المجلد (٣)، العدد (٩)، أكتوبر ٢٠١٥، ص ص ٣١٩ – ٣٥٨

الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

إعداد
د/ شريفة بنت عبدالله الزبيري
أستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

إعداد
د/ شريفة بنت عبدالله الزبيري (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات هي المستوى الدراسي، ونوع الدمج التعليمي، وعدد سنوات الحرمان السمعي. وكذلك التعرف على الفروق في الفهم القرائي بين التلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات الصم غير زارعات القوقعة والتلميذات عاديات السمع . تكونت عينة الدراسة من ٣ مجموعات: المجموعة الأولى (٤٩) تلميذة من الصم زارعات القوقعة، والمجموعة الثانية (٤٤) تلميذة من الصم غير زارعات القوقعة، أما المجموعة الثالثة (٥١) من تلميذات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع. أدوات الدراسة كانت الملاحظة المباشرة ، واختبار مهارات الفهم القرائي: من إعداد الباحثة . وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- أن ترتيب مستويات الفهم القرائي لدى الصم زارعات القوقعة كان كالتالي: المستوى الحرفي المباشر فالمستوى النقدي ثم المستوى الاستنتاجي فالمستوى الإبداعي.
- وجود فروق دالة بين متوسطات مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة القوقعة في المستويين "الحرفي المباشر والاستنتاجي" وذلك لصالح الصم زارعات القوقعة، كما توجد فروق دالة لصالح مجموعة السامعات بالصف الثاني الابتدائي مقابل مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة القوقعة في جميع المستويات والدرجة الكلية .
- وجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير الصف الدراسي لدى الصم زارعات القوقعة في المستوى الاستنتاجي .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير نوع الدمج بين متوسطات التلميذات زارعات القوقعة على المستويات " النقدي والاستنتاجي والإبداعي" وكذلك على "الدرجة الكلية" لصالح الدمج المكاني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات الصم زارعات القوقعة حسب متغير مدة الحرمان السمعي وذلك في المستويين "الإبداعي" و"النقدي"؛ لصالح ذوات الحرمان السمعي الأقل من ٣ سنوات.
- كما قدمت الدراسة نتائج الملاحظة وتحليل استجابات التلميذات الصم زارعات القوقعة على اختبار الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية : الصم – زراعة القوقعة – الفهم القرائي – التربية الخاصة – الدمج .

(*) أستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة - جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

Differences in Reading Comprehension of Deaf students with Cochlear Implants in primary school in Riyadh

Summary

The present study aimed to identify the level of Reading Comprehension of Deaf with Cochlear Implants primary school in Riyadh in light of the number of variables: the academic grade, the type of educational integration, and the number of years of auditory deprivation. As well as to identify the differences in Reading Comprehension between Deaf with Cochlear Implants students , deaf students without Cochlear Implants, and hearing students. The study sample consisted of three groups: the first group (49) of Deaf with Cochlear Implants students, the second group (44) is deaf students without Cochlear Implants, the third group (51) of hearing students in second grade of primary school . Tools of the study was the direct observation, and Reading Comprehension Skills test: preparation of the researcher. The study found the following results:

- Reading Comprehension levels of Deaf with Cochlear Implants was as follows: “direct literal”, “critical”, “deductive”, and “creative”.

-There are significant differences between the averages of the groups of Deaf with Cochlear Implants, deaf without cochlear implants in levels "direct literal and deductive" for the benefit of Deaf with Cochlear Implants, and there are significant differences in favor of the group hearing students, at all levels and the degree to total score.

- There are significant differences by grade variable to Deaf with Cochlear Implants in “deductive” level.

- There are significant differences according to the type of variable type of educational integration to Deaf with Cochlear Implants at the levels " critical, deductive and creative" as well as "total score" for the benefit of spatial integration.

- There are significant differences between the mean to Deaf with Cochlear Implants by a period of auditory in the "creative" and "criticism"; for the benefit of women with auditory deprivation of at least 3 years.

The study also provided the results of observation and analysis of Deaf with Cochlear Implants of the cochlea to test Reading Comprehension.

Keywords: Deaf- Cochlear Implants - Reading Comprehension - Special Education- Integration.

مقدمة

ينقسم الفهم في اللغة إلى نوعين هما الفهم السماعي والفهم القرائي ، ويفتقر ذوي الإعاقة السمعية للفهم السماعي كنتيجة طبيعية لفقدان السمع؛ ومن ثم يعد الفهم القرائي الوجه الأساسي للفهم لديهم (فياض,٢٠٠٨). فالأصم تحول إعاقته السمعية دون قيامه بالمعالجة المتتالية للمعلومات اللغوية عن طريق السمع سواء استخدم في ذلك المعينات السمعية أو لم يستخدم أياً منها (Hallahan & Kauffman,2006) ؛ وبالتالي تعيق تعلم اللغة . ويرى فيرمولون وزملاؤه ,.Vermeulen et al (٢٠٠٧) أن الفهم القرائي هو الأساس للغة المحكية والتي بدورها توفر أساسا لنظام الكتابة. وتؤكد كذلك فياض (٢٠٠٨) على أن فهم المقروء أكثر أهمية لذوي الإعاقة السمعية منه لدى السامعين لاعتمادهم بشكل أساسي على مهارة القراءة للتواصل مع عالم السامعين وثقافتهم. ومن جانب آخر يذكر موريس Moores (2001) أن مهارات الفهم القرائي من المهارات الضرورية لتحقيق النجاح في التعليم المدرسي لدى الصم.

وجد ثابت (٢٠٠٢) في دراسته التي أجراها للقدرات القرائية لدى ذوي الإعاقة السمعية أن مستوى الاستيعاب القرائي لديهم كان متواضعا بدرجة كبيرة، وأن ضعف السمع هو أحد العوامل الرئيسة في تدني مستوى القدرات القرائية، وأتفق معه الزريقات (٢٠١١) الذي وجد أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يظهرون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة بالإضافة إلى مشكلات فهم المفردات والاستيعاب القرائي مقارنة بالأطفال ذوي السمع الطبيعي.

بحوث متنوعة ركزت على مهارات الفهم القرائي لدى الأفراد الصم أظهرت مستوى محدود في مهارات الفهم القرائي (Musselman,2000، المنيع والريس,٢٠٠٩، ٢٠١٢, Luccas et al.). ولخصت دراسة لوكنر وهاندلي ,Luckner & Handley (٢٠٠٨) الفهم القرائي لدى الصم فوجدت أنهم يعانون من عدم فهم رمزية اللغة، وضعف المعرفة بمحتوى الموضوع، وكذلك عدم الفهم الكافي لبناء الجملة. وأيدتها نتائج دراسة واترز Wauters et al. (2006) التي ذكرت أن الفهم القرائي لدى الأفراد الصم "كان منخفضًا بشكل صادم". كما أشارت عدد من الدراسات المستعرضة إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم عند التخرج من

المرحلة الثانوية يعادل تقريبا مستوى الفهم القرائي لتلميذ الصف الرابع الابتدائي عادي السمع، وأن (20٪) من الصم يتركون المدرسة مع مستوى فهم قرائي عند أو أقل من الصف الثاني (Luckner & Handley,٢٠٠٨) ، ويضيف واترز .Wauters et al (2006) أن مستوى الفهم القرائي للأطفال الصم في سن ٧-٢٠ سنة في عينة دراسته كان عند مستوى الصف الأول من التعليم الابتدائي.

مع تطور واتساع عمليات زراعة القوقعة للأفراد الصم ذوي الفقدان السمعي الشديد والعميق فإن هناك أدلة متزايدة من الدراسات التي أثبتت أن مهارات الفهم السمعي تصل إلى مستوى الطفل عادي السمع بعد زراعة القوقعة، وأن زراعة القوقعة تزيد من اكتساب اللغة المحكية وزيادة الحصيلة اللغوية (Snik et al., 1997) ، ونظرا لارتباط الفهم القرائي بالفهم السمعي فإنه من المتوقع تعزيز الفهم القرائي لدى الأطفال الصم بعد زراعة القوقعة.(Musselman, 2000)

نتائج واعدة أظهرتها الأبحاث التي تناولت تأثير زرع القوقعة على اللغة المكتوبة حيث دلت على أن المعلومات السمعية التي توفرها زراعة القوقعة من شأنها أن تدعم وتطور مهارات الفهم القرائي مقارنة بالصم غير زارعي القوقعة(Spencer et al.,1997، Geers,2003، Connor & Zwolan,2004، Vermeulen et al.,٢٠٠٧ ، ٢٠١٠ Kant et al.,) ، ويضيف سبنسر Spencer (٢٠٠٣) أن مهارات اللغة (القراءة والكتابة) لدى الأطفال مستخدمي القوقعة المزروعة تقارب مهارات اللغة والقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي السمع الطبيعي.وأعادت كانت وآخرون (Kant et al.,٢٠١٠) وجود فروق دالة لصالح الصم زارعي القوقعة في الفهم القرائي إلى كمية مدخلات اللغة المحكية في مجال التواصل، والوصول إلى منطوق اللغة من خلال زرع القوقعة؛ رغم هذه النتائج الواعدة إلا هناك عوامل أخرى قد تتداخل مع الإعاقة السمعية من شأنها أيضاً أن تؤثر على الفهم القرائي لدى زارعي القوقة ؛ حيث كان هناك تباين كبير في مستوى أداء زارعي القوقعة في دراسة سبنسر ورفاقه .Spencer et al (1997)، كما أن أداء مستخدمي القوقعة المزروعة أقل من الأطفال عاديي

السمع في دراسة فيرمولين وآخرون .Wauters et al (2006) ، في حين لم توجد فروق في الفهم القرائي لدى الصم زارعي القوقعة والصم مستخدمي السماعة الطبية في دراسة (٢٠١٠ ,.Kant et al) وفي المقابل اختلفت دراسات (Connor & Zwolan, 2004 ، و٢٠٠٣,.Spencer et al،و Geers,2003) في تأثير كل من العمر عند الصمم وعند الزراعة ومدة الحرمان السمعي والبيئة التعليمية على مستوى التطور في الفهم القرائي بعد زراعة القوقعة ؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للتأكد من نتائج الدراسات السابقة حول تأثير زراعة القوقعة على الفهم القرائي لدى الصم زارعي القوقعة، وكذلك لإثراء الأبحاث العلمية في هذا المجال في ضوء ندرة الدراسات العربية، وقلة البحوث التي تناولت الفهم القرائي بعد زراعة القوقعة والتي لم تزد عن ٣ أبحاث من أصل ٥٢ بحثًا تناولت الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع حسب دراسة لوكنر وهاندلي ,Luckner & Handley (٢٠٠٨) ، كما تأتي هذه الدراسة كمحاولة أولى – حسب علم الباحثة– لتقويم مستوى الفهم القرائي لدى عينة من التلميذات الصم زارعات القوقعة مقارنة بالصم غير زارعات القوقعة وكذلك مقارنة بعاديات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وذلك لمعرفة مدى الارتباط بين زراعة القوقعة بمستوى الفهم القرائي .

مشكلة الدراسة أسئلتها

السمع هو المدخل الرئيسي لاكتساب اللغة والكلام ؛ ومن ثَم فإن فقدان السمع يحد ويقلل من الخبرات اللغوية التي يكتسبها الطفل الأصم، ويمتد هذا القصور في اكتساب اللغة إلى صعوبة فهم ما يقرأه الأصم، وفهم استخدامات اللغة بشكل طبيعي ، وكذلك محدودية الحصيلة اللغوية (Musselman,2000).

وتفيد الأدبيات الحديثة أن زراعة القوقعة له دور في زيادة الإدراك السمعي للصم ذوي الفقدان السمعي الشديد والعميق (Luckner & Handley,٢٠٠٨– Vermeulen et ٢٠٠٧ ,.al)؛ حيث أن معرفة وفهم اللغة المنطوقة يساهم في ربط الكلمة المرئية بالكلمة المسموعة، وإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة ، والخلفية المعرفية للقارئ من جهة أخرى؛ لذا من المتوقع عند زراعة القوقعة تعزيز الفهم القرائي

لدى الأطفال الصم؛ لذا تستهدف هذه الدراسة قياس مستوى الفهم القرائي لدى عينة من التلميذات الصم زارعات القوقعة مقارنة بالصم غير زارعات القوقعة وكذلك مقارنة بعاديات السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض ، وذلك لمعرفة مدى الارتباط بين زراعة القوقعة بمستوى الفهم القرائي . وتتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات الصم غير زارعات القوقعة؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات عاديات السمع ؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة باختلاف متغير المستوى الدراسي؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة باختلاف متغير نوع الدمج التعليمي؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة باختلاف متغير عدد سنوات الحرمان السمعي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات هي المستوى الدراسي، ونوع الدمج التعليمي، وعدد سنوات الحرمان السمعي. وكذلك التعرف على الفروق في الفهم القرائي بين التلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات الصم غير زارعات القوقعة والتلميذات عاديات السمع .

أهمية الدراسة

أ) الأهمية النظرية

تمثل الدراسة الحالية إثراءً للمكتبة العربية التربوية في جانب الفهم القرائي لدى الصم زارعي القوقعة والتي يندر فيها وجود مثل هذه الدراسات، وتعد هي الأولى من نوعها –في حدود علم الباحثة– في مجال الفهم القرائي لدى الصم زارعي القوقعة في الوطن العربي والتي قد تسهم نتائجها في إلقاء الضوء على تأثير زراعة القوقعة على الفهم القرائي والعوامل المؤثرة فيه.

ب) الأهمية العملية

إن نتائج هذه الدراسة سوف تساهم بشكل كبير في مساعدة القائمين أو ذوي العلاقة بمجال تعليم الصم زارعي القوقعة في وضع آليات لتطوير الفهم القرائي لديهم، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم القرائي؛ بحيث تساعد هذه المعرفة في تطوير الخطط والبرامج التأهيلية المناسبة في الفهم القرائي.

محددات الدراسة

- **أداة الدراسة:** اختبار قياس الفهم القرائي للمرحلة الابتدائية من إعداد الباحثة .
- **المكان:** برامج العوق السمعي بمدينة الرياض تعليم البنات واللاتي التحقن بها التلميذات الصم زارعات القوقعة.
- **الزمان:** الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ).
- **العينة:** تلميذات المرحلة الابتدائية الصم زارعات القوقعة والصم من الصف الثاني إلى الصف السادس ، وتلميذات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع.

مصطلحات الدراسة

الفهم القرائي

هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من

المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (العيسوي والظنحاني،٢٠٠٦). ويقصد بمهارات الفهم القرائي في هذه الدراسة هي مهارات الفهم القرائي التي يجب أن يكتسبها تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الابتدائية بمستوى من الدقة والجودة في الأداء، والمتمثلة في كشف دلالة الكلمات الجديدة من حيث الترادف والتضاد، الإجابة عن أسئلة حول تفاصيل واردة في النص المقروء، إعادة تنظيم جمل نص قصيرة حسب التسلسل والتتابع في النص المقروء، استنتاج علاقة السبب والنتيجة، استنتاج المعنى العام للنص المقروء، وكشف القيم الواردة في النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي حول موضوع أو فكرة مطروحة في النص، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، والتنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.

وتحدده الباحثة –**إجرائيا**– في الدراسة الحالية بأنه "دلالة الدرجات الكلية والفرعية على أبعاد اختبار الفهم القرائي المعد لغرض الدراسة، والدرجة الأعلى تدل على فهم قرائي مرتفع والدرجة المنخفضة تدل على فهم قرائي منخفض" .

الصم زارعات القوقعة

التلميذات الصم اللاتي يعاني فقدان سمعي حسي عصبي وتم زراعة القوقعة الإلكترونية لهن والملتحقات ببرامج العوق السمعي في المرحلة الابتدائية بالتعليم العام,

الصـــــــم

التلميذات الصم اللاتي يعانين من فقدان سمعي حسي عصبي شديد وملتحقات ببرامج العوق السمعي بدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

الاطار النظري والدراسات السابقة

يضم مصطلح الإعاقة السمعية فئتين يتم التمييز بينها للأغراض التربوية. هما: الأصم (Deaf) وضعيف السمع (Hard of Hearing). وهاتان الفئتان تضمان داخلهما: الصمم الخلقي (الذين وُلدوا بالإعاقة السمعية)، والصمم المكتسب (الذين وُلدوا بحاسة سمع عادية ثم

فقدوها في ظل أمراض أو حوادث). والأصم هو الذي يعاني من فقدان سمعي (٧٠ ديسبل فأكثر) لا يُمَكنَّه –من الناحية الوظيفية– من مباشرة الكلام وفهم اللغة اللفظية حتى مع استخدام معينات سمعية مكبرة للصوت، ولا يمكنه من اكتساب المعلومات اللغوية أو تطوير المهارات الخاصة بالكلام واللغة عن طريق حاسة السمع، ويحتاج تعليمهم إلى تقنيات ذات طبيعة خاصة (Moores,2001). إن شدة الإعاقة السمعية هي نتاج لشدة الضعف في السمع وتفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند الفقدان السمعي، والعمر عند اكتشافه، ومدى معالجته، والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث الفقدان السمعي، ونوع الاضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع، وفاعلية الخدمات التأهيلية المقدمة، والعوامل الأسرية كذلك (الخطيب,٢٠٠٥). وتكون الإعاقة السمعية توصيلية إذا نتجت عن اضطراب أو إصابة في الأذن الخارجية أو الوسطى وتؤدي بالتالي إلى ضعف سمعي بسيط حيث لا يتجاوز الفقدان السمعي لديهم (60 ديسبل)، وتكون حسية عصبية عندما تحدث عن اضطراب أو تلف في الأذن الداخلية أو في العصب السمعي مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية مهما بلغت شدتها أو وصولها محرفة (Hallahan & Kauffman, 2006). ويعد النمو اللغوي في جميع جوانبه من أكثر مظاهر النمو تأثراً بالصمم، ويؤثر العمر الذي بدأت فيه الإصابة في تحديد درجة التأخر في النمو اللفظي. ويذكر الزريقات (٢٠٠٣) أن النمو اللغوي لدى الأطفال الصم يتأثر بمدي التدريب المبكر ونوعه، ووقت البدء باستخدام المعينات السمعية، وكذلك مدى استثارة الذكاء والجوانب الانفعالية والبصرية، بالإضافة إلى الدعم الأسري والثقافي والعمر الزمني عند التشخيص والتدخل المبكر. ويتفق هالاهان وكوفمان,Hallahan & Kaufman (٢٠٠٦) والخطيب (٢٠٠٥)، وموريس Moores (٢٠٠١) على أن الأطفال الصم لا يعانون من أية قصور في الذكاء، فلا أدلة تؤكد على أن نموهم المعرفي أو نمو الذكاء لديهم يكون أقل من الأطفال السامعين. فهم يقومون بوظائفهم المعرفية ضمن معاملات الذكاء العادية، ويظهرون نفس التباين في امتلاك القدرات العقلية كما هي موجودة لدى الأطفال العاديين في سمعهم. وهكذا يمكن عزو الضعف في النمو العقلي (المعرفي) لدى الأطفال الصم إلى محدودية الخبرات المادية والاجتماعية واللغوية. وبما

أن التعليم والتحصيل الدراسي في معظم المواد يعتمد على اللغة؛ فإن القصور في مجال اللغة لدى الصم يؤثر على أدائهم في معظم مواد المنهج الدراسي، ويضيف موريس Moores (٢٠٠١) أن أكثر من (٣٠٪) من التلاميذ الصم يعانون من صعوبات تعليمية، وأجمعت عدد من الدراسات على أن أكبر تأخر دراسي لدى الصم يكون في القراءة وفي المواد التي تعتمد على التفكير كفهم معاني الكلمات والفقرات وترتيبها (ثابت، ٢٠٠٢ –الدماطي,٢٠٠٢– الزريقات،٢٠١١). ويقدر انخفاض المستوى العام للتحصيل الدراسي لدى الصم مقارنة بنظرائهم العاديين ٣–٥ أعوام دراسية، ويزداد هذا التأخر مع تقدم العمر (Hallahan & Kauffman, 2006).

في المملكة العربية السعودية كانت البداية الرسمية لتعليم الصم في العام (١٣٨٤ / ١٩٦٤) بافتتاح أول معهدين للصم في مدينة الرياض –أحدهما للبنين والآخر للبنات- ثم مهدت هذه البداية إلى الانتشار التدريجي لمعاهد الأمل للصم في المناطق الرئيسية. وفي العام (١٤١٧هـ) حدثت نقلة في تعليم الصم في المملكة تمشياً مع الاتجاهات التربوية الحديثة نحو دمج الطلاب الصم مع أقرانهم في التعليم العام فقد تم فتح فصول ملحقة بالمدارس العادية.(الموسى,٢٠٠٧)

وتعد زراعة القوقعة أحد أبرز العلاجات الحديثة والواعدة للمصابين بنقص سمعي شديد إلى عميق، وهي عبارة عن زراعة جهاز إلكتروني متعدد الأقطاب في الأذن الداخلية لنقل المعلومات الصوتية إلى العصب السمعي، وينقسم هذا الجهاز إلى جزئين: جزء داخلي وهو عبارة عن جهاز داخلي دقيق يسمى (القوقعة المزروعة)، وجزء خارجي ويسمى مبرمج أو معالج الكلام (حجر:٢٠١٥). وهذا الجهاز لا يعيد السمع الطبيعي ولكنه يحفز وظيفة العصب السمعي بشكل مباشر بعد تجاوز الجزء المتضرر من القوقعة وبالتالي يحسن من القدرة على سماع الأصوات المحيطة به (الخويطر والسديري:٢٠٠٨). المستفيدون من زراعة القوقعة هم الأفراد الذين يعانون من فقدان السمع الحسي العصبي سواء ولدوا بذلك أم حدث فقدان السمع في مرحلة لاحقة، والذين لم يحققوا استفادة من استخدام أجهزة السمع الاعتيادية

(حجر:٢٠١٥). ومن المكاسب المتوقعة لزارعة القوقعة أنه سيساعد في تحسين سماع الأصوات اليومية المحيطة والتمييز بينها، وكذلك تحسن فهم الكلام وبالتالي نمو اللغة وتطورها، بالإضافة إلى زياده القدرة على التحكم بالصوت؛ وعلى ضوء ذلك سيكون هناك تطور متوقع في المهارات الاجتماعية والدراسية (Connor & Zwolan 2004-Snik.et.al, 1997 - الخويطر والسديري،٢٠٠٨). وهناك شروط ومعايير يجب التأكد من توفرها قبل إجراء عملية زراعة القوقعة من أهمها:

١- وجود ضعف سمعي حسي عصبي شديد أو عميق بالأذنين كليهما.

٢- التأكد من سلامة ألياف العصب السمعي

٣- عدم الاستفادة من استخدام السماعات الطبية بشكل متواصل لمدة لا تقل عن ٦ اشهر.

٤- عدم وجود معيقات طبية أو جراحية تمنع عملية زراعة القوقعة.

٥- أن يكون الطفل مناسبا من الناحية النفسية والجسدية والحركية لإجراء العملية.

٦- أن يتوافر للطفل بعد الزراعة الدعم العائلي والاجتماعي والتربوي لتحقيق التوقعات المرجوة من العملية.

٧- يفضل ألا يتجاوز عمر الطفل خمس سنوات عند الزراعة.

٨- أن يتلقى الطفل بعد العملية التأهيل المناسب والمشتمل على المواد السمعية والكلامية كعناصر أساسية (الخويطر والسديري:٢٠٠٨-حجر:٢٠١٥).

وتعتمد مدى الاستفادة التي يمكن أن يحققها زراعة القوقعة من فرد لآخر، على عدد من العوامل لعل أبرزها:

١- العمر: فكلما كان عمر الطفل مبكراً كانت النتائج أفضل.

٢- مدة الحرمان السمعي: وهي المدة الزمنية بين الفقدان السمعي وزراعة القوقعة؛ فكلما كانت الفترة أقصر تحسنت النتائج بشكل اكبر.

٣- وضع ألياف العصب السمعي: يستفيد من جهاز زراعة القوقعة الأشخاص الذين يمتلكون عددا أكبر من الألياف العصبية السليمة.

٤- دعم العائلة والمحيطين بالطفل، والالتزام باستخدام جهاز زراعة القوقعة بدوام كامل والإفادة من برامج إعادة التأهيل.

(Connor & Zwolan, 2004, Kant et al., 2010)

نتائج واعدة أظهرتها الدراسات حول زراعة القوقعة؛ فالزراعة المبكرة تؤدي إلى أفضل النتائج في اكتساب اللغة (Spencer, 2003)، وفي التنمية الصوتية (Geers2003)، وفي مستوى اللغة النحوي والصرفي وفي الذاكرة العاملة (Kant et al., 2010). وكذلك في الذاكرة البصرية (Vermeulen et al., 2007) .

ويعد الفهم القرائي عملية أساسية يندرج تحتها عمليات ثانوية تتداخل فيما بينها، ويتضمن الفهم القرائي عدة مستويات يتطلب كل مستوى مهارات متنوعة أوردها العيسوي والظنحاني (٢٠٠٦) تحت تصنيفين أحدهما أفقي والآخر رأسي؛ فمستويات الفهم القرائي الأفقية تتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، وفهم الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، وفهم الجمل بوصفها أجزاء للفقرات، وفهم الفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عما يقرأ. أما مستويات الفهم القرائي الرأسية فتتضمن: مستوى الفهم الحرفي المباشر ويعني فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص، ومستوى الفهم الاستنتاجي ويقصد به قدرة الطالب على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص، ومستوى الفهم النقدي ويقصد به إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ووظيفيًا وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ، أما مستوى الفهم التذوقي فهو الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وأخيرًا مستوى الفهم الإبداعي ويشير إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ. وتجدر الإشارة إلى أن التصنيف الرأسي للفهم القرائي كان منطلقًا للدارسة الحالية عند تصنيف مستويات الفهم القرائي؛ لما اتصف به من شمولية واستقصاء جميع مهاراته في مستوياته الحرفية المباشرة، والاستنتاجية، والنقدية، والإبداعية. وتنبع أهمية الفهم القرائي لدى الصم بأنه هو الهدف

الأسمى من القراءة الذي تهدف العملية التعليمية إلى تحقيقه، وهو ذروة مهارات القراءة، وأساس عمليا للسيطرة على مهارات اللغة كلها(فياض:٢٠٠٨). وهناك ٣ طرق تؤثر على الفهم القرائي لزارعي القوقعة أهمها فك التشفير والتعرف على الكلمة وكذلك التعرف على الكلمات البصرية (الإدراك البصري) بالإضافة لفهم اللغة المحكية (Kant et al., 2010).

تناولت عدد من الدراسات الفهم القرائي لدى الصم بشكل مستقل وبعضها تناوله ضمن مهارات والقراءة، فقد حاولت دراسة **ثابت** (٢٠٠٢) تقييم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع مقارنة بالطلاب العاديين، تم اختيار عينة الطلاب ضعيفي السمع من الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط بمعاهد الأمل للصم للبنين بمدينة الرياض، تراوح ضعف السمع ما بين متوسط وشديد، وكانت أعمارهم ما بين (١١-٢٠) عاماً، وعينة عاديي السمع من الطلاب من نفس المستوى الدراسي أعمارهم تتراوح بين (١١-١٨) عاماً. أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين لصالح العاديين. كما بحثت دراسة واترز ورفاقه Wauters et al. (2006) الفهم القرائي لدى الأطفال والمراهقين الصم في هولندا. تم تطبق مقياس الفهم القرائي على ٤٦٤ من الطلاب الصم، في حين تم تطبيق مقياس تمييز الكلمات على ٥٠٤ من الطلاب الصم الذين تراوحت أعمارهم بين ٦ – ٢٠ سنة. أظهرت النتائج أن درجات الفهم القرائي لدى الصم كانت مكافئة لدرجات طفل عادي السمع في الصف الأول. ومن جانب آخر استعرضت دراسة لوكنر وهاندلي Luckner & Handley (٢٠٠٨) الأبحاث التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع خلال الفترة ما بين (١٩٦٣ – ٢٠٠٥) ، ودلت الأدبيات التي تم مراجعتها في هذه الدراسة – (٥٢) بحثًا عن الفهم القرائي– أن الصم وضعاف السمع عانوا من محدودية الحصيلة اللغوية، وعدم فهم رمزية اللغة، وأيضًا ضعف المعرفة بمحتوى الموضوع، بالإضافة لبطء معدل القراءة، وعدم الفهم الكافي لبناء الجملة، وكذلك كان لديهم معرفة محدودة بالأساليب اللغوية المختلفة، ومحدودة في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي. ومن الدراسات العربية القليلة التي تناولت الفهم القرائي لدى الصم دراسة المنيع

والريس (٢٠٠٩) التي استهدفت التعرف على مستويات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى كانت (١٦٥) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض وكلية التقنية بحائل طبق عليهم اختبار الفهم القرائي، والمجموعة الثانية تكونت من (١١٢) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض وكلية التقنية بحائل، و(٧٤) من التلاميذ السامعين في الصف الثالث الابتدائي طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي. وتوصلت الدراسة إلى أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم كان على النحو الآتي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيرا الفهم الإبداعي. كما أنه لم توجد فروق دالة إحصائيا في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي للطالب الأصم. وأن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم كان أقل من مستوى التعبير الكتابي للطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي. كما عملت دراسة الزريقات (٢٠١١) على تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة الصم –وكان من ضمن المهارات مهارة الفهم القرائي– ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (55) طالبًا و(67) طالبة من الصم الملتحقين بمدارس خاصة بالصم في الأردن، أداة الدراسة كانت اختبار مهارات القراءة من تطوير الباحث. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الصم يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة، وأن أداء الإناث على بعدي المفردات والفهم كان أفضل من الذكور، وأن طلبة الصف الرابع يمتلكون مهارات طلاقة ومهارات الإدراك والوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس، كذلك أشارت البيانات إلى أن الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات القراءة أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة لغة الإشارة فقط. لوكاس ورفاقها.Luccas et al (٢٠١٢) أجروا دراسة بهدف تقييم الفهم القرائي لدى (٣٥) تلميذًا أصمًا يعانون من فقدان السمع الحسي العصبي والمدمجين في الصفوف العادية ويقدم لهم خدمات التربية الخاصة ومقارنتهم بالتلاميذ الصم الذين لا يقدم لهم خدمات التربية الخاصة، تم تقييم الفهم القرائي في جميع المواد الدراسية باختبار كفاءة قراءة الكلمات (WRCT)، واختبار اختيار الصور المتطابقة (PPMT-C)، وكذلك مقياس الجمل للفهم القرائي (SRCT). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في أداء التلاميذ الصم الذين يتلقون

خدمات التربية الخاصة أو الذين لا يتلقون هذه الخدمات على مقاييس الدراسة، في حين كانت هناك علاقة طردية بين العمر والمستوى الدراسي مع الفهم القرائي؛ حيث أن التلاميذ الأكبر سنًا والأعلى في المستوى الدراسي كان أدائهم أفضل.

ومن جانب آخر كان هناك عدد من الدراسات التي عنيت بالفهم القرائي لدى الصم زارعي القوقعة؛ ففي دراسة مبكرة قام بها سبنسر وزملاؤه **Spencer et al.** (١٩٩٧) على عينة قوامها (٤٠) أصمًا من زارعي القوقعة تمت مقارنة مهاراتهم في الفهم القرائي مع الصم غير زارعي القوقعة. تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (7 – ١٧) سنة (بمتوسط عمري كان ١١سنة وشهرين) ملتحقين بمدارس خاصة بالصم ومدارس عامة تستخدم طرق التواصل الكلي. أداة الدراسة كانت اختبارات وودكوك للقراءة (Woodcock Reading Mastery Tests). دلت النتائج على أن التلاميذ الصم زارعي القوقعة أظهروا درجات أعلى في الفهم القرائي مقارنة بالصم غير زارعي القوقعة. وهدفت دراسة جيرز **Geers, 2003** إلى التعرف على الفروق في الفهم القرائي لدى ١٨١ أصمًا من زارعي القوقعة تراوحت أعمارهم ما بين (٨–١٠) سنوات كانوا ملتحقين في مدارس التعليم العام ويستخدمون طرق التواصل الشفهية والكلية. استخدمت الدراسة المقاييس الفرعية لقياس مهارات الفهم القرائي من اختبار بيبودي للتحصيل الفردي (Peabody Individual Achievement test). ووجدت أن هناك فروق دالة في مستوى الفهم القرائي بين الصم زارعي القوقعة لصالح الصم ذوي التواصل الشفهي، وكذلك الصم الذين يملكون حصيلة لفظية أعلى، والمصابين بالصمم بعد اكتساب اللغة، كما كانت النتائج لصالح الصم أصحاب المستوى الاجتماعي المرتفع وأيضًا لصالح الإناث في العينة مقابل الذكور. وأشارت النتائج إلى أن الصم الذين زرعوا القوقعة في مراحل مبكرة من أعمارهم قدموا نتائج أعلى في مقاييس الفهم القرائي. وكان الهدف من دراسة سبنسر **Spencer et al. (٢٠٠٣)** هو استكشاف مهارات اللغة (القراءة والكتابة) لدى (١٦) أصما من زارعي القوقعة ثم مقارنتهم مع مجموعة من (١٦) من عاديي السمع في نفس العمر، يتعلمون مع بعضهم في نفس مدارس التعليم العام. استخدمت الدراسة (٣) أدوات لقياس المهارات اللغوية، بالإضافة لتقييم الفهم

القرائي من بطارية اختبارات وودكوك للقراءة (Woodcock Reading Mastery Tests). وتوصلت إلى وجود فروق دالة في المهارات اللغوية بين الأطفال الصم زارعي القوقعة وعاديي السمع لصالح العاديين، وأن الفهم القرائي للأطفال الصم مستخدمي زراعة القوقعة يرتبط بتطوير مهارات القراءة والكتابة لديهم. كما فحصت دراسة كونور وزولان **Connor & Zwolan (2004)** العوامل التي تؤثر على مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال الصم ذوي الفقدان السمعي العميق زارعي القوقعة على عينة قوامها (٤٥) تلميذًا و(٤٦) تلميذة في مدارس التعليم العام وفصول التعليم الذاتي، بمتوسط عمري كان (١٠) سنوات و(٣) شهور، أداة الدراسة كانت اختبارات وودكوك للقراءةTests (Woodcock Reading Mastery). دلت النتائج على أن الأطفال الصم الذين زرعوا القوقعة مبكرًا أظهروا مستوى فهم قرائي أعلى، كما كان هناك تأثير دال للمستوى الاجتماعي الأعلى على مستوى التطور في الفهم القرائي. أما دراسة فيرميولين ورفاقه **Vermeulen et al. (٢٠٠٧)** فقامت بالتعرف على الفهم القرائي والإدراك البصري للمفردات لدى (٥٠) أصمًا من زارعي القوقعة ومقارنة أدائهم مع (٥٠٠) أصمًا من غير زارعي القوقعة. ودلت النتائج على أن الفهم القرائي والإدراك البصري لدى الصم زارعي القوقعة كان أفضل منه لدى الأطفال الصم دون زراعة قوقعة، إلا أنه كانت هناك الفروق لصالح السامعين في الفهم القرائي عند مقارنتهم بالصم زارعي القوقعة أو غير زارعي القوقعة. كما بحثت دراسة كانت واخرين **Kant et al. (٢٠١٠)** الفهم القرائي لدى الأطفال الصم بعد زراعة القوقعة على مرحلتين:الأولى تم فيها دراسة الفهم القرائي لدى (٣٠) أصمًا من زارعي القوقعة و(٤٤) أصمًا من مستخدمي السماعة الطبية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في الفهم القرائي بين مجموعتي الصم. وبرر الباحثون هذه النتائج بأنها تعكس السياسة التعليمية البلجيكية التي تهدف إلى التدخل المبكر والتركيز على التواصل الشفهي في تعليم الصم. وعلى ضوء هذه النتائج أجرى الباحثون دراسة لاحقة لفحص العمليات الأساسية للفهم القرائي لدى نفس عينة الصم في الدراسة الأولى، وذلك من خلال دراسة سعة الذاكرة العاملة اللفظية وغير اللفظية ومهارات اللغة المورفولوجيا والفونولوجيا (الصرفيات والصوتيات). وأظهرت نتائج

الدراسة الثانية وجود فروق دالة لصالح الصم زارعي القوقعة في جانب المهارات الصرفية وكذلك في الذاكرة العاملة.

جدير بالذكر أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في تحديدها مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، وفي تحديد أدوات الدراسة وهو التقييم القرائي الوظيفي المستند إلى المنهج وتم الاعتماد على مهارات الفهم القرائي من كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.

طريقة وإجراءات الدراسة

أ) منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج المختلط Mixed research design، الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية. وذلك من خلال مرحلتين؛ يتم في المرحلة الأولى جمع البيانات الكمية باستخدام المنهج الوصفي الفارق والإجابة على أسئلة الدراسة كميًا، وجمع البيانات الكيفية يأتي في المرحلة الثانية باستخدام المنهج النوعي وفق نموذج التصميم التفسيري لتفسير وشرح النتائج الكمية وتعميقها(حريري،٢٠١٤)، حيث تم الملاحظة للموقف بشكل مباشر ومستمر للتلميذات الصم زارعات القوقعة أثناء الإجابة على اختبار الفهم القرائي وجمع البيانات عنه، بالإضافة إلى تحليل مضمون إجابتهن.

ب) مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من التلميذات الصم زارعات القوقعة الإلكترونية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والذي كان إجمالي عددهن (79) تلميذة حسب إحصائيات مكتب الإدارة العامة للتربية الخاصة بمدينة الرياض، ملتحقات ببرامج دمج ذوي العوق السمعي في (٩) مدارس للمرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض، والتي تم تحديدها لوجود طالبات زارعات قوقعة ملتحقات بتلك المدارس.

جدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الصفوف الدراسية

الصف	العدد	نوع الدمج	
		كلي	مكاني
الأول	١٥	١٣	٥

الثاني	١٨	١٤	٥
الثالث	١٤	٨	٥
الرابع	٩	٤	٣
الخامس	٩	٥	٣
السادس	١٤	١٠	٤
المجموع	**٧٩**	**٥٤**	**٢٥**

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) مجموعات: المجموعة الأولى مجموعة الصم زارعات القوقعة، عددهن (٤٩)، جميعهن كان لديهن فقدان سمعي حسي عصبي، (٩٠٪) كانت الإصابة ولادية، في حين (١٠٪) كانت الإصابة في السنتين الأوليين من العمر. تراوحت أعمارهن ما بين سنوات ٨ و٧ شهور و١٣ سنة بمتوسط عمري (٩سنوات و١٠ أشهر)؛ وقد تم اختيارهن بطريقة قصدية بما يتناسب مع متغيرات الدراسة وفق عدد من المعايير كما يوضحها جدول رقم (٢) التالي:

جدول رقم (٢) يوضح آلية اختيار عينة الصم زارعات القوقعة ن= (٧٩)

م	معايير اختيار العينة	العدد المشمول	العدد المستبعد
١.	أن لا تقل عدد سنوات الزراعة عن ٣ سنوات	٧٢	٧
٢.	أن لا يقل العمر الزمني عن ٨ سنوات	٥٧	١٥
٣.	العمر عند اكتشاف الصمم أقل من عمر ٥ سنوات	٥٧	٠
٤.	أن لا يوجد لديهن صعوبات تعلم	٥٢	٥
٥.	أن لا يعانين من مشكلات صحية مصاحبة	٤٩	٣
المجموع النهائي		**٤٩**	**٣٠**

وتكونت المجموعة الثانية: مجموعة الصم غير زارعات من (٤٤) متوسط أعمارهن (١٠ سنوات) ملتحقات في برامج العوق السمعي في مدارس التعليم العام وقد تم تحديدهن وفق التالي :

١- نوع الفقدان السمعي حسي عصبي

٢- لا يقل العمر الزمني عن (٨) سنوات

٣- العمر عند اكتشاف الصمم أقل من عمر (٥) سنوات

٤- لا يوجد لديهن صعوبات تعلم أو مشاكل صحية مصاحبة.

٥- مدمجات مع التلميذات زارعات القوقعة ويتلقين نفس البرنامج التعليمي.

أما المجموعة الثالثة فهي مجموعة السامعات وهن تلميذات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع من نفس الفصول التي بها دمج سمعي، وعددهن (٥١) من مدرستين ابتدائيتين تقع إحداهما بشمال وغرب مدينة الرياض، كان متوسط أعمارهن (٨ سنوات و٨ شهور) .

ج) أدوات الدراسة

١- الملاحظة المباشرة:

اعتمدت الباحثة منهج "البحث النوعي" الذي يركز على وصف الظواهر والفهم العميق لها، ويعتمد على إدراك الموضوع وتفسيره، من خلال الملاحظة المباشرة والمستمرة للتلميذات الصم زارعات القوقعة وهن يؤدين اختبار الفهم القرائي.

٢- اختبار مهارات الفهم القرائي:

من إعداد الباحثة لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد اشتمل الاختبار على قطعة قراءة يُطلب من التلميذة قراءتها والإجابة عن الأسئلة التي تليها، تضمنت الأسئلة الإجابة عن أسئلة بشكل مباشر وحرفي من القطعة، ومجموعة من الجمل الناقصة مرتبطة بذات القطعة ويطلب من التلميذة اختيار الكلمة التي تكمل المعنى الصحيح للجملة، والاختيار من متعدد للمترادفات والمتضادات. تكون الاختبار من (٢٠) فقرة موزعة على أربع مستويات هي: مستوى الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والإبداعي. وقد تم إعداد أداة الدراسة وفقًا للخطوات التالية:

١- تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي ومستوياته، وكذلك أهداف تعليم القراءة في

المرحلة الابتدائية، وطبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى مهارات مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي للعام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦).

٢- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي تتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي مصنفة في خمس مهارات رئيسة، كما وردت في دراسة العيسوي والظنخاني (٢٠٠٦) وهي: مستوى الفهم الحرفي المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، الإبداعي. تم عرض القائمة على عدد من المحكمين التربويين، وعلى ضوء آراء المحكمين تضمن الاختبار المهارات كما يوضحها الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) يوضح مهارات الفهم القرائي المستهدفة في الدراسة بعد آراء المحكمين

م	المستوى	المهارة
١.	الحرفي	يكشف دلالة الكلمات الجديدة من حيث الترادف
٢.		يجيب عن أسئلة حول تفاصيل واردة في النص المقروء
٣.		تحديد مضاد الكلمات
٤.		يعيد تنظيم جمل نص قصيرة حسب التسلسل والتتابع في النص المقروء
٥.	الاستنتاجي	استنتاج علاقة السبب والنتيجة
٦.		استنتاج المعنى العام للنص المقروء.
٧.		يكشف القيم الواردة في النص
٨.	النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي.
٩.		يبدي رأيه حول موضوع أو فكرة مطروحة في النص.
١٠.		التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
١١.	الإبداعي	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
١٢.		التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.

٣- بناء اختبار الفهم القرائي

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا لقياس مهارات الفهم القرائي كما تم تحديدها بعد آراء المحكمين والمتخصصين التربويين، استهدف هذا الاختبار قياس مهارات الفهم القرائي لتلاميذ

الصف الثاني الابتدائي، وقد تم بناء هذا الاختبار لقياس اثنتي عشرة مهارة موزعة على أربع مستويات، في (٢٠) مفردة. تحسب درجة واحدة لكل فقرة وبهذا تكون الدرجة القصوى هي (٢٠) .

٤- تحكيم اختبار الفهم القرائي

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتحديد مناسبة موضوعات الاختبار لتلاميذ الصف الثاني، ومدى قياس الأسئلة الموضوعة لمهارات الفهم القرائي المستهدفة، وصحة البدائل الاختيارية لكل سؤال.

٥- ضبط اختبار الفهم القرائي

لضبط اختبار الفهم القرائي قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على (٣١) تلميذة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة لم تكن من ضمن المدارس المطبق فيها الدراسة، وبناء عليه تم تحديد زمن الاختبار وهو(٤٥)دقيقة أي ما يعادل حصة دراسية.

د) الخصائص السيكومترية:

١- صدق الاختبار

قامت الباحثة بعرض اختبار الفهم القرائي بصورته الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية والنفسية بالإضافة لعدد من الموجهات التربويين لمقرر لغتي ومعلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام والتربية الخاصة؛ وذلك لإبداء الآراء حول صلاحية الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي المستهدفة في هذه الدراسة، وتم إجراء التعديلات على ضوء الاتفاق بنسبة (٧٥ %) ما بين المحكمين. وبهذا تكون الباحثة تأكدت من الصدق الظاهري وكذلك صدق المحتوى لاختبار الفهم القرائي.

٢- ثبات الاختبار

اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية (Split-half) لحساب ثبات الاختبار، فقامت بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها ٣١ تلميذة لسن من ضمن عينة الدراسة الأصلية، وبعد تصحيح الاختبار لهذه العينة، جزئت الأسئلة إلى نصفين، يحتوي النصف الأول على

الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني على الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية، والأسئلة الزوجية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson). وقد كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠.٧٦) وهو عامل ارتباط يدل على درجة مناسبة من الثبات.

هـ) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- معامل ارتباط بيرسون
- اختبار ت للفروق بين العينات المستقلة
- تحليل التباين الأحادي ANOVA
- اختبار توكي للقياس البعدي

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول : ما مستوى أداء التلميذات الصم زارعات القوقعة في مهارات الفهم القرائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلميذات الصم زارعات القوقعة على أبعاد اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار كما يوضحها الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على اختبار الفهم القرائي ن=(٤٩)

البُعـــد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى درجة	أدنى درجة
الحرفي المباشر	٢.٧١	1.35	5	0
الاستنتاجي	١.٧١	1.81	4	0
النقدي	١.٨١	١.٦٤	5	0
الإبداعي	١.٢٠	١.٦٢	4	0

الدرجة الكلية	٧.٤٤	٤.٨٤	18	3

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط أداء التلميذات الصم زارعات القوقعة على مستويات الفهم القرائي كانت كالترتيب التالي: المستوى الحرفي المباشر فالمستوى النقدي ثم المستوى الاستنتاجي فالمستوى الإبداعي، وهي بهذا الترتيب تختلف مع دراسة المنيع والريس(٢٠٠٩) التي وجدت أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم كان على النحو الآتي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيرا الفهم الإبداعي. ولعل اختلاف النتائج عائد إلى المرحلة العمرية للعينة في الدراسة الحالية، كما أنه لم لا توجد بيانات حول وجود زارعي قوقعة في عينة دراسة المنيع والريس(٢٠٠٩). وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية لجميع مستويات الفهم القرائي كما يقيسها اختبار الدراسة الحالية نجد أنها تراوحت ما بين (٢.٧١-١.٢٠) وهي تدل على انخفاض في مهارات الفهم القرائي بشكل عام لجميع المستويات وكذلك للدرجة الكلية التي كانت (٧.٤٤). وهذا يتفق مع دراسات سابقة أشارت إلى انخفاض درجات الفهم القرائي لدى الصم بشكل عام كدراسة ثابت (٢٠٠٢) التي رأت أن ضعف السمع هو أحد العوامل الرئيسة في تدني مستوى القدرات القرائية، ودراسة واترز ورفاقه Wauters et al. (2006) التي ذكرت أن الفهم القرائي للصم "كان منخفضًا بشكل صادم"، وكذلك تتفق مع ما جمعته دراسة لوكنر وهاندلي,Luckner & Handley (٢٠٠٨)من (٥٢) دراسة حول الفهم القرائي لدى الصم والتي دلت على أن الصم لديهم عدم القدرة على فهم اللغة، وأيضًا ضعف المعرفة بمحتوى الموضوع ومحدودة في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي، وأيضًا تتفق مع دراسة الزريقات (٢٠١١) التي قيمت مهارة الفهم القرائي ضمن مهارات القراءة لدى الطلبة الصم وأشارت إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يمتلكون في المجمل مهارات قراءة ضعيفة، ومع دراسة سبنسر وزملائه Spencer et al. (1997)حيث كان هناك تفاوت كبير في مستوى أداء زارعي القوقعة . وكذلك تتفق مع ما ذكرته دراسة كونور وزولان Connor & Zwolan (2004)من أنه لتطوير مهارات الفهم القرائي لدى الصم لا يكفي زراعة القوقعة بل نحتاج إلى

تطوير المفردات مبكرا فور الزراعة وبشكل مستمر. ومن جانب آخر تختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسات أخرى رأت أن زراعة القوقعة رفعت من درجات الفهم القرائي بشكل عام كدراسة فيرميولين ورفاقه .Vermeulen et al (2007)، ودراسة جيرز Geers (2003)، ودراسة سبنسر .Spencer et al (2003).وكذلك مع ما أجمعت عليه عدد من الدراسات من أن أكبر تأخر دراسي يكون في القراءة وفي المواد التي تعتمد على التفكير كفهم معاني الكلمات والفقرات وترتيبها (ثابت،٢٠٠٢ – الدماطي،٢٠٠٢– الزريقات،٢٠١١).

نتائج الملاحظة وتحليل استجابات التلميذات الصم زارعات القوقعة على اختبار الفهم القرائي:

١- أثنـــاء الإجـــابـــة

من خلال ملاحظة التلميذات الصم زارعات القوقعة في عينة الدراسة أظهرن كل أو بعض المظاهر أثناء استجابتهن على اختبار الفهم القرائي وهي كالتالي:

- كان معدل القراءة بشكل عام بطيء.
- نفور وعدم وجود الحافز للقراءة؛ مما جعلهن حاولن تجنبن قراءة القطعة ما أمكن.
- طلب الدعم المباشر والتغذية الراجعة المستمرة لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- كثرة طلب شرح المقصود لكل فقرة من الفقرات، وعدم الميل للاعتماد على أنفسهن في القراءة.
- لا يعتمدن على السمع في التواصل؛ بل يفضلن التواصل بطرق التواصل اليدوية.
- مستوى من الدقة والجودة في الأداء تركز على طريقة الكتابة والخط والتنظيم وليس مضمون النص المقروء.
- بعض الطالبات كن يقرأن القطعة بالأبجدية الأصبعية.
- طريقة التواصل الأكثر استخداما مع التلميذات داخل الصف كانت بالإشارة مع المساندة المستمرة للوصول للإجابة.
- كانت فقرات الاختيار من متعدد اسهل لهن من الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة التي صعب عليهن الإجابة عليها.

- الاعتماد على الوسائط البصرية اكثر من الاهتمام بالنص المقروء.

٢- محتوى الإجابات على اختبار الفهم القرائي

من تحليل الإجابات أظهرن التلميذات الصم في عينة الدراسة كل أو بعض المظاهر التالية في استجابتهن على اختبار الفهم القرائي :

- ضعف المعرفة بمحتوى الموضوع؛ مما سبب لديهن صعوبة استنتاج المعنى العام للنص المقروء، وعدم القدرة على الإجابة عن أسئلة حول تفاصيل واردة في النص المقروء.
- معرفة محدودة بدلالة الكلمات الجديدة من حيث الترادف والتضاد.
- ضعف الحصيلة اللغوية؛ حيث كانت في المستوى الأدنى لمهارات مثل التعرف على الكلمات، تحليل وفهم المفردات؛ فصعب عليهن فهم كلمات تتناسب مع الصف الثاني الابتدائي.
- عدم الوعي بتنظيم النص؛ مما أعاق قدرتهن على إعادة تنظيم جمل نص قصيرة حسب التسلسل والتتابع في النص المقروء، واستنتاج علاقة السبب والنتيجة،
- عدم الفهم الكافي لبناء الجملة؛ مما أعاق قدرتهن على إعادة تنظيم جمل نص قصيرة حسب التسلسل والتتابع في النص المقروء، أو والتنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات معينة.
- أغلب التلميذات ينقلن الإجابة حرفيا للسطر كاملا الذي يحتوي الكلمة التي يردن، فتعاملن مع نص الجملة كقالب ثابت صعب عليهم يستخرجون الكلمات المطلوبة في الأسئلة من النص.
- بعض الإجابات اقتصرت على إعادة نفس الكلمات في السؤل بتغيير بسيط في الترتيب في جملة السؤال دون إجابة والنقل نصا من القطعة بغض النظر عن المطلوب في السؤال.

- عدم فهم رمزية اللغة وبالتالي أثر على قدرتهن في كشف القيم الواردة في النص، والتمييز بين الحقيقة والرأي.
- صعوبة إبداء الرأي حول موضوع أو فكرة مطروحة في النص، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع، أو التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به

٣- ملاحظات أخرى

- لا توجد خطة خاصة لتعليم وتأهيل الطالبات زارعات القوقعة في المدارس الملتحقات بها.

السؤل الثاني: هل يختلف مستوى أداء التلميذات الصم زارعات القوقعة عن التلميذات الصم غير زارعات والتلميذات السامعات في الصف الثاني الابتدائي على اختبار الفهم القرائي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد العينة في المجموعات الثلاث (المجموعة الأولى التلميذات الصم زارعات القوقعة، والمجموعة الثانية التلميذات الصم غير زارعات القوقعة، والمجموعة الثالثة تلميذات الصف الثاني الابتدائي السامعات)، كما تم استخدام تحليل التباين لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث، ويوضح الجدول رقم (٥) قيم المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث.

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي للمجموعات الثلاث

البُعـــــد	زارعات القوقعة ن = ٤٩		الصم ن = ٤٤		السامعات ن= ٥١	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الحرفي المباشر	٢.٧١	1.35	2.29	1.70	4.54	.57
الاستنتاجي	١.٧١	1.81	1.25	0.75	3.95	1.03
النقدي	١.٨١	١.٦٤	1.86	`.60	4.31	.92
الإبداعي	١.٢٠	١.٦٢	1.65	1.99	4.56	1.37

الدرجة الكلية	٧.٤٦	٤.٨٢	٧.٣٧	٤.٩٦	١٧.٣٧	٢.٥٣

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة في المجموعات الثلاث (المجموعة الأولى التلميذات الصم زارعات القوقعة، والمجموعة الثانية التلميذات الصم غير زارعات القوقعة، والمجموعة الثالثة تلميذات الصف الثاني الابتدائي السامعات)؛ وذلك في أبعاد اختبار الفهم القرائي الأربعة وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وللمقارنة بين المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث فقد أجرت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبين ذلك الجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦) تحليل التباين لمهارات الفهم القرائي لمجموعات الدراسة الثلاث

البُعـــــد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحرفـــــي المباشر	بين المجموعات	177	٢	88.67	80.20	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	141	١٤١	1.10		
	المجموع	334	١٤٣	–		
الاستنتاجي	بين المجموعات	203	٢	101	62	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	231	١٤١	1.64		
	المجموع	435	١٤٣	–		
النقدي	بين المجموعات	٢٠٢	٢	١٠١	٥٠.١	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٤٨	١٤١	٢.٠١		
	المجموع	٤٨٦	١٤٣	–		
الإبداعي	بين المجموعات	٣٣١	٢	١٦٦	٦٩.٥	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣٦	١٤١	٢.٣٩		
	المجموع	٧٧٨	١٤٣	١٦٦		
الدرجـــــة الكلية	بين المجموعات	٢١٥٦	٢	١٠٨٢	٣.٧٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٠٦٧	١٤١	٢٨٨		

	المجموع	٤٢٨٣	١٤٣	–		

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم (ف) كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)؛ عدا قيمة (ف) للمجموع الكلي فقد كانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق بين مجموعات الدراسة في جميع مستويات الفهم القرائي كما يقيسها اختبار الفهم القرائي في هذه الدراسة، وكذلك في الدرجة الكلية على المقياس. ولمعرفة لصالح أي مجموعة كانت الفروق فقد تم إجراء اختبار (توكي للمقارنات البعدية) كما يوضح ذلك الجدول رقم (٧) .

جدول رقم (٧) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لأبعاد اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	زارعات القوقعة	الصم	السامعات
الحرفي المباشر	**زارعات القوقعة**	٤٨	٢.٧١	–	٠.٤٢ **	-1.83
	الصم	٤٤	2.29	-٠.٤٢	–	-2.83
	السامعات	٥١	4.54	**2.25	**1.83	–
الاستنتاجي	**زارعات القوقعة**	٤٨	١.٧١	–	*0.46	-2.24
	الصم	٤٤	1.25	0.18	–	**02.06
	السامعات	٥١	3.95	**2.24	**1.24	–
النقدي	**زارعات القوقعة**	٤٨	١.٨١	–	.13	-1.5
	الصم	٤٤	1.86	.13	–	-2.56
	السامعات	٥١	4.31	**2.63	**2.5	––
الإبداعي	**زارعات القوقعة**	٤٨	١.٢٠	–	.45	-3.36
	الصم	٤٤	1.65	.45	–	-2.91
	السامعات	٥١	4.56	**2.91	**3.36	–
الدرجة الكلية	**زارعات القوقعة**	٤٨	٧.٤٦	–	0.09	-9.91
	الصم	٤٤	٧.٣٧	-0.09	–	-10
	السامعات	٥١	١٧.٣٧	**9.91	**10	–

***دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من جدول رقم (٧) أن مصادر دلالة الفروق كانت دالة عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات مجموعات الدراسة على بعد "المستوى الحرفي المباشر" بين مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة القوقعة وذلك لصالح الصم زارعات القوقعة، كما توجد فروق دالة في نفس المستوى بين مجموعة السامعات بالصف الثاني الابتدائي ومجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة القوقعة وذلك لصالح عاديات السمع بالصف الثاني الابتدائي. كما تدل كذلك البيانات في الجدول رقم (٧) إلى أن مصادر دلالة الفروق كانت دالة بين متوسطات مجموعات الدراسة على بعد "المستوى الاستنتاجي" وذلك عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة قوقعة وذلك لصالح الصم زارعات القوقعة، في حين كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٠١) بين مجموعتي السامعات بالصف الثاني الابتدائي ومجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم وذلك لصالح عاديات السمع. كما دلت البيانات المعطاة في الجدول رقم (٧) إلى أن مصادر دلالة الفروق كانت دالة عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطات مجموعات الدراسة على بعد المستويين "النقدي" و"الابداعي" وكذلك على "الدرجة الكلية" (الصم زارعات القوقعة والصم والسامعات بالصف الثاني الابتدائي) وذلك لصالح السامعات، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الصم زارعات القوقعة والصم المستويين "النقدي" و"الابداعي" وكذلك على "الدرجة الكلية"؛ مما يعني أن السامعات في الصف الثاني الابتدائي كن أعلى من مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم غير زارعات القوقعة وهذا يعني أن زارعات القوقعة والصم في عينة الدراسة لم يصل الفهم القرائي لديهن في جميع مستوياته والدرجة الكلية -كما تقيسه الدراسة الحالية- لمستوى الفهم القرائي لتلميذات الصف الثاني الابتدائي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مجموعة الصم زارعات القوقعة أظهرن مستوى أعلى من الصم بلا زراعة قوقعة في مستويين من مستويات الفهم القرائي هما "الحرفي والاستنتاجي"؛ وهذا يدل على أن زراعة القوقعة أثرت على مستوى الفهم القرائي لدى الزارعات مقارنة بالصم غير الزارعات للقوقعة في مستويين من مستويات الفهم القرائي، ولكن لم تصل إلى درجة الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي السامعات. وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الفرض الأول ومع ما جاء في الدراسات السابقة والاطار النظري كدراسة ثابت(٢٠٠٢) التي أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجات المهارات

القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين. ودراسة واترز ورفاقه Wauters et al. (٢٠٠٦) التي أظهرت النتائج أن درجات الفهم القرائي لدى الصم مكافئة لدرجات طفل عادي السمع في الصف الأول، ومع ما جمعته دراسة Luckner & Handley (٢٠٠٨) أن الصم لديهم محدودية في المفردات والحصيلة اللغوية، وعدم فهم رمزية اللغة، وأيضًا ضعف المعرفة بمحتوى الموضوع، بالإضافة لعدم الفهم الكافي لبناء الجملة، وعدم وجود الوعي بتنظيم النص، ومحدودة في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي. وتتفق النتائج كذلك مع نتائج دراستي (Vermeulen.et.al,٢٠٠٧–Spencer et al., 1997) اللتين دلتا على أن التلاميذ الصم زرعي قوقعة أظهروا درجات أعلى في الفهم القرائي مقارنة بالصم غير زارعي القوقعة، وكذلك مع وجدته دراسة Vermeulen.et.al (٢٠٠٧) من أن الفروق لصالح السامعين في الفهم القرائي عند مقارنتهم بالصم زارعي القوقعة أو غير زارعي القوقعة. ومن جانب آخر تختلف النتائج مع وصلت إليه دراسة (Spencer et al., 2003) التي لم تجد فروقًا بين مجموعتي السامعين وزارعي القوقعة ، وكذلك تختلف مع أظهرته دراسة Kant et al. (2010) من عدم وجود فروق في الفهم القرائي بين مجموعتي الصم والصم زارعي القوقعة.

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى أداء الصم زارعات القوقعة على اختبار الفهم القرائي باختلاف الصف الدراسي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عينة مجموعة التلميذات الصم زارعات القوقعة في متغير الصف الدراسي، للصفوف التالية: (الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) من المرحلة الابتدائية. كما تم استخدام تحليل التباين لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين الصفوف الدراسية الخمسة، ويوضح الجدول رقم (٨) قيم المتوسطات الحسابية الانحرافات المعيارية لجميع الصفوف موضع الدراسة الحالية.

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي حسب الصف الدراسة

البعد	الثاني ن =١٣		الثالث ن =١٠		الرابع ن=٨		الخامس ن=٨		السادس ن=١٠	
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف
الحرفي المباشر	1.61	1.70	3	1.54	,28	.48	.37	.99	2.54	1.80
الاستنتاجي	2.73	1.31	3.3	.84	1.85	1.84	2.93	,21	2.54	1.31
النقدي	1.92	1.93	2.4	1.74	.87	1.03	1.62	.96	1.94	1.70

الإبداعي	,73	1.07	1.8	1.63	1.14	1.43	.62	.99	1.68	0.72
الدرجة الكلية	7	5.76	10.5	3.70	4.07	.67	5.56	1.28	8.72	5.85

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة في مجموعة التلميذات الصم زارعات القوقعة وذلك في أبعاد اختبار الفهم القرائي الأربعة وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وللمقارنة بين المتوسطات ومعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث فقد أجرت الباحثة تحليل التباين الأحادي كما يبين ذلك جدول رقم (٩) .

جدول رقم (٩) تحليل التباين الأحادي لمهارات الفهم القرائي حسب الصف الدراسي

البُعد		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحرفي المباشر	بين المجموعات	9.28	4	2.32	1.32	غير دالة
	داخل المجموعات	77.21	43	1.75		
	المجموع	86.5	48	-		
الاستنتاجي	بين المجموعات	52	4	13.22	5.75	0.001
	داخل المجموعات	101	43	2.29		
	المجموع	154	48	-		
النقدي	بين المجموعات	11.49	4	2.87	1.06	غير دالة
	داخل المجموعات	118.35	43	2.68		
	المجموع	129.84	48	-		
الإبداعي	بين المجموعات	11.68	4	2.92	1.29	غير دالة
	داخل المجموعات	99.28	43	2.25		
	المجموع	110.95	48	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	222	4	55.5	2.70	٠.٠١
	داخل المجموعات	902	43	20.5		
	المجموع	1124	48	-		

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) في المستوى الاستنتاجي ، وفروق دالة عند (٠.٠١) في الدرجة الكلية تبعا لمتغير الصف الدراسي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا حسب متغير الصف الدراسي لدى الصم زارعات القوقعة في المستويات الثلاث: "الحرفي المباشر، والنقدي، والإبداعي". ولمعرفة لصالح أي صف دراسي كانت الفروق فقد تم إجراء اختبار (توكي للمقارنات البعدية) كما يوضح ذلك الجدول رقم (١٠) .

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية لمتغير الصف الدراسي على الاستنتاجي والدرجة الكلية

البعد	الصف	العدد	المتوسط	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
الاستنتاجي	**الثاني**	١٣	1.61	---	*1.39	*1.33	1.24	.93
	الثالث	١٠	3	*1.39	---	**2.72	**2.63	*1.46
	الرابع	٧	0.28	*1.33	**2.72	---	.09	**2.26
	الخامس	٨	0.37	1.24	**2.63	1.09	---	2.17
	السادس	١٠	2.54	.93	.64	**2.26	**2.17	---
الدرجة الكلية	**الثاني**	١٣	7	---	**٥.٥	*٢.٩٣	١.٤٤	−١.٧٤
	الثالث	١٠	10.5	−٥.٥	--	*٣.٠٧	−٤.٠٦	−٧.٧٢
	الرابع	٧	4.07	−٢.٩٣	٢.٥٧	--	−١.٤٩	−٤.٦٥
	الخامس	٨	5.56	−١.٤٤	**٤.٠٦	١.٤٩	--	−٣.١٦
	السادس	١٠	8.72	١.٧٢	**٧.٢٢	**٤.٦٥	*٣.١٦	--

***دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠٠١**

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن مصادر دلالة الفروق كانت دالة بين متوسطات الصفوف الدراسية لمجموعة الصم زارعات القوقعة على بعد "المستوى الاستنتاجي" لصالح الصف الثاني مقابل الصف الرابع عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، في حين كانت توجد فروق دالة

لصالح الصف الثالث مقابل الصفين (الرابع والخامس) عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) ومقابل الصفين الثاني والسادس عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ولصالح الصف السادس مقابل الصفين الرابع والخامس عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١). كما دلت البيانات المعطاة في الجدول رقم (١٠) إلى أن مصادر دلالة الفروق كانت دالة بين متوسطات الصفوف الدراسية لمجموعة الصم زارعات القوقعة على بعد "الدرجة الكلية" لصالح الصف الثاني مقابل الصف الرابع عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، في حين كانت توجد فروق دالة لصالح الثالث مقابل الصفوف (الثاني والخامس والسادس) عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) ومقابل الصف الرابع عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ولصالح السادس مقابل الصف الرابع عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) ومقابل الصف الخامس عند مستوى الدلالة (٠.٠٥). في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بقية الصفوف؛ مما يعني أن الصفوف الدنيا كانت أعلى من الصفوف العليا في بعد الفهم الاستنتاجي وفي الدرجة الكلية. وتتفق هذه الاختلافات مع ما وجدته دراسة الزريقات (٢٠١١) من وجود فروق في الفهم القرائي حسب المستوى الدراسي وأن الصفوف الدنيا كانت أعلى من طلبة الصفوف العليا، وتتفق كذلك مع ما أورده Hallahan & Kauffman (2006) من أن الأطفال الصم الأكبر سنا كانوا أكثر تأخراً في التحصيل الدراسي. في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة Luccas et al. (2012) ودراسة Spencer et al. (2003) من وجود علاقة طردية لمتغيري العمر والصف الدراسي والفهم القرائي، حيث أن التلاميذ الأكبر سنًا والأعلى في الصف الدراسي كان أدائهن أفضل، وكذلك تختلف مع أشارت إليه دراسة (المنيع والريس، ٢٠٠٩) التي لم تجد فروق دالة إحصائيا في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي للطالب الأصم. وترى الباحثة أن النتيجة تتفق مع كون التعليم حاليا أصبح أكثر تركيزا على المهارات اللغوية في الصفوف الأولى، وتؤيد أن زراعة القوقعة في عمر مبكر تعطي نتائج أفضل.

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى أداء الصم زارعات القوقعة على اختبار الفهم القرائي باختلاف مكان الدراسة (نوع الدمج) ؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلميذات الصم زارعات القوقعة لمتغير نوع الدمج (الدمج الكلي داخل الصف العادي، والدمج المكاني في صفوف خاصة بالصم ملحقة بالمدرسة العادية)، وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق كما يوضحها الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الفهم القرائي حسب نوع الدمج

نوع الدمج	الدمج الكلي ن=٣٠		الدمج المكاني ن=١٩		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الحرفي المباشر	2.57	1.27	2.97	1.46	-0.93	29	غير دالة
الاستنتاجي	1.21	1.45	2.64	2.01	- 2.57	25	0.01
النقدي	1.18	1.10	3	1.86	-3.68	22	0.001
الإبداعي	.78	1.15	2	1.82	-2.50	23	0.01
الدرجة الكلية	5.67	3.04	10.61	5.99	-3.12	20	0.001

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات زارعات القوقعة في الدمج المكاني، ومتوسطات التلميذات زارعات القوقعة في الدمج الكلي عند مستوى (٠.٠٠١) وذلك على بعد "المستوى النقدي" وكذلك على "الدرجة الكلية" لصالح التلميذات زارعات القوقعة في الدمج المكاني، وتوجد فروق عند (٠.٠١) على بعدي الاستنتاجي والإبداعي لصالح الدمج المكاني عند (٠.٠١)، في حين لا توجد أي فروق دالة في بعد الحرفي المباشر؛ وهذا يعني أن التلميذات اللاتي يدرسن في فصول خاصة بالصم ملحقة بالمدرسة العادية ويتلقين خدمات التربية الخاصة كان أدائهن افضل من التلميذات الصم زارعات القوقعة المدمجات داخل الصف العادي. وتختلف نتائج هذا السؤال عن ما أظهرته دراسة Luccas et al. (2012) من عدم وجود فروق في أداء التلاميذ الصم المنتظمين في الصفوف العادية ويتلقون خدمات متخصصة في التربية الخاصة أو الذين لا يتلقون خدمات التربية الخاصة.

وترى الباحثة أن ذلك قد يكون عائد لخدمات التربية الخاصة التي تقدم في الفصول الخاصة من وجود معلمات متخصصات في العوق السمعي واستخدام طرق التواصل الكلي، وإلى قلة عدد التلميذات داخل الصف مقارنة بالدمج الكلي.

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى أداء التلميذات الصم زارعات القوقعة باختلاف مدة الحرمان السمعي على اختبار الفهم القرائي؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلميذات الصم زارعات القوقعة لمتغير مدة الحرمان السمعي: وهي المدة الزمنية بين اكتشاف الإصابة بالصمم وزراعة القوقعة، فقد تم حساب مدة الحرمان السمعي؛ وعلى ضوئه تم تقسيم العينة إلى مجموعتين (مدة حرمان سمعي أقل من ٣ سنوات ، ومدة حرمان سمعي أكثر من (٣ سنوات). وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق والجدول رقم (١٢) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمهارات الفهم القرائي لأفراد مجموعة الصم زارعات القوقعة حسب متغير مدة الحرمان السمعي.

الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيمة (ت) للفهم القرائي حسب مدة الحرمان السمعي

الحرمان السمعي	> ٣ سنوات ن= ٣٢		≤ ٣ سنوات ن=١٧		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البُعد	**المتوسط**	**الانحراف**	**المتوسط**	**الانحراف**			
الحرفي المباشر	2.57	1.48	0.43	0.87	1.19	43	غير دالة
الاستنتاجي	1.88	1.76	7.25	4.44	0.90	28	غير دالة
النقدي	1.57	1.61	2.43	1.35	2.04	37	٠.٠١
الإبداعي	1.57	1.63	3	0.96	-3.17	46	٠.٠٠١
الدرجة الكلية	7.54	5.08	1.37	1.85	-0.208	34	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التلميذات الصم زارعات القوقعة حسب متغير مدة الحرمان السمعي عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وذلك في بعد المستوى "الإبداعي"، عند مستوى دلالة (٠.٠١) المستوى "النقدي"؛ لصالح ذوات الحرمان السمعي الأقل من ٣ سنوات. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة كل من (Geers, 2003– Spencer et al., 2003 (Connor & Zwolan,2004 التي أشارت نتائجها إلى أن

الأطفال الذين زرعوا القوقعة في مراحل مبكرة من أعمارهم قدموا نتائج أعلى في مقاييس الفهم القرائي من الصمم زارعي القوقعة في وقت متأخر من أعمارهم.

ومن هنا نجد أن نتائج الدراسة جاءت متوافقة فيما بينها حيث دلت على أن زراعة القوقعة أثرت على الفهم القرائي لدى الصم عند مقارنتهن بالصم غير زراعات القوقعة، ومن جانب آخر، لم يصل مستوى الفهم القرائي للصم في المرحلة الابتدائية بعمر ما بين (٨-١٣) سنة في عينة الدراسة إلى مستوى طالبات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع. وكان أداء الصفوف الدنيا أفضل من الصفوف العليا، كما أيدت أن زراعة القوقعة مبكرا تعطي نتائج أفضل، في حين كان الفهم القرائي لطالبات الفصول الملحقة بالمدرسة العادية أفضل من الدمج داخل الصف العادي. ووفق نتائج هذه الدراسة ومن خلال استعراض الدراسات السابقة والاطار النظري، وترى الباحثة أنه رغم أن زرعة القوقعة من أبرز العلاجات الحديثة الواعدة التي من شانها أن تحسن سماع الأصوات اليومية المحيطة والتمييز بينها، وكذلك تحسن فهم الكلام وبالتالي نمو اللغة وتطورها؛ إلا أن زراعة القوقعة وحده غير كافي؛ بل لا بد من العمل المنظم والمبكر لتطوير المفردات ودعم الفهم القرائي مبكرًا فور الزراعة من خلال برامج الرعاية والتأهيل وتقديم الفرص المناسبة للتعلم؛ حيث أن هناك عوامل تتداخل مع الصمم من شأنها أن تؤثر على الفهم القرائي. فهي تعد فرصة لا تعوض لتنمية اللغة والفهم القرائي لدى الصم والاستفادة القصوى من خلال توفير الدعم العائلة والمحيطين بالطفل، والالتزام باستخدام جهاز زراعة القوقعة بدوام كامل والإفادة من برامج إعادة التأهيل التي يتم فيها تدريب الطفل على كيفية سماع الأصوات ودلالاتها وكيفية النطق، حيث أن الطفل بعد العملية لا يسمع الأصوات بشكل طبيعي، بل عليه أن يتدرب على تفسيرها وفهم دلالاتها حتى يفهمها.

توصيات الدراسة

- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بتأثير زراعة القوقعة على الفهم القرائي لدى الصم في ضوء متغيرات متعددة ومراحل دراسية مختلفة.
- تدعيم برامج التربوية -التي يلتحق بها زارعو القوقعة- بخدمات متخصصة للتدريب والتأهيل لتمكين التلاميذ من الاستفادة القصوى من زراعة القوقعة.
- تقديم برامج ثابتة لتطوير مهارات الفهم القرائي مرتبطة ببرنامج التأهيل السمعي للطفل بعد العملية مباشرة، لمدة لا تقل عن أربع سنوات، يتم فيها تدريب الطفل على كيفية سماع

الأصوات ودلالاتها وكيفية النطق، والتدريب على تفسيرها وفهم دلالاتها حتى يفهم ما يقرأه.

مراجع الدراسة

ثابت، محمد جعفر.(٢٠٠٢)." القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض: دراسة مقارنة. **مجلة دراسات نفسية**، مجلد ١٢ العدد (٤) ٥٧٩-٦٠٨.

حجر، عبدالرحمن .(٢٠١٥)."زراعة القوقعة من الألف إلى الياء". تم ٢٠١٥/٧/١٥. http://faculty.ksu.edu.sa/drhagr/Newspapers/CI.pdf

حريري، عبدالرحمن (٢٠١٤) . " ٦ مبررات لاستخدام البحث المندمج/المختلط (Mixed Methods)". **مدونة البحث العلمي** . http://educad.me/

الخطيب, جمال (٢٠٠٥). **مقدمة في الإعاقة السمعية**. دار الفكر . الأردن. ط٣

الخويطر، منيرة والسديري، نورة .(٢٠٠٨)."القوقعة الاصطناعية ودورها في التدخل المبكر ".**الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)**.الرياض الاتحاد السعودي لرعاية الصم:٢٨-٣٠أبريل ٢٠٠٨:٤٩٧-٥١٧

الدماطي , عبد الغفار. (٢٠٠٢). مراحل النمو العقلي المعرفي لدى عينة سعودية من التلاميذ الصم والعاديين. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة.** العدد الأول. رجب ١٤٢٣هـ ، ٤١-١٠٣.

الزريقات ، إبراهيم. (٢٠٠٣) . **الإعاقة السمعية**. دار وائل للنشر. عمان – الأردن. ط١

الزريقات ، إبراهيم عبدالله .(٢٠١١). "تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة". **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق ٤، ٢٠١١.

العيسوي، جمال ، والظنحاني، محمد.(٢٠٠٦)."تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١١٤ ، القاهرة .

فياض، حنان محمد.(٢٠٠٨)."تنمية بعض مهارات الفهم القرائي عند المعوقين سمعيا بالمرحلة الثانوية". **الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)**.الرياض الاتحاد السعودي لرعاية الصم:٢٨-٣٠أبريل ٢٠٠٨:٢٥٩-٣١٧

المنيع، عثمان والريس، طارق.(٢٠٠٩). "الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. دراسة ميدانية" . **مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة**– الرياض : ٢٠٠٩

الموسى ، ناصر .(٢٠٠٧). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. **مؤتمر التربية الخاصة الثالث " التدخل المبكر التحديات والطموحات**". مايو٢٠٠٧– الدوحة.

Connor, C. M., & Zwolan, T. A. (2004). "Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants". ***Journal of Speech, Language, and Hearing Research***, *47*(3), 509–526.

Geers, A. E. (2003). "Predictors of reading skills development in children with early cochlear implantation". ***Ear and Hearing***, *24*, 59S–68S.

Hallahan, P, & Kauffman, M. (2006). ***Exceptional Learners Introduction to Special Education***, (10th), Boston: allyn & Bacon.

Luccas, M. R, Chiari, B. M. & Goulart, B. N. (2012). "ornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia" ***J. Soc. Bras .Fonoaudiol*** ..24.4.

Luckner, J Handley, & M.(2008). "A Summary of the Reading Comprehension Research Undertaken With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing **". *American Annals of the Deaf,*** Volume 153, Number 1, Spring 2008, pp. 6-36 (Article)

Moores, M. (2001). ***Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*** . Boston : Houghton Mifflin Com.

Musselman, C. (2000). "How do children who can't hear learn an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness". ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***, 5, 9–31.

Snik, A. F., Vermeulen, A. M., Brokx, J. P.,., Beijk, C., & van den Broek, P. (1997). "Speech perception performance of children with a cochlear implant compared to that of children with conventional hearing aids". ***Acta Otolaryngologica Stockholm***, 117, 750–754.

Spencer, L., Tomblin, J. B., & Gantz, B. J. (1997). "Reading skills in children with multichannel cochlear-implant experience". ***Volta Review***, *99*(4), 193–202.

Spencer, L.J., Barker, B.A., & Tomblin, J.B. (2003). "Exploring the Language and Literacy Outcomes of Pediatric Cochlear Implant Users**". *Ear and Hearing***, 24: 236–247.

Vermeulen, A.M, van Bon, W. H, & Harry, R.K (2007) **."**Reading Comprehension of Deaf Children with Cochlear Implants".

Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12:3 Summer 2007: 302 - 284

Wauters, L. N., van Bon, W. H., & Tellings, A. E. (2006). "Reading comprehension of Dutch deaf children". ***Reading and Writing***, 19, 49–76.