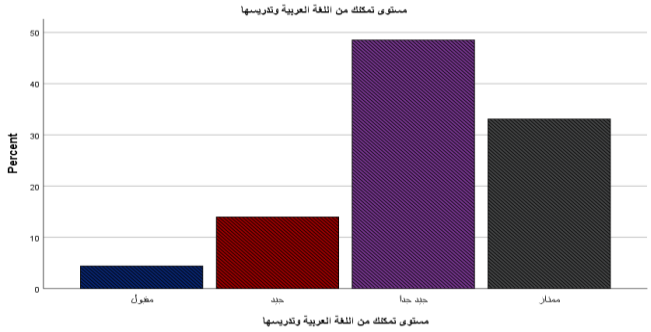
الشكل (٢) البرنامج التعليمي



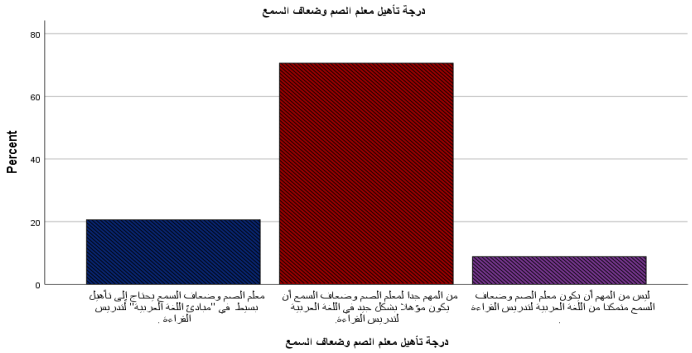
الشكل (٣) عدد الدورات المرتبطة بالقراءة



الشكل (٤) مستوى التمكن من اللغة العربية وتدريسها



الشكل (٥) درجة تأهيل معلم الصّم وضعاف السمع



نتائج الدراسة

لدراسة النتائج قام الباحث بتحديد محور الموضوع المتمثل بالمتغير المستقل (التحديات التي تواجه الأصم وضعيف السمع في تعلم القراء) وبنوده.

التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة:

للإجابة على السؤال الأول "ما مدى معرفة معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بالتحديات التي يواجهها الطلبة الصّم وضعاف السمع في القراءة؟ " تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لإجابات العينة لبعد مقياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة والمتمثلة بما يلي:

يبين الجدول رقم (٧) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لإجابات أفراد العينة على بعد مقياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة، والذي تم قياسه اعتمادا على (١٧) فقرة.

الجدول رقم (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة

	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة	١	يواجه الصم وضعاف السمع مشكلة في ترتيب الكلمات في الجملة.	٤.٢٦	٠.٩٦	٣	مرتفعة
	٢	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبات نحوية مرتبطة بالقواعد تمنعهم من فهم محتوى الجمل.	٤.٢٦	١.٠٠	٣	مرتفعة
	٣	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبة في فهم الجملة على الرغم من فهمهم معاني الكلمات الموجودة في الجملة.	٣.٥٤	١.١٧	١٥	متوسطة
	٤	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبة في تكوين الجمل لعدم معرفتهم معاني الكلمات.	٤.١١	٠.٧٥	٩	مرتفعة
	٥	اختلاف نحو لغة الإشارة عن النحو في اللغة العربية يؤثر بشكل سلبي على الصم وضعاف السمع.	٣.٨٢	٠.٨٧	١٢	مرتفعة
	٦	الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبات في فهم الجمل ضمن سياقات مختلفة.	٤.٢٥	٠.٥٣	٥	مرتفعة
	٧	يوجد فجوة كبيرة بين الصم وضعاف السمع من جهة والسامعين من جهة أخرى في فهم التراكيب اللغوية (القواعد النحوية).	٤.١٢	٠.٨٠	٨	مرتفعة

٨	الصم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم النحو.	٣.٣١	١.٢٤	١٦	متوسطة	
٩	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبة في تعلم الصرف (مثل: تغيير المفرد لمثنى) .	٣.٧٥	١.١١	١٣	مرتفعة	
١٠	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبة في فهم المعاني المجازية.	٤.٢٣	١.٠٣	٧	مرتفعة	
١١	يواجه الصم وضعاف السمع صعوبة في فهم المترادفات والمتضادات.	٣.٧٤	١.١١	١٤	مرتفعة	
١٢	الصم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم الصرف.	٢.٨٥	١.٢٢	١٧	متوسطة	
١٣	صعوبة فهم السياق بالنسبة للصم وضعاف السمع ناتج عن صعوبة الإدراك النحوي لديهم.	٤.١١	٠.٦٠	٩	مرتفعة	
١٤	صعوبة فهم معاني الكلمات والجمل ناجم عن ضعف الحصيلة اللغوية للصم وضعاف السمع.	٤.٤٥	٠.٦٥	١	مرتفعة	
١٥	صعوبة اكتساب الإدراك الصوتي في اللغة المنطوقة تخلق مزيدا من الصعوبات للصم وضعاف السمع في اكتساب اللغة المكتوبة.	٤.٢٧	٠.٩١	٢	مرتفعة	
١٦	قدرة الصم وضعاف السمع على نطق بعض الكلمات لايعني قدرتهم على إدراك النظام الصوتي للكلمة، وتكوين صورة عقلية للكلمة.	٤.٢٥	٠.٦٩	٥	مرتفعة	
١٧	قدرة الأطفال الصم وضعاف السمع على التعامل مع النظام الصوتي (أصوات الكلمة) تعتبر محدودة جدا.	٤.٠٧	٠.٩٨	١١	مرتفعة	
	التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة	٣.٩٦	٠.٦٢		مرتفعة	

يشير الجدول إلى أن هذا البعد حقق وسطا حسابيا (٣.٩٦)، وهو ما يشير إلى أن مستوى وعي ومعرفة التحديات التي تواجه الصمّ وضعاف السمع في تعلم القراءة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة.

وقد تبين من النتائج في الجدول رقم (٧) أن الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على أن: "صعوبة فهم معاني الكلمات والجمل ناجم عن ضعف الحصيلة اللغوية للصّم وضعاف السمع"، قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (٤.٤٥) وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٥)؛ ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة رقم (١٢) والتي تنص على أن: "الصّم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم الصرف" على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ (٢.٨٥) وبانحراف معياري مقداره (١.٢٢).

اختبار مستوى دلالة الفروق للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى للمتغيرات التالية الجنس، مستوى تعليم، البرامج التعليمية أفراد العينة:

تفترض الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تعزى للمتغيرات التالية الجنس، مستوى تعليم، البرامج التعليمية أفراد العينة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U والجدول التالي رقم (٧) يوضح أهم ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الشأن.

الجدول رقم (٧) اختبار مستوى دلالة الفروق للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى للمتغيرات التالية الجنس، مستوى تعليم، البرامج التعليمية أفراد العينة

المتغير	تصنيف المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	قيمة "Z"
جنس فرد العينه	الذكور	٨٥.٣٨	٤٥٢٥	١٣٠٥**	٤.٠٠١-
	الإناث	٥٧.٧٢	٤٧٩١		
مستوى تعليم أفراد العينة	بكالوريس	٦٦.٧	٦٥٣٤	١٦٨٣	٠.٩-
	ماجستير	٧٣.٢	٢٧٨٢		
البرامج التعليمية أفراد العينة	تعليم ضعاف سمع شفهي	٧١.٣١	٥١٣٤	٢١٠٢	٠.٨٨-
	تعليم الصم بلغة الاشارة	٦٥.٣	٤١٨٢		

**مستوى دلالة ٠.٠٥

تبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة وكانت لصالح الذكور ولذلك تم رفض الفرض الصفري سابق الذكر وقبول الفرض البديل ولكن لم يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى لمتغير مستوى تعليم وايضا البرامج التعليمية ولذلك تم رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري سابق الذكر.

اختبار مستوى دلالة الفروق للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى للمتغيرات التالية الخبرة، وعدد الدورات:

تفترض الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تعزى للخبرة، وعدد الدورات التي حصل عليها أفراد العينة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال وايلس والجدول التالي رقم (٨) يوضح أهم ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الشأن.

الجدول رقم (٨) اختبار مستوى دلالة الفروق للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى للمتغيرات التالية الخبرة، وعدد الدورات

المتغير	تصنيف المتغيرات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة كروسكال	درجات الحرية
مستوى خبرة أفراد العينة	اقل من ١٠	٧٠	٥٩.١	**٩.٣	٢
	من ١٠ الى ٢٠ سنة	٥٣	٨١		
	اكثر من ٢٠ سنة	١٣	٦٨		
عدد الدورات	لا يوجد دورات تدريبية	٣١	٦١.٨١	**١٦.٦٢٨	٣
	١-٥	٧٩	٦٣.٧٦		
	٦-١٠	١٣	٧١.٧٧		
	أكثر من ١٠	١٣	١١٠.٠٠		

**مستوى دلالة ٠.٠٥

تبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى لمتغير الخبرة وكانت لصالح من هم اقل خبرة من ١٠ كما تبين ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ للتحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة تعزى لمتغير عدد الدورات وكانت لصالح الحاصلين على دورات من ١-٥ دورات ولذلك تم رفض الفرض الصفري سابق الذكر وقبول الفرض البديل.

مناقشة النتائج والتوصيات

وصف البيانات الشخصية:

١. تبين أن نسبة المشاركين في الدراسة من المعلمين أكثر من المعلمات.
٢. كما أن أكثر أفراد العينة منتسبون لبرامج تعليم ضعاف السمع تستخدم الطريقة الشفهية وقليل من ينتسبون إلى ببرامج تعليم الصم بلغة الإشارة.
٣. تبين، أيضا، أن أغلب أفراد العينة حصلوا على ١-٥ دورة خاصة بالقراءة، والقليل منهم حصل على ٦-١٠دورة، وأكثر من ١٠ دورة.
٤. وثبت، أيضا، أن أغلب آراء أفراد العينة مستوى تمكنهم من اللغة العربية وتدريسها جيد جدا، والقليل مستواهم مقبول.
٥. واتضح، أيضا، أن أغلب أفراد العينة ذكروا أنه من المهم جدا لمعلم الصّم وضعاف السمع أن يكون مؤهلا بشكل جيد في اللغة العربية لتدريس القراءة، وقليل منهم ذكروا أن معلم الصّم وضعاف السمع يحتاج إلى تأهيل بسيط في "مبادئ اللغة العربية" لتدريس القراءة.

وصف أبعاد الدراسة:

١. تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك، ومعرفة معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع بالتحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في المجالات الأساسية (النحو، والصرف، والدلالة، والنظام الصوتي) لتعلم القراءة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة. وهذا مرتبط بشكل واضح من خلال نتائج الدراسة بوعي أغلبية أفراد العينة بضرورة وأهمية تمكين معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع في اللغة العربية، حتى يستطيعوا القيام بتعليم طلبتهم الصّم وضعاف السمع القراءة.

٢. وقد تبين من النتائج أن عبارة "صعوبة فهم معاني الكلمات والجمل ناجم عن ضعف الحصيلة اللغوية للصم وضعاف السمع"، قد احتلت الترتيب الأول، ويرى الباحث أن هذا مرتبط بخبرتهم العملية بالتعامل والتفاعل المباشر مع طلبتهم الصّم، والمعرفية المرتبطة بتأهيلهم الجامعي، والدورات التي حصلوا عليها في مجال القراءة كما بينت نتائج هذه الدراسة.

وتبين أن عبارة: "الصم وضعاف السمع والسامعون يتبعون الخطوات نفسها في تعلم الصرف"، تأتي في المرتبة الأخيرة، ويرى الباحث أن هذا مرتبط بعدم وعيهم بنظرية التشابه النوعي الحديثة QSHالتي تُؤمن بأن الأفراد الصّم وضعاف السمع لا بد أن يمروا في المراحل نفسها التي يمر بها أي شخص لتعلم اللغة كلغة ثانية (Paul et al., 2013). وباعتبار أن هذه النظرية حديثة، فلم تكن متواجده أثناء تأهيلهم الجامعي والدورات التدريبية التي قدمت لهم.

نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

١. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة والمقياس ككل.

٢. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة وكانت لصالح الذكور.

٣. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التحديات التي تواجه الصم وضعاف السمع في تعلم القراءة وكانت لصالح من هم اقل خبرة اقل من ١٠سنوات.

٤. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في مجال الوعي بالتحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة بناء على البرنامج الذي ينتسب له أفراد العينة.

٥. تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في مجال الوعي بالتحديات التي تواجه الصّم وضعاف السمع في تعلم القراءة، وكانت لصالح الحاصلين على دورات من ١-٥ دورات.

توصيات الدراسة

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

١. إضافة مواد متخصصة في اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، إلى برامج تعليم الصّم وضعاف السمع في المراحل الجامعية، تمكنهم من تدريس القراءة للطلبة الصّم وضعاف السمع.

٢. ضرورة تأهيل معلمي ومعلمات الصّم وضعاف السمع في الميدان من خلال برامج تدريبية مكثفة في اللغة العربية واستراتيجات تعليم القراءة للطلبة الصّم وضعاف السمع. وهذا ما توصلت له نتائج الدراسة برغبة وحاجة الأغلبية من التمكن في اللغة العربية وذلك لمواجهة تلك التحديات أثناء تعليم القراءة.

٣. إنجاز الأبحاث العربية لمعرفة الإجراءات والاستراتيجيات المستخدمة في تعليم الصّم وضعاف السمع القراءة وقياس مدى فعاليتها. وذلك لقلة الأبحاث العربية في هذا المجال على الرغم من أهميتها في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

إجراء الأبحاث العربية لمعرفة مدى ملاءمة الاستراتيجيات التعليمية الفعالة والمستخدمة مع السامعين العناصر لتعليم القراءة (النحو والصرف والدلالة)، وقياس مدى ملاءمتها، والقدرة على تكييفيها للصّم وضعاف السمع.

شكر وعرفان

تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم 2018/02/9355 . ويتقدم الباحث بخالص الشكر للعمادة على هذا الدعم.

المراجع

أولاً – المراجع العربية

السليطي، ظبية (٢٠٠٢). تدريس النحو العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٥.

الشمسان، أبو أوس (٢٠٠٤). دروس في علم الصرف. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الخولي، محمد علي (٢٠٠١). علم الدلالة: علم المعنى. عمان: دار الفلاح.

المنيعي، عثمان والريس، طارق (٢٠١٤) "الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصّم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية". مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣ (١)، ٨٣ – ١١٢.

القريني، فيصل والعاصم، خالد (٢٠٢١) "قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصّم وضعاف السمع في منطقة الرياض". مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ٦ (١٢)، ٨ – ٦٣.

ثانياً – المراجع الإنجليزية

Alfassi, Miriam. 2004. "Reading to learn: Effects of Combined Strategy Instruction on High-School Students." *The Journal of Educational Research* 97, no. 4 (August): 171–185. https://doi.org/10.3200/JOER.97.4.171-185

Ewoldt, Carolyn. 1981. "A Psycholinguistic Description of Selected Deaf Children Reading in Sign Language." *Reading Research Quarterly* 17, no. 1: 58–89. https://doi.org/10.2307/747249

Furth, Hans. 1966. "A Comparison of Reading Test Norms of Deaf and Hard of Hearing Children." *American Annals of the Deaf* 111, no. 2 (March): 461-462.

Luckner, John L., & C. Michele Handley. 2008. "A Summary of the Reading Comprehension Research Undertaken with Students Who are Deaf or Hard of Hearing." *American Annals of the Deaf* 153, no. 1 (Spring): 6–36. https://doi.org/10.1353/aad.0.0006

McAnally, Patricia L., Stephen P. Quigley, & Susan Rose. 1994. *Language Learning Practices with Deaf Children*. Austin: Pro-Ed.

McAnally, Patricia L., Stephen P. Quigley, & Susan Rose. 1999. *Reading Practices with Deaf Learners.* Austin: Pro-Ed.

Meneghetti, Chiara, Barbara Carretti, & Rossana De Beni. 2006. "Components of Reading Comprehension and Scholastic Achievement." *Learning and Individual Differences* 16, no. 4 (November): 291–301. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.11.001

Miller, Paul. 2007. "The Role of Phonology in the Word Decoding Skills of Poor Readers: Evidence from Individuals with Prelingual Deafness or Diagnosed Dyslexia." *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 19, no. 4 (May):385–408. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9057-5

Nolen, Susan Bobbitt, & Ronnie B. Wilbur. 1985. "The Effects of Context on Deaf Students' Comprehension of Difficult Sentences." ***American Annals of the Deaf*** **130, no. 3 (July): 231–235. https://eric.ed.gov/?id=EJ321120**

Paratore, J., & Dougherty, S. 2001. "Home Differences and Reading Difficulty." In ***Handbook of Reading Disability,*** **edited by Anne McGill-Franzen & Richard L. Allington, 93–109. New York: Routledge.**

Paul, Peter V. 1998. ***Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing, and Literate Thought.*** **Boston: Allyn and Bacon.**

Paul, Peter V. 2009. ***Language and Deafness*** **(4th ed.). Burlington: Jones & Bartlett.**

Paul, Peter V., & Chongmin Lee. 2010. "The Qualitative Similarity Hypothesis." ***American Annals of the Deaf*** **154, no. 5 (Winter): 456–462. https://doi.org/10.1353/aad.0.0125**

Paul, Peter V., Ye Wang, & Cheri Williams. 2013. ***Deaf Students and the Qualitative Similarity Hypothesis: Understanding Language and Literacy Development.*** **Washington, DC: Gallaudet University Press.**

Quigley, Stephen P. 1977. "The Language Structure of Deaf Children. ***Volta Review*** **79, no. 2 (March): 73–84.**

Quigley, Stephen P., N. L. Smith, & Ronnie B. Wilbur. 1974. "Comprehension of Relativized Sentences by Deaf Students." ***Journal of Speech and Hearing Research*** **17, no. 3 (September): 325–341. https://doi.org/10.1044/jshr.1703.325**

Quigley, Stephen P., Ronnie B. Wilbur, R. B., & Montanelli, D. S. (1974). "Question Formation in the Language of Deaf Students. ***Journal of Speech and Hearing Research*** **17, no. 4 (December): 699–713. https://doi.org/10.1044/jshr.1704.699**

Quigley, S. P., Ronnie B. Wilbur, & Dale Montanelli. 1976. "Complement Structures in the Language of Deaf Students. ***Journal of Speech and Hearing Research*** **19, no. 3 (September):448–457. https://doi.org/10.1044/jshr.1903.448**

Russell, W. K., Desmond J. Power, & Stephen P. Quigley. 1966. ***Linguistics and Deaf Children: Transformational Syntax and its Applications*****. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.**

Schirmer, Barbara R. 2003. "Using Verbal Protocols to Identify the Reading Strategies of Students Who are Deaf." ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education*** **8, no. 2 (February): 157–170. https://doi/org/10.1093/deafed/eng009**

Schirmer, Barbara R., Jill Bailey, & Alison Schirmer Lockman. 2004. "What Verbal Protocols Reveal about the Reading Strategies of Deaf Students: A Replication Study." ***American Annals of the Deaf*** **149, no. 1 (Spring): 5–16. https://doi/org/10.1353/aad.2004.0016**

Traxler, Carol Bloomquist .2000. "The Stanford Achievement Test, 9th edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard of Hearing Students." ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education*** **5, no. 4 (Autumn): 337–348. https://www.jstor.org/stable/42659293**

Trezek, Beverly J., Peter V. Paul, & Ye Wang. 2010. ***Reading and deafness: Theory, research, and practice*****. Delmar/Cengage Learning.**

Trezek, Beverly J., Peter V. Paul, & Ye Wang. 2011. "Processes and Components of Reading." In ***Handbook of Deaf Studies, Language, and Education,*** **edited by M. Marschark & P. Spencer (Vol. 1, 2nd ed.), 99–114. Oxford University Press.**