ب ﻫﺬﻩ ﺍﻟﺮﺳﺎﻟﺔ ﻣﻘﺪﻣﺔ ﺇﻟﻰ ﻗﺴﻢ ﺍﻟﺘﺮﺑﻴﺔ ﺍﻟﺨﺎﺻﺔ

ﻛﻠﻴﺔ ﺍﻟﺘﺮﺑﻴﺔ ﻟﻠﺒﻨﺎﺕ

ﺟﺎﻣﻌﺔ ﺍﻟﻤﻠﻚ ﺳﻌﻮﺩ

ﻣﺘﻄﻠﺒﺔ ﻟﻨﻴﻞ ﺩﺭﺟﺔ ﺍﻟﻤﺎﺟﺴﺘﻴﺮ في ﺍﻟﺘﺮﺑﻴﺔ ﺍﻟﺨﺎﺻﺔ

ﺗﺨﺼﺺ ﺻﻌﻮﺑﺎﺕ ﺳﻤﻌﻴﺔ

The effectiveness of multisensory strategy 'VAKT' in developing reading skills for hearing impaired

ﺇﻋﺪﺍﺩ ﺍﻟﻄﺎﻟﺒﺔ ﻭﺳﻴﻤﺔ ﺑﻨﺖ ﻋﺒﺪ ﷲ ﺍﻟﻌﻮﻳﺪ

ﺇﺷﺮﺍﻑ ﺍﻟﺪﻛﺘﻮﺭﺓ ﻫﻨﺪ ﺑﻨﺖ ﺳﻠﻴﻤﺎﻥ ﺍﻟﺤﻤﻴﺪﻱ

ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺪﺭﺍﺳﻲ	ﺍﻟﻌﺎﻡ ﺍﻟﺪﺭﺍﺳﻲ	ﺍﻟﻤﺴﺘﻮﻯ	ﺍﻟﺘﺨﺼﺺ ﺍﻟﺪﻗﻴﻖ	ﺍﻟﺮﻗﻢ
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻷﻭﻝ ١٤٤٢	ﻫـ	ﺍﻟﺪﺑﻠﻮﻡ ﺍﻟﻌﺎﻟﻲ	ﺍﻟﺘﺮﺑﻴﺔ ﺍﻟﺨﺎﺻﺔ	01
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺜﺎﻧﻲ ١٤٤٢	ﻫـ	ﺍﻟﺪﺑﻠﻮﻡ ﺍﻟﻌﺎﻟﻲ	ﺻﻌﻮﺑﺎﺕ ﺳﻤﻌﻴﺔ	02
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺜﺎﻧﻲ ١٤٤٢	ﻫـ	ﺩﺑﻠﻮﻡ	ﺗﺄﻫﻴﻞ ﻭﺗﺪﺭﻳﺐ ﺳﻤﻌﻲ	03
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺜﺎﻧﻲ ١٤٤٢	ﻫـ	ﺩﺑﻠﻮﻡ	ﺍﻟﺘﺄﻫﻴﻞ ﻭﺍﻟﺘﺪﺭﻳﺐ ﺍﻟﺴﻤﻌﻲ	04
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺜﺎﻧﻲ ١٤٤٢ ﻫـ	ﻣﺎﺟﺴﺘﻴﺮ	ﺩﺑﻠﻮﻡ	ﺍﻟﺘﺮﺑﻴﺔ ﺍﻟﺨﺎﺻﺔ	05
ﺍﻟﻔﺼﻞ ﺍﻟﺜﺎﻧﻲ ١٤٤٢ ﻫـ	ﻣﺎﺟﺴﺘﻴﺮ	ﺩﺑﻠﻮﻡ	ﺻﻌﻮﺑﺎﺕ ﺳﻤﻌﻴﺔ	06

ﺍﻟﻄﺎﻟﺒﺔ: ﺳﻴﻤﺔ ﺍﻟﻌﻮﻳﺪ

ﺍﻟﻤﺸﺮﻓﺔ: ﺩ. ﻫﻨﺪ ﺍﻟﺤﻤﻴﺪﻱ

2021 / 2020 ﺍﻟﻌﺎﻡ ﺍﻟﺪﺭﺍﺳﻲ

ب جامعة عين شمس

كلية البنات للآداب والعلوم التربية

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

رسالة ماجستير

فاعلية استراتيجية متعددة الحواس "VAKT" في تنمية مهارات القراءة لدى ذوي الإعاقة السمعية

إعداد الباحثة

منى محمد عبد الله

The effectiveness of multisensory strategy "VAKT" in developing reading skills for hearing impaired

رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير

في التربية الخاصة

الباحثة	المشرف	المشرف	المشرف	م
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	1
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	2
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	3
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	4
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	5
منى محمد عبد الله	أ.د/	أ.د/	أ.د/	6

لجنة الحكم والمناقشة:

أ.د/

أ.د/

2021 / 2020

UNIVVERSITY OF ALGIERS 2- ABOU AL QASIM SAAD ALLAH

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

ORTHOPHONIA DRPARTMENT

The effectiveness of the multisensory strategy in developing reading skills for the hearing impaired

Thesis introduced to obtaining a doctorate in orthophonia

N°	Full Name	Degree	Role	university
1	MOHAMED MIROUD	Professor	President	Univ- ALGiERs 2
2	YAMINA BOUSEBTA	Professor	Reporter	Univ-ALGIERS2
3	NOURIA LAARIBII	Doctor	Member	Univ-ALGiERS 2
4	AMRIA BIZET	Doctor	Member	Univ-ALGIERS 2
5	ABD ALLAH BEN OSTMAN	Doctor	Extern member	Center univ-TIPASA
6	TARAK SALHI	Doctor	Extern member	Univ- WARGLA

Prepared by the student :
BOUTELDJA TEFAHA

Suupervised by the professor:
BOUSEBTA YAMINA

College year : 2020/2020

^ ЮЄкшF

свУпкОьвцFмшвтСЛЮсЮцхжврллтІЬмгґЭЭсжрвОсЩЮмсЭЯЦпЯКЁржЮисУпкО
.шТЛЮмцсНЫЮлвлЮУмркрвКі ЬгАУ_ шЛЮЮ

..йпЯКі швсрцшЛЮЮсЭЙимрпкО

.ЬвЛЮЮМ ОтжЖ сТ сжвКртмсжЛІтдґЬрМЮЄОСЛЮсттмСпкО

. аЖЬмдвтУ_ плдкрХЛЬ: сЩтс ЧрАК сЩЮмцсЧЭЯЮрркСУпкО

. атрвм ццсТЈ сЬэУпкО

. ркрґЭъпкОкрґПЬдв швтрЫЮЯЛЮЬъпкО

_сЬэУмсэУ^ржЭЯпкО

_гЛвТъдтЦЛЫЮЬъпкОм Амтсэґ_ЛвТъдтЦЛЫЮЬгАцГшЈрфвсТЬвЛЭсЬпвС пкО

. ЗсґЭЬъЮмрр_РЄт ЬъЮЮМ ЙЎгмвЫЮфртм сЯвК ЦдвХрркУ

شكر وتقدير

الحمد الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب

ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل

وبعد:

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر و التقدير لأستاذتي الفاضلة الدكتورة بوسبتة يمينة ما قدمته لي من متابعة و إشراف طوال فترة إعداد هذه الأطروحة ، ولما بذلته من جهد بالغ و وقت ثمين رغم مسؤولياتها الكبيرة و الكثيرة فلقد كان لتوجيهاتها العلمية بالغ الأثر في تذليل و تسهيل كل ما تتطلبه الدراسة أمام الباحثة فلا أملك إلا الدعاء لها .كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة.

و الشكر كل الشكر لصديقاتي اللواتي كن دوما تبعثن في العزم و الإرادة على مواصلة الدراسة. و نرفع عبارات العرفان و الامتنان إلى الزميلة رزيق حفصة على مساعدتها لي في إنجاز هذا العمل وإلى كل من ساعدنا و ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع.

الباحثة

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة " VAKT " في تنمية المهارات القرائية لدي فئة التلاميذ ضعاف السمع الملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بمدينة حجوط (ولاية تيبازة) مجهزين سمعيا، حيث تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وقدر عددهم 30 تلميذا وتلميذة (من 06 –11سنة) وتم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى مجموعة ضابطة والثانية مجموعة تجريبية وذلك باختبار قبلي وبعدي وهذا خلال الموسم الدراسي 2018/2017. حيث قامت الباحثة ببناء سلسلة اختبارات قرائية معتمدة على مقياس مهارات اللغة العربية (هاني حنفي العسلي 2012–2013) لتقييم المهارات القرائية، وقبل تطبق هذه الاختبارات قامت الباحثة بالتأكد من خصائصها السيكومترية. واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي المناسب لمثل هذه الدراسة . وفيما يخص التحليل الإحصائي استخدمت الباحثة (Spss) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتم استخدام اختبار "ت" لتوضيح وجود أو عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية تعدد الحواس "VAKT" مع وجود أثر فعال لكل من العمر الزمني ، المستوى الدراسي ، درجة الضعف السمعي وحمل المعين السمعي من طرف التلاميذ ضعاف السمع مع عدم وجود أي أثر لعامل الجنس. أوصت الدراسة بضرورة تنويع طرق التدريس واحترام خصائص المعاقين سمعيا.

. ЙвТЮЭРЛЎ _ ЦЭрЧЮЧЭргв _ ÈЕмсЮфЛЪ цлЧЭЛЭЛЭцЪ цлЯЮТ : цсЛЪЧЮЧЭрЗЦЭ

Abstract :

The effectiveness of multi plexing strategy in improving reading skills for hearing impaired.

The current study aimed to identify the effectiveness of the multi-sensory strategy in developing the reading skills of the hearing-impaired students enrolled in the first phase of primary education at the Hearing Impaired Childrenôs School in the city of Hadjout (Tipaza governorate) equipped with hearing aids, where the study sample was chosen intentionally and their number was estimated at 30 male and female students. (from 06-11 years) and they were randomly distributed into two groups: the first is a control group and the second is an experimental group, with a pre and post test, during the 2017/2018 academic year. Where the researcher built a series of reading tests based on the Arabic language skills scale (Hani Hanafi Al-Asali 2012-2013) to assess reading skills, and before applying these tests, the researcher made sure of their validity and reliability in several ways. The researcher adopted the appropriate experimental method for such a study. She used Spss and "T " test to indicate the presence or absence of statistical significance for the differences between the control and experimental groups. The results of the study indicated that the method used (the VAkT) was effective with an effective effect for each of the other variables, i.e. the chronological age, the educational level, the degree of hearing deficiency and the load of the hearing aid or device on the part of the hearing-impaired students with no effect of the gender factor. The study recommended the necessity of diversifying teaching methods and respecting the characteristics of the hearing impaired. She suggested diversifying studies in the field of teaching and learning of hearing-impaired students, especially the hard of hearing, by changing and diversifying teaching methods and respecting their characteristics as hearing-impaired.

Key words : Effectiveness, multisensory , strategy, reading skills, hearing impaired.

الفهرس :

الموضوعات **الصفحة**

الإهداء .....

شكر وتقدير .....

ملخص الدراسة بالعربية.....

ملخص بالإنجليزية.....

فهرس الجداول .....

فهرس الأشكال و الرسوم البيانية .....

مقدمة ..... 01.

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

الإشكالية ..... 10 .

الفرضيات 14

أهمية الدراسة..... .. 15

أهداف الدراسة..... . 16

تحديد المفاهيم 16

الفصل الثاني : القراءة وإستراتيجية تعدد الحواس

تمهيد 21

1- القراءة 21

1-1 - تعريف القراءة..... 21

ا- 2- شروط اكتساب القراءة ..... 24.

ا - 3- مراحل تعلم القراءة 31

1-4- أنواع القراءة..... 34.
1-5- علاقة القراءة بالعرف على الكلمات..... 38
ا-6-طرق تعلم القراءة 45
1-7- سن تعلم القراءة..... 54
1-8- صعوبات تعلم القراءة 55
1-9- مهارات تعلم القراءة 57
ا -10- إستراتيجيات تعلم القراءة.. 59
02- القراءة عند ضعاف السمع 67
2-1- القراءة عند ضعاف السمع 67
2-2- مهارات القراءة عند ضعاف السمع 71
2-3- خصائص القراءة عند ضعاف السمع 75
2-4- أهداف القراءة عند ضعاف السمع 76
2-5- طرق تعليم القراءة عند ضعاف السمع..... 78
2-6- التعليم الفردي 87
03- التعليم الشامل وإستراتيجية تعدد الحواس 89
3-1- تعريف التعليم الشامل 90
3-2- أهداف التعليم الشامل 91
3-3- مداخل التعليم الشامل 92
3- 3-1-- المدخل المتعدد الحواس 92
3-3-2- تعريف مدخل المتعدد الحواس 92
3-3-3- تعريف إستراتيجية تعدد الحواس 96

3-3-4- فوائد إستراتيجية تعدد الحواس 97

3-3-5- افتراضات إستراتيجية تعدد الحواس 99

خلاصة الفصل..... 103

الفصل الثالث : الإعاقة السمعية والتجهيز السمعي

تمهيد 106

01- جهاز السمع 107

1-1-- فيسيولوجية السمع... 107

1- 2- وظائف الأذن..... 108

02- الإعاقة السمعية..... 109

2 - 1- تعريف الإعاقة السمعية 109

2- 2- أسباب الإعاقة السمعية..... 113

2- 3- تصنيفات الإعاقة السمعية ..... 119.

2-4-الاضطرابات التي تسببها الإعاقة السمعية 1

2-5- خصائص المعاقين سمعيا 122

5-6- طرق تطوير المهارات المعرفية 124

2- 7- طرق التواصل عند الطفل المعاق سمعيا 125

03- التجهيز السمعي 132

3-1- تعريف الجهاز السمعي الكلاسيكي.....132

3-2- شروط التجهيز السمعي الكلاسيكي 133

3-3-كيفية التجهيز السمعي 134

3-4-مكونات الجهاز السمعي 135

3-5- أنواع التجهيز السمعي 136

3-6- أهداف التجهيز السمعي 139
3-7- مراحل التجهيز السمعي ..... . 140.
3-8- خصائص المجهزين سمعيا 143
3-9- اللغة الشفهية والمكتوبة عند المجهزين سمعيا ..... 151.
3-10 خصائص البنى اللسنية عند المجهزين سمعيا..... 153
خلاصة الفصل 157

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية الميدانية للدراسة

تمهيد..... . 159
1- الدراسة الاستطلاعية 161
1-2-المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية..... . . 163
1-3- المجال المكاني .للدراسة الاستطلاعية..... . 164
1-4- مجموعة الدراسة الاستطلاعية..... .. 164
1-5- وسائل وأدوات الدراسة..... . 167
1-6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة..... 178
02- الدراسة الأساسية 193
2-1- منهج الدراسة 193
2-2- مجموعة الدراسة..... 196
2- 3- تكافؤ وتجانس مجموعة الدراسة..... .198
2- 4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 207
خلاصة الفصل 216

الفصل الخامس :عرض وتحليل النتائج

تمهيد..... 219

01 -عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى 219

02- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 228

03- عرض نتائج الفرضية الثالثة 230

04- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة..... 232

05- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة..... 284

06- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة..... 286

03-عرض نتائج الدراسة التتبعية..... 288

الفصل السادس : تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد 303

01- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 306

02 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 310

03- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 311

04 - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 314

05- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 317

06- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة..... 321

07- استنتاج عام..... 328

خاتمة 331

قائمة المراجع العربية والأجنبية..... 334

قائمة الملاحق 356

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مواصفات وتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	168
02	أبعد وبنود الاختبار	176
03	أبعاد وبنود الاختبار المعدلة	176
04	مستويات الأهداف حسب تصنيف "بلوم"	177
05	مواصفات الاختبار التحصيلي	179
06	معاملات السهولة والصعوبة	181
07	معاملات الارتباط لأبعاد الاختبار	181
08	معاملات الاتساق الداخلي	182
13	صدق الاختبار	181
15	معامل الارتباط بين التطبيقين	188
16	دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية على مهارة قراءة الحروف في القياس القبلي .	189
17	دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية على اختبار قراءة الكلمات	189
18	دلالة الفروق للمتوسطات الحسابية على اختبار قراءة الحروف في القياس البعدي.	190
19	دلالة الفروق للمتوسطات الحسابية لاختبار قراءة الكلمات في القياس البعدي	190
20	نتائج أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة قراءة الجمل في القياس البعدي.	191
21	معامل الارتباط لدرجات القياسين الأول والثاني للمجموعة الاستطلاعية.	192

ثانيا	الدراسة الأساسية	194
22	تجانس و تكافؤ المجموعتين	200
31	طريقة تعليم القراءة للمجموعتين	287
32	نتائج عينة الدراسة على اختبار الذكاء	211
33	توزع أفراد عينة الدراسة وفق الفئة العمرية	212
34	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	213
35	توزع أفراد عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي	215
36	نتائج عينة الدراسة على الاختبارين القبلي والبعدي على مهارات القراءة.	220
37	نتائج المجموعة التجريبية على اختبار القراءة بأبعاده المختلفة في القياسين القبلي والبعدي.	222
38	الجدول المرجعي لحجم الأثر	225
39	نتائج أداء المجموعة الضابطة على اختبار القراءة بأبعاده المختلفة في القياسين القبلي والبعدي.	226
40	نتائج عينة الدراسة على اختبار مهارة القراءة في القياسين القبلي والبعدي وفقا للفئة العمرية.	239
41	نتائج أداء عينة الدراسة على اختبارات القراءة في القياسين القبلي والبعدي حسب الجنس.	231
42	نتائج أداء تلاميذ السنة الأولى ابتدائي على مهارة قراءة الحروف .	233
43	نتائج أداء تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على مهارة قراءة الحروف	236
44	نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعة الضابطة على مهارة قراءة الحروف .(سنة أولى ابتدائي)	239
45	نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعة التجريبية على قراءة	241

	الحروف ('السنة أولى ابتدائي).	
46	نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعة الضابطة على قراءة الحروف 'السنة 2 ابتدائي).	243
47	الحروف المتشابهة من حيث الشكل .	246
48	الحروف المتشابهة من حيث السمع.	247
49	نتائج عينة الدراسة في اختبار قراءة الحروف المتشابهة شكلا.	247
50	نتائج عينة الدراسة في اختبار قراءة الحروف المتشابهة سمعا.	249
51	نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية في مهارة قراءة المقاطع.	250
52	نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية في قراءة الكلمات.	252
53	نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية في قراءة الكلمات	254
54	نتائج تلاميذ السنة الأولى ابتدائي على اختبار قراءة الجمل .	256
55	نتائج عينة تلاميذ السنة الثانية في قراءة الجمل .	258
56	النسب المئوية لأداء عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	261
57	نتائج القياس القبلي والبعدي في فهم الجمل (السنة1 ابتدائي).	262
58	نتائج القياسين القبلي والبعدي لعينة تلاميذ السنة الثانية في اختبار فهم الجمل.	265
59	نتائج تلاميذ السنة الأولى في اختبار قراءة الكلمات.	267
60	تصنيف وتحليل الأخطاء المرتكبة للمجموعة الضابطة في قراءة الكلمات (سنة 1)	270
61	الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة للمجموعة الضابطة (س1).	271
62	تحليل وتصنيف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات للمجموعة التجريبية (سنة 1).	272
63	الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة للمجموعة التجريبية (سنة 2).	273
64	تحليل وتصنيف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات للمجموعة	274

	الضابطة (سنة 2) .	
65	تحليل وتصنيف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الجمل للمجموعة الضابطة (سنة 2)	275
66	الإحصاء الوصفي لأخطاء قراءة الجمل للمجموعة الضابطة (سنة2) .	277
67	تحليل وتصنيف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الجمل للمجموعة التجريبية (سنة 2).	278
68	النسب المئوية للأخطاء الشائعة عند القراءة .	280
69	نتائج أداء تلاميذ السنة الأولى في مهارة قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية في القياس القبلي..	281
70	نتائج أداء تلاميذ السنة الأولى على مهارة قراءة "ال" الشمسية والقمرية في القياس البعدي.	282
71	نتائج تلاميذ السنة الثانية في القياس القلي على مهارة قراءة "ال" الشمسية والقمرية .	284
72	نتائج إجابات تلاميذ السنة الثانية على مهارة قراءة "ال" الشمسية والقمرية في القياس البعدي	286
73	نتائج أداء عينة البحث على مهارات القراءة وفق درة شدة الضعف السمعي.	288
74	نتائج أداء عينة الدراسة على مهارات القراءة حسب استعمال المعين السمعي.	290
ثالثا	نتائج الدراسة التتبعية وتحليلها.	
75	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة الحروف (تلاميذ السنة 2 ابتدائي سابقا أولى ابتدائي).	292
76	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة الكلمات .	294
77	المتوسطات الحسابية لعين الدراسة على اختبار قراءة الجمل في	295

	القياس التتبعي البعدي.	
78	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على اختبار قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية في القياس البعدي..	296
79	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة الحروف بالتنوين وبالسكون (سنة ثانية) .	298
80	المتوسطات الحسابية لأداء المجموعتين على مهارة قراءة الحروف (سنة ثالثة)	299
81	المتوسطات الحسابية لأداء عين الدراسة على قراءة الكلمات.	301
82	المتوسطات الحسابية لأداء لعينة الدراسة لقراءة وفهم الجمل .	302

فهرس الأشكال والرسومات البيانية

	عنوان الشكل	
01	توزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق العمر الزمني	169
02	توزع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الجنس	170
03	توزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق المستوى الدراسي	170
04	توزع أفراد عين الدراسة الأساسية وفق الفئة العمرية.	213
05	توزع أفراد عينة البحث الأساسية وفق الجنس.	215
06	توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفق المستوى الدراسي.	216
07	نتائج عينة الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة.	221
08	نتائج أداء التلاميذ في الاختبارين القبلي والبعدي وفق العمر الزمني.	230
09	نتائج عينة الدراسة على اختبارات القراءة في القياسين القبلي والبعدي حسب الجنس.	231
10	نتائج أداء مجموعة السنة الأولى ابتدائي على مهارة قراءة الحروف	236

11	نتائج عين تلاميذ السنة الثانية على اختبار قراءة الحروف	238
12	نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعة الضابطة على مهارة قراءة الحروف (سنة 1).	240
13	نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعة التجريبية على مهارة قراءة الحروف (سنة1)	242
14	نتائج الإحصاء الوصفي على قراءة الحروف 'سنة 2).	243
15	نتائج عينة الدراسة على قراءة الحروف المتشابهة شكلا.	248
16	نتائج عينة الدراسة على مهارة قراءة الحروف المتشابهة سمعا.	250
17	نتائج عينة الدراسة على مهارة قراءة المقاطع.	251
18	نتائج أداء المجموعة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات في القياس القبلي .	252
19-20	نتائج القياس البعدي لأداء المجموعة التجريبية على مهارة قراءة وفهم الكلمات.	253-255
21	نتائج تلاميذ السنة الأولى على مهارة قراءة الجمل	258
22	نتائج تلاميذ السنة الثانية على اختبار قراءة الجمل.	260
23	النسب المئوية لأداء عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي.	261
24	نتائج القياس القبلي والبعدي لعينة الدراسة على اختبار فهم الجمل (سنة 1).	264
25	نتائج تلاميذ السنة الثانية على اختبار فهم الجمل.	266
26	نتائج تلاميذ السنة الأولى على مهارة قراءة الكلمات.	270
27	الإحصاء الوصفي لأخطاء قراءة الكلمات للمجموعة الضابطة.(س1)	271
28	الإحصاء الوصفي لأخطاء قراءة الكلمات للمجموعة التجريبية .	274
29	الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة الجمل للمجموعة الضابطة (س2).	278

30	النسب المئوية للأخطاء الشائعة عند القراءة .	280
ن2 31	نتائج أداء تلاميذ السنة الأولى على مهارة قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية في القياس القبلي.	282
32	نتائج أداء عينة السنة الأولى على مهارة قراءة "ال" الشمسية والقمرية في القياس البعدي.	283
33	نتائج تلاميذ السنة الثانية على قراءة "ال" الشمسية والقمرية في القياس القبلي .	284
34	نتائج إجابات تلاميذ السنة الثانية في القياس البعدي ، على مهارة قراءة "ال" الشمسية والقمرية.	287
35	نتائج أداء عينة الدراسة على مهارات القراءة وفق درجة الضعف السمعي.	286
36	نتائج أداء عينة الدراسة على اختبار مهارات القراءة وفق استخدام المعين السمعي من عدم استخدامه.	291
ثالثا	نتائج الدراسة التتبعية	
37	المتوسطات الحسابية لأداء العينة على قراءة الحروف .	293
38	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة الكلمات.	294
39	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على مهرة قراءة الجمل في القياس التتبعي البعدي.	296
40	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على اختبار قراءة "ال" الشمسية والقمرية في القياس البعدي	297
41	المتوسطات الحسابية لعين الدراسة على قراءة الحروف بالتنوين وبالسكون.	298
42	المتوسطات الحسابية لأداء عينة الدراسة على قراءة الحروف (سنة 3 سابقا 2)	301
43	[illegible]	302

	.ﻟﻠﻌﻴﻨﺔ ﺍﻟﻤﺘﻮﺳﻄﺎﺕ ﺍﻟﺤﺴﺎﺑﻴﺔ ﻟﻨﺘﺎﺋﺞ ﺍﻟﺪﺭﺍﺳﺔ ﻋﻠﻰ ﻣﻬﺎﺭﺓ ﻓﻬﻢ ﺍﻟﺠﻤﻞ	
44	المتوسطات الحسابية لعينة على اختبار قراءة وفهم الكلمات	303
45	المتوسطات الحسابية لنتائج عينة الدراسة على مهارة قراءة الجمل.	

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	فقرات الاختبار القرائي الخاص بالسنة الأولى ابتدائي	364
02	فقرات اختبار القراءة للسنة الثانية ابتدائي	365
03	اختبار مهارة قراءة الحروف الهجائية	366
04	قراءة الحروف بالمد	367
05	قراءة الحروف ب التنوين وبالسكون	368
06	اختبار قراءة وفهم الجمل (س01)	370
07	اختبار مهارة قراءة وفهم الكلمات (س 01)	371
08	اختبار قراءة وفهم الكلمات (س02)	372
09	اختبار قراءة وفهم الجمل (س02)	373
10	اختبار قراءة المقاطع	374
11	اختبار قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية	375
12	اختبار قراءة الحروف المتشابهة شكلا	376
13	اختبار قراءة الحروف المتشابهة سمعا	377
14	ملحق تحكيم مقياس مهارات اللغة العربية	378
15	استمارة المعلومات	379
16	تشريح الأذن	380
17	التجهيز السمعي	381
18	اختبار كولومبيا	382

19	نتائج القياس السمعي	383
20	مقياس تشخيص المهارات الأساسية للغة العربية	384

©

مقدمة :

لم يقتصر طلب العلم على فئة محددة من الناس بل حتى الأشخاص الذين يعانون من إعاقات معينة يشجعون على التعلم إلا أن تعليمهم يتطلب إتباع طرق معينة تناسب وضعهم ، وتختلف طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف نوع الإعاقة الموجودة لدى كل منهم ، إلا أننا سنكتفي بالحديث عن تعليم ذوي الإعاقة السمعية وبالأخص ضعاف السمع ونحن نتكلم في هذا البحث عن ضعاف السمع باعتبارهم يمثلون الإعاقة السمعية المتراوحة بين الضعف السمعي المتوسط إلى الضعف السمعي الشديد (درجة النقص السمعي من 50 إلى 89 ديسبال) لأنها لب الموضوع الذي نتناوله في هذه الدراسة من خلال تناول إستراتيجية تعليمية حديثة تعتمد على الحواس الأربع.

بما أن القراءة هي المدخل الطبيعي والأساسي للتعلم فإن مهمة المدرسة الابتدائية هي تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ وبذلك تشكل القراءة أهم هدف من أهدافها.كما أن مهارة القراءة واحدة من المهارات التعليمية التي يتدخل في أدائها حواس وقدرات متعددة ، فمهارة القراءة تبنى في الأساس على النطق والكلام وهي تعتمد بشكل رئيسي على حصيلة الفرد اللغوية والتي غالبا ما يكتسبها من خلال تفاعله مع أفراد المجتمع عن طريق السمع. وعليه ، وجود أي درجة من الفقدان السمعي ينعكس سلبا على اللغة وبالتالي يؤثر حتما على تعلم القراءة . ومنه تظهر أهمية تغيير طريقة التدريس واختيار إستراتيجية تقوم على مراعاة الفروق الفردية. وتأتي إستراتيجية تعدد الحواس " VAKT " أسلوبا داعما يستخدم لاكتساب القراءة وينبغي تنمية وتطوير القدرات الكلامية والقرائية من خلال الاستفادة من البقايا السمعية للتلاميذ ضعاف السمع . وكفى بالقراءة شرفا أنها كانت أول لفظة من خطاب الله الحق إلى رسول البشرية صلى الله عليه وسلم، وذلك عند ذكرها في سورة العلق[illegible]. وبذلك كانت هذه السورة الكريمة شهادة بأهمية القراءة وتشريفا عظيما لها وفي نفس

الوقت توجيها كريما لأمة الإسلام وهذا إن دل على شيء إنما يدل على الإشارة إلى العناية بها . كما جاءت السنة الشريفة لتؤكد قيمة القراءة حين أمر الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم أن يعلم كل أسير حرب عشرة مسلمين مقابل فك سراحه.

وعليه ، يعتبر الضعف والتدني في المهارات القرائية لدى فئة ضعاف السمع مشكلة تواجه المعلمين في ميدان تعليم المعاقين سمعيا فرغم الجهود المبذولة من طرفهم إلا أن المشكل مازال مطروحا . وبما أن الباحثة احتكت كثيرا بهذه الفئة من خلال عملها في مدرسة المعاقين سمعيا، كأخصائية في تصحيح النطق والتعبير اللغوي تمكنت من التقرب من هذه الفئة والتعرف على مختلف المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم . ذلك أنهم نادرا ما يتجاوزون مستوى المرحلة الابتدائية . ومن هنا بدأت شكاوي المعلمين والأولياء بالظهور والتساؤل لما هذه الفئة لا ترقى ولا تصل إلى نفس مستوى العاديين من حيث المستوى التعليمي والمستوى القرائي رغم الجهود المبذولة من طرف المعلمين و المؤسسات التعليمة . لذلك اجتهد الباحثون في مجال تعليم المعاقين سمعيا في البحث عن طرق وأساليب تعليم ترفع من مستوى المعاقين سمعيا بما فيهم ضعاف السمع . ومنه، وبأخذ خصائص ومميزات ضعاف السمع في أنماط التعلم اختارت الباحثة إستراتيجية تعدد الحواس VAKT"" والتي تقوم على أربع حواس وهي البصر، السمع، الحركة واللمس لنرى مدى أثرها وفاعليتها في تنمية و تحسين القراءة عند التلميذ ضعيف السمع وذلك في الطور الأول من التعليم الابتدائي . كما أنها تراعي الفروق الفردية ، فالسمع حاسة لها دورا هاما في اكتساب القراءة حيث كونها مهارة تبنى بالأساس على النطق والكلام وتعتمد بشكل رئيسي على حصيلة الفرد من مفردات اللغة والتي عادةً ما يكتسبها من خلال تفاعله مع بقية أفراد المجتمع عن طريق حاسة السمع.

انطلاقا من ما تم استخلاصه من القراءات النظرية حول تطبيق الإستراتيجيات الحديثة لتحسين مهارات القراءة عند ضعاف السمع أنه لم يتم استخدام إستراتيجية " VAKT " أي إستراتيجية"تعدد الحواس" وحتى في الجزائر لم تتناولها الدراسات حسب علم الباحثة. .هذا ما دفعنا للتفكير ومحاولة البحث عن دور هذه الإستراتيجية في تحسين المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع والتي تحفز على استغلال أربع حواس: البصر، السمع،اللمس والحركة. وبما أن الأطفال معاقين سمعيا يحاولون تجاوز عاهاتهم من خلال أنهم يدركون ما حولهم ويقومون بعمليات التصور، التخيل واستعمال الرموز، فهم لديهم نزعة لتجاوز عاهاتهم نحو تعلم الكلام واكتساب مختلف المهارات فإنه من المنطقي مساعدتهم والنظر في مشكلاتهم قصد حلها وتمكينهم من الارتقاء وتحقيق تعليم أفضل للوصول إلى أهدافهم. فالتماس الضعف القرائي وتدني المهارات القرائية لدى هذه الفئة من المعاقين أصبح دافعا كبيرا وقويا لإنجاز هذا البحث ومنه تحقيق الأهداف المرجوة منه.

إن التطرق لهذا الموضوع كان لعدة أسباب منها ذاتية ومنها علمية، قصد الاهتمام بهذه الفئة المحرومة من أحد الحواس المهمة في حياة الفرد، كذلك التقرب من هذه الفئة ومعرفة خصائصها. أما بالنسبة للأسباب الموضوعية فتكمن في معرفة أهمية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى ضعاف السمع والذي غالبا ما يكون سببا في فشلهم الدراسي ومن ثم عدم إتمام مسارهم الدراسي وبالتالي التوجيه إلى العالم المهني مباشرة.

يؤكد البحث الحالي أهمية طرق التدريس في اكتساب القراءة وذلك في ظل الظهور المتزايد والمستمر للتلاميذ المعاقين سمعيا الذين يعانون صعوبات ومشاكل في القراءة في المدارس الجزائرية وحتى العربية والأجنبية، فالواقع التربوي بحاجة ماسة إلى مثل هذه البحوث.

انطلاقا مما سبق هذا أرادت الباحثة التعرف على مدى فاعلية وفعالية إستراتيجية تعدد الحواس في تنمية و تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع الملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي وبعد تناول الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث من قريب أو بعيد من خلال تناول متغيرات أخرى ذات الصلة بموضوع تنمية وتحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع .

وللوصول بهذه الدراسة إلى الموضوعية العلمية ، قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى قسمين:

الجانب النظري: إذ يعتبر أساس بناء إشكالية البحث وهو بدوره ينقسم إلى أربع فصول وهي على النحو التالي:

الفصل الأول : يعتبر الفصل التمهيدي للدراسة فمن خلاله يتم عرض مقدمة الدراسة والتي تمكننا من إبراز الهيكل العام للدراسة وتحديد موضوعها كما ذكرت الباحثة أهداف وأهمية الدراسة التي تصبو إليها الباحثة من خلال هذا البحث حيث ستمكننا من معرفة الغرض من تناول هذا الموضوع.وبعدها تعرضت الباحثة إلى إشكالية البحث والتي ستبحث عن حلولها المناسبة من خلال اقتراح فرضيات توحي بوجهات نظرها الخاصة حولها ثم اختبار مدى صدقها في الخطوات المنهجية اللاحقة. وبعد ذلك تناولت الباحثة مصطلحات الدراسة قصد رفع الالتباس حول دلالة الكلمات المفتاحية للبحث وإعطائها معانيها الخاصة مقارنة مع محتوى الدراسة.

الفصل الثاني : وخصص للقراءة حيث تناولت الباحثة فيه محورين، حيث يتناول المحور الأول القراءة عند التلميذ العادي من خلال تعريف القراءة شروط تعلمها، أنواعها، طرق تعليمها، أهميتها وأهدافها ثم خصصت محورا ثانيا للقراءة عند ضعاف السمع مع ذكر مهاراتها، طرق تعليمها، أهدافها وخصائص ضعاف السمع . كما عرجت على أهمية والتعليم الشامل من خلال

تعريفهما وتوضيح مداخل التعليم الشامل والتركيز على المدخل متعدد الحواس ومنه التطرق إلى إستراتيجية تعدد الحواس وكل ما يتعلق بها من تعريف وافتراضاتها.

الفصل الثالث : وخصص للإعاقة السمعية إذ تناولت الباحثة فيه محورين ، إذ اختصرت الجانب الفيسيولوجي لجهاز السمع والمتمثل في الأذن ، وبعدها تطرقت إلى تعريف الإعاقة السمعية ، أسبابها ، أنواعها وتصنيفاتها .كما عرضت الاضطرابات التي تسببها الإعاقة السمعية مع ذكر خصائص المعاقين سمعيا ، اللغة الشفهية والمكتوبة عند هذه الفئة من المعاقين دون نسيان طرق التواصل عندهم. . أما المحور الثاني في هذا الفصل فتم التطرق فيه إلى التجهيز السمعي من خلال ذكر أنواعه ، كيفته ، شروطه وكيفية استعماله وخصائص المجهزين سمعيا.

أما الجانب التطبيقي الميداني: ويضم ثلاث (03) فصول وهما على النحو التالي:

الفصل الرابع : ويمثل الإطار المنهجي للدراسة والذي تطرقت فيه الباحثة إلى الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وتعرضت فيه إلى منهج البحث، كيفية اختيار عينة البحث إضافة إلى مكان وزمان إجراء البحث، حدود البحث،أدوات البحث وكيفية معالجة النتائج المتحصل عليها.

الفصل الخامس: تناولت فيه الباحثة تقديم وعرض لنتائج الدراسة مع التحليل الإحصائي ، كما عرضت الفصل السادس الذي قامت فيه الباحثة بمناقشة وتفسير نتائج الدراسة وبعد

ذلك خلصت إلى الاستنتاج العام الذي تلته المقترحات والتوصيات وختمت الدراسة بخاتمة ، ثم قامت بعرض مجمل المراجع المعتمدة في هذه الدراسة وفي الأخير تطرقت إلى الملاحق.

Ьмцғғьнъжэ

шэфрмаглэгдшғ

: ЬмцFЫЬЬЖЭ

ujkQb uF-1

ЧfЪЎ ρXЖЭ-2

ujFkpdЖЭujkY-3

ujFkpdЖЭPfkY-4

akрЎЭЖЭkpfccЬ - 5

1-الإشكالية :

اهتم الباحثون وعلماء التربية وعلماء النفس بالأطفال غير العاديين، وأصبح له ميدان خاص ألا وهو ميدان التربية الخاصة الذي يمثل مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والموجهة لفئة خاصة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على عكس ما يحدث في التربية العامة التي تهتم بالتلاميذ العاديين حيث تنتهج برامج عادية وموحدة. ومن اهتمامات هذا الميدان فئة الإعاقة السمعية التي تعد إعاقة حسية فإنها مسئولة عن تكون خبرات الفرد وعالمه الإدراكي والفكري. وبما أن جل المعلومات تأتيه عن طريق السمع وعليه فإن الحرمان منه سيؤدي إلى فقدان الكثير من المعلومات والخبرات التي بحوزة سليم السمع. فالإعاقة السمعية إعاقة لغوية بالدرجة الأولى وهي تؤثر على النمو اللغوي ومنه سيمتد تأثيرها إلى القراءة كونها تعتمد على الحصيلة اللغوية للفرد . وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء عملها مع فئة المعاقين سمعيا لفترة زمنية طويلة في مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا (بحجوط ولاية تيبازة) ، أن المعاقين سمعيا يعانون من العديد من المشكلات التي تعوق نجاحهم نتيجة لفقر مهاراتهم اللغوية ، فالإعاقة السمعية تحد وتنقص من الخبرات .

وفي محاولة الكشف عن العلاقة بين الإعاقة السمعية والتمكن من القراءة السليمة قام الباحثون بدراسة العلاقة بين فقدان السمع والمهارات المعرفية الأساسية التي يعتمد عليها تمكن الفرد من القراءة بشكل سليم. وتؤكد الدراسات كنتش (**Kintsch,1988**) , **جانسباشر**(**Gensbacher,1990**), **إيركسون وكينتش** (**Ericsson & Kintsch,1995**) على أن القدرات الأساسية لها تأثير مباشر على الحصيلة اللغوية فكلما كانت مفرداته كثيرة وسرعته في استدعاء المعاني المرتبطة بالكلمات المقروءة أكبر.

إن معرفة آلية القراءة عند ضعاف السمع مهمة جدا لأننا إذا طورنا هذه العملية فسوف تساعدنا على تحسين وتنمية القراءة ومهاراتها عند المعاقين سمعيا باختلاف درجات النقص السمعي . ولقد

أشارت الكثير من الدراسات إلى انخفاض مستوى تعليم القراءة عند ضعاف السمع مقارنة مع سليمي السمع من نفس الفئة العمرية ومن هذه الأبحاث ألان (Allen ,1986) ، سابل و لوكر (Sebal,Lucker,2005),

إذا تمعنا النظر في طبيعة المعاقين سمعيا باختلاف درجات الإعاقة السمعية نجد تعليمهم يتطلب تكييف طرق تدريس واستخدام طرق ومناهج معدلة أجار جاكوبسون (Agar Jacobson,2010)، فالمعاقين سمعيا يفضلون الطرق البصرية الحسية فيما يتعلق بأنماط التعلم (**عقل، 2012**). كما أن المربون اليوم يبحثون في مدى ملائمة طرق التدريس المستخدمة مع أنماط التعلم المفضلة عند التلاميذ المعاقين سمعيا بما فيهم ضعاف السمع .

بما أن التلاميذ ضعاف السمع يختلفون عن التلاميذ العاديين من حيث أنهم لا يستفيدون من الطرق التقليدية المستخدمة في التعليم لذا استوجب تعليمهم بتفعيل استراتيجيات وطرق تدريس خاصة ومتنوعة حسب قدراتهم واحتياجاتهم . ويؤكد العلم الحديث على ضرورة تعاون الحواس مع بعضها لتكوين صورة واضحة في الدماغ مما يؤدي إلى العمليات الإدراكية المركبة (**أبو العقيص ، 2014**).

حيث أن إستراتيجية تعدد الحواس من احدث الطرق التي تعتمد على استخدام القنوات الحسية لحل المشكلات التعليمية كونها تسهل عملية التعلم بتوظيف أكثر من حاسة في التعلم لاسيما القراءة (**عبده ،2016**) وحسب الباحثة من خلال خبرتها في العمل مع فئة المعاقين سمعيا فإن الخلل يعود إلى كيفية تعليم ضعاف السمع وليس في قدراتهم حيث يوجد فئة منهم من يتمتعون بقدرات مشابهة لأقرانهم العاديين من حيث السمع (**Allen,1986**) .

ذكر **الخطيب** أنه "قد تحد الإعاقة من قدرة الفرد على التعلم من خلال طرق التدريس العادية مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية، أدوات وأساليب مكيفة

ومعدلة"(**الخطيب ، 1994، ص121**). وحسب **العقل** "نظرا لطبيعة الأشخاص المعاقين سمعيا فتدريسهم يتطلب تكييف وتعديل طرق التدريس مركزين على جوانب القوة لديهم"(**عقل، 2012، ص96**). كما يشير الخطيب أن دراسة **أجار جاكبسون** (2010) أثبتت"أن الأطفال المعاقين سمعيا يفضلون الطرق الحسية فيما يتعلق بأنماط التعلم وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين و يمكن للتلاميذ ضعاف السمع تحقيق مستويات انجاز أعلى عند تدريسهم باستخدام المواد اللمسية البصرية و المواد الحركية البصرية نظرا لأن حاسة الإبصار من الحواس التي يعتمد عليها المعاق سمعيا في حياتهم بدرجة أكبر من الحواس الأخرى" (**الخطيب، 2000، ص45**).

بإطلاعنا على العديد من الدراسات التي تناولت موضوع القراءة ومهاراتها عند الأطفال المعاقين سمعيا وضعاف السمع نجد أن معظم الأبحاث ركزت على علاقة القراءة بالإعاقة السمعية في حين تناولت البعض منها أثر البرامج التربوية في تحسين القراءة ومهاراتها لدى فئة المعاقين سمعيا ومن هذه الدراسات نذكر دراسة ثابت (2002) حيث قام بدراسة العلاقة بين القراءة وضعف السمع في دراسة مقارنة مع العاديين. كما تناول كل من القريوتي (2002) و المللي (2002 أثر الحاسوب Gibs في تعليم المعاقين سمعيا مهارات اللغة العربية ، القراءة والكتابة . بينما تطرق "جيبس"(2004) Smith (2004) العلاقة بين الإعاقة السمعية و اكتساب القراءة . وقامت الشاهين (2007) بدراسة

أثر برنامج قائم على التعليم الفردي في تحسين مهارات القراءة لدى المعاقين سمعيا. وإلى جانب ذلك تطرق العمري(2007) إلى أثر البرامج التربوية في تنمية مهارات القراءة لدى المعاقين سمعيا.بينما تعرض عبدات (2008) في بحثه إلى مقارنة المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العامة وآخرين ملتحقين بالمدارس الخاصة بالمعاقين سمعيا وذلك من خلال تقييم مهارات القراءة لديهم.أما الزريقات (2011) قام بتقييم مهارات القراءة لدى المعاقين سمعيا. هذا عن الدراسات العربية والأجنبية، وفي

الجزائر نجد لعريبي (2015) والتي تناولت علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القراءة من خلال دراسة مقارنة بين العاديين و المعاقين سمعيا المجهزين كلاسيكيا وآخرون خاضعين للزرع القوقعي .

إن هذه الدراسات تعطينا مؤشرا على أهمية تعليم المعاقين سمعيا بطريقة مناسبة وأن المستوى الضعيف الذي أشارت إليه تلك الدراسات تعود إلى خلل في تعليمهم وليس إلى خلل في قدراتهم العقلية أو التعليمية. وعليه ، نجد أن عرضنا لهذه الدراسات يعطي مؤشرا واضحا أنه يمكن الوصول بالمعاقين سمعيا وبالأخص ضعاف السمع والحاملين للمعينات السمعية إلى مستوى السامعين في مختلف الجوانب وبالأخص مجال القراءة . حيث جاءت هذه الدراسة لتثري رصيد الدراسات العربية والأجنبية التي لم تتناول موضوع الدراسة حسب علم الباحثة مع محاولة إلقاء الضوء على التدني القرائي المنتشر عند فئة ضعاف السمع ، ودون نسيان التعريف بأهمية إستراتيجية تعدد الحواس في معالجة التدني القرائي عند المعاقين سمعيا، ومساعدة التلاميذ ضعاف السمع ومعلميهم على مواجهة مشكلات تعلم القراءة بتوظيف إستراتيجية الحواس المتعددة.

وعلى اعتبار أن الأبحاث السابقة لم تتناول موضوع إستراتيجية تعدد الحواس "VAKT" في تنمية القراءة ومهاراتها عند ضعاف السمع على حد علم الباحثة مما يشكل مبررا ودافعا للباحثة لإجراء هذه الدراسة قصد مساعدة التلاميذ ضعاف السمع على تجاوز مشكلتهم ومن ثمة تحسين وتنمية مهارات القراءة لديهم . ومن خلال خبرة الباحثة في العمل مع شريحة المعاقين سمعيا في مدرسة المعاقين سمعيا ، لاحظت أنه كلما ارتقى التلاميذ في العمر الزمني كلما كانت مهاراتهم القرائية تتدنى ، كما التمست وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث القراءة ومهاراتها .

وانطلاقا مما سبق قامت الباحثة بطرح التساؤل العام على النحو التالي :

- ما فاعلية إستراتيجية تعدد الحواس في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع؟

حيث انبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية :

- 1 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة لدى عينة الدراسة تعزى إلى العمر الزمني ؟
- 2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى عينة الدراسة في تنمية مهارات القراءة تعزى إلى الجنس ؟
- 3– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعة الضابطة ومتوسط أداء المجموعة التجريبية من التلاميذ ضعاف سمع بين القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعاده المختلفة ترجع لمتغير المستوى الدراسي؟
- 4–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد عينة الدراسة لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعزى لدرجة الضعف السمعي ؟
- 5–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعزى لحمل المعين السمعي؟

وعلى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

2– فرضيات الدراسة:

2–1– الفرضية العامة :

- توجد فاعلية لإستراتيجية تعدد الحواس في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ضعاف سمع.

2-2- الفرضيات الجزئية :

- ❖ 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعاده المختلفة لدى عينة الدراسة تعزى للسن.
- ❖ 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعزى للجنس.
- ❖ 3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لعينة الدراسة على مهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعود للمستوى الدراسي.
- ❖ 4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعزى لدرجة الضعف السمعي .
- ❖ 5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة لدى عينة الدراسة تعود لحمل المعين السمعي .

3- الضبط الاصطلاحي لمتغيرات الدراسة:

يعتبر الضبط الاصطلاحي خطوة ضرورية وهامة في أي بحث كونها تمثل مفتاح لفهم المصطلحات الواردة في البحث .

3- 1-مهارات القراءة : حسب الرقيعي (1989) والملا (1987") هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة وفهمها وربط عملية الفهم هذه بالخبرات السابقة لدى الفرد . وتشير مهارات القراءة في هذه الدراسة إلى مستوى فهم التلميذ لمحتوى اختبار القراءة المستخدم وقدرته على الإجابة وتعتمد المهارة على السرعة في القراءة وفهم المعاني .

3- 2-ضعف السمع : ويعرفه **حافظ (1995)** على أنه"عدم القدرة على السمع بوضوح في الظروف التي يسمع فيها الشخص العادي وتتراوح درجات ضعف السمع بين الخفيف ، المتوسط وفقدان شديد جدا (من 40 إلى 89 ديسبال) . كما يشير **الخطيب** (1997) إلى أن الضعف السمعي هو فقدان سمعي يبلغ من الشدة درجة يصبح معها التعليم بالطرائق العادية غير ممكن وغير مفيد وبالتالي يحتاج لبرامج تربوية خاصة وتكون درجة الفقدان السمعي متراوحة بين 56 و89 ديسيبال (**الخطيب ، 1997، 407)** . وبالنسبة لعينة الدراسة الحالية فإن مفهوم ضعف السمع يشير إلى فقدان مابين 55-89 ديسبل) من شدة الصوت. حيث يدخل ضمن ما يعرف بالإعاقة السمعية المتوسطة والشديدة **(حافظ ، 1995)** ومنه ضعف السمع يقع تحت فئة الإعاقة السمعية،لذا فقد يستخدم مصطلح الإعاقة السمعية للإشارة إلى ضعف السمع في البحث.

3- **3- إستراتيجية تعدد الحواس :** يعرفها الجهني(2017) هي " توظيف واستخدام الحواس مجتمعة من قبل التلاميذ لتحسين القدرة على التعلم بشكل جيد" (**الجهني ، 2017 ، ص 43)** فهين فن استخدام الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة وهي كل ما يفعله المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج وهي فن القيادة وباختصار هي خطة أو طريقة . والتعريف الإجرائي لها في هذا البحث هي طريقة تعتمد على التعليم المتعدد من خلال توظيف أربع حواس في تعليم القراءة هي:السمع ،البصر ، الحركة و اللمس .

3- 4-فاعلية: حسب شحاته والنجار "هي الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغير مستقل في المتغير التابع"(**شحاتة والنجار ،2013 ،230)** . أما التعريف الإجرائي في هذه الدراسة هو الأثر الايجابي الذي يظهر في نمو مهارات القراءة نتيجة مرورها بتطبيق إستراتيجية تعدد الحواس.

cx2HEHYG

hpTbugtthpJwUfpHG

È FvcHG

الفصل الثاني :

تمهيد

أولا : القراءة

1- تعريف القراءة

2-شروط ومراحل اكتساب القراءة

3-أنوع القراءة

4- صعوبات تعلم القراءة طرق تعلمها

5-إستراتيجيات تعلم القراءة

ثانيا : القراءة عند الطفل ضعيف السمع.

1-القراءة عند ضعاف السمع .

2- مهارات القراءة عند ضعيف السمع .

3- خصائص القراءة عند ضعاف السمع .

4-أهداف القراءة عند ضعاف السمع .

5-طرق تعليم القراءة عند ضعاف السمع.

ثالثا : التعليم الشامل وإستراتيجية تعدد الحواس "الفاكت".

1- التعليم الشامل .

2- المدخل متعدد الحواس .

3- إستراتيجية تعدد الحواس.

تمهيد:

لقد تزايد الاهتمام بالقراءة خلال السنوات الأخيرة خاصة أنها لم تعد تعني مجرد فك الرموز المكتوبة بل تعدت إلى النقد، التحليل، التفسير والفهم القرائي الذي أصبح أهم هدف لها فقراءة دون فهم لا تعتبر قراءة.وحتى يتحقق هذا الهدف بدا من الضروري إيجاد الإستراتيجيات المؤدية إليه.

ومن هذا المنطلق فإننا سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى القراءة بصفة عامة ثم القراءة عند المعاقين سمعيا بصفة خاصة.

1- القراءة عند الأطفال العاديين :

1-1- تعريف القراءة :

تعد القراءة أساس المنظومة التربوية ولهذا اهتم بها الكثير من الباحثون والمربون في مختلف المجالات والعلوم مثل:علوم التربية،علم النفس اللغوي،علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي وعلوم واللغة وغيرها من العلوم. وعليه تم تبديل وتطور مفهومها من ميدان لآخر، مما أدى إلى اختلاف تعريفاتها نظرا لاختلاف وجهات النظر.ولهذا سنحاول التعرض لبعض التعريفات .

تعرف القراءة لغة كما ورد في القاموس المنجد في اللغة والإعلام كما يلي:

قرأ: قرأ قراءة وقرآنا و إقترأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه، أو ألقى النظر عليه وطالعه، وقرأ قراءة عليه السلام: أبلغه إياه، ويقال في الأمر منه "اقرأ عليه السلام "، وتعديته بنفسه، فلا يقال: أقرأه السلام.

قارأ، قراءة ومقرأة: شاركه في القراءة أو الدرس. اقراه الرجل: جعله يقرأ وأقراه السلام إياه، كأنه حين يبلغه سلامه يحمله على أن يقرأ السلام ويرده، تقرأ: تفقه استقراء فلانا: طلب منه أن يقرأ وقرأ الأمور: تتبعها لمعرفة أحوالها وخواصها.

القراءة (مصدر): قراءات كيفية القراءة، الأقرأ أ الأفصح قراءة، الأكثر قراءة، يقال: " أقراكم فلان".

القراءة جمع القراؤون: الحسن القراءة **(الصوفي،2007،ص31)**.

أما القاموس العام للعلوم الإنسانية فيعرفها على أنها:"فك الترميز لنظام معين من الرموز سواء كانت أرقام، حروف أو رسوم، ولا تشكل قراءة الحروف إلا نظاما واحدا من بين عدة أنظمة، وفيه تهتم القراءة بفك رموز الإشارات المكتوبة المطابقة للعناصر المصوتة في اللغة الشفوية، لكي يكون سير القراءة فعالا فإنه يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه بهدف تعلم القراءة إلى جعل الفرد عن طريق الفهم الجيد يناقش الأفكار المعبر عنها عن طريق الآخرين.

(Thines ,G,Lempreur,1975,p546)

مما سبق نستنتج أن القراءة ليست مجرد القدرة على التعرف على الحروف فقط بل تعدته إلى معرفة كل الأشكال، الرموز والأرقام مع إعطاء المعاني لتلك الرموز ويجب على القارئ أن يستفيد من كل مقروء مع توظيفه في مختلف الوضعيات والحالات وكذا توليد أفكار جديدة منه.

في حين يعتبرها قاموس "مفردات علم النفس التربوي و العقلي للطفل" أنه نشاط تصفح العين للصفحات**(Lafon,1973, p509)** المكتوبة أو المطبوعة مع معرفة تصور الحروف وأيضا معناها".

اتفق كلا من التعريفين السابقين على أن القراءة هي أولا فك للترميز من خلال معرفة تصور الحروف ثم بناء واستخراج للمعنى.

أما قاموس(الأرطوفونيا)على أنها "مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية البصرية المكتوبة التي تسمح للقارئ من خلال أبجدية اللغة الكتابية من فك الترميز، الفهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في الكلمة (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات (العمليات التركيبية والدلالية)، النص(الربط بين الكلمات المكتوبة، التجميع والمعالجة) الجملة (تركيب الجمل والتفاعل مع معارف).(**Brin,F, et al,2004,p140**) القارئ حولها.

اتفق هذا التعريف مع ما سبق حين اعتبر القدرة على التعرف على الأشكال البصرية شرطا ضروريا لفك الرموز المكتوبة ثم تليه عملية استخراج المعنى، ولكن هذه العملية تتم وفق مستويات محددة وذلك من أصغر وحدة مكونة للمعنى وهي الكلمة مرورا بالجملة وما تتخلله من علاقات وصولا للنص وهنا يتدخل الخبرة السابقة لتزويده بالمعلومات والمعارف.

حسب التعريفات السابقة، ركزت في البداية على فك الرموز ثم استخلاص المعنى من النص المقروء ثم أضافت أبعادا أخرى أهمها القدرة على حل المشكلات من خلال استغلال الخبرات السابقة للقارئ. فيعرفها القمش "على أنها " نشاط فكري يشمل تعريف الحروف،الكلمات والنطق الصحيح بها، والفهم التحليل والنقد والتفاعل مع المقروء حل المشكلات والمتعة النفسية" (**القمش مصطفى،2006، ص16**).ومنه قد أضاف "القمش " أهدافا أخرى للقراءة وهو الاستمتاع والترفيه إلى جانب تثقيف الأفراد وعليه تترك أثارا نفسية ومعرفية لدى القارئ.

حاولت الباحثة التعرض إلى مختلف الجوانب عند تعريفها للقراءة كونها عملية انفعالية، نفسية، اجتماعية ومعرفية. ومنه تطور مفهوم القراءة من مجرد التعرف على الكلمات بتحليل أوفك الرموز المكتوبة أي مجرد عملية آلية وذلك بتدخل الخبرات السابقة للقارئ وبذلك تعدت إلى حل المشكلات من خلال تناول البعد المعرفي وبذلك اعتبرت القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد.

1-2- شروط اكتساب القراءة:

عملية تعلم القراءة تتم وفق أساس تفاعل مجموعة من الشروط أو العوامل وهي تتمثل في:

1-2-1- العوامل البيولوجية : وهي تخص السلامة الجسمية للفرد خاصة البصر والسمع وكذا الناحية العقلية وهي وجود الذكاء والعوامل اللغوية وما يرتبط بها من وظائف رمزية ومن أبرز هذه العوامل:

1-2- 1-1- العوامل الجسمية : يؤثر النمو الجسمي للطفل في مدى استعداده لتعلم القراءة، ذلك أن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر، النطق، الحركة ويؤدي القصور في نمو أي جانب من هذه الجوانب إلى التأثير في قدرته على تعلمها بنجاح، كما تعتبر هذه العوامل ذات أهمية حاسمة في تعلم القراءة وهي تمس عدة جوانب أهمها:

أ-التمييز البصري:

تتحرك العينان أثناء القراءة في سلسلة من الحركات والوقفات، والتلميذ الذي يقرأ قراءة سليمة لا ينظر إلى كل حرف من حروف الكلمة على حدا أثناء القراءة،وإنما يرى كلمة أو كلمتين في كل وقفة وكلما ازداد عدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل مرة قل عدد الوقفات التي يقفها، وقد تتحرك العينان حركة

خلفية لكي تلقي نظرة ثانية على كلمة أو أكثر لم تكن واضحة في النظرة الأولى أو لتصحيح غلطة قرائية **(فهيم مصطفى،1998، ص95)**.

يرتبط النجاح في عملية القراءة بسلامة النظر ويقصد بذلك السلامة التكوينية أو التركيبية أي غياب العيوب البصرية (فقدان كلي أو جزئي).

وبما أن قدرة الطفل على التنسيق البصري بهذا الشكل لا تتم إلا في الخامسة أو السادسة من العمر ومن مظاهر عدم نضج الإدراك البصري عند الطفل قدرة الطفل على رؤية تفاصيلها ودقائقها ومنها بعض الأطفال الحروف بشكل مقلوب حيث يرى حرف "ت" "ب"**(البجة عبد الفتاح، 2003، ص108)**.

وبذلك فالجانب التكويني للرؤية ليس عاملا كافيا لوحده بل يشترط كذلك عامل النضج وكذا عامل التمييز الذي يلعب دورا هاما في التفريق بين الحروف المتشابهة خطيا وعليه يجب تصحيح الخلل حتى تتم القراءة بشكل أفضل. بالإضافة إلى ما سبق يلعب الإدراك أي التمييز دورا مهما في عملية التعرف على مختلف الأشكال.

ب-**التمييز السمعي :**

يصعب تمييز الإعاقة السمعية بالمقارنة مع الإعاقة البصرية، فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في القراءة.إن عمليتي التمييز والتعرف قد تكون ضروريتين في القراءة كما في الكلام، ففي القراءة تعني عملية التمييز القدرة على تتبع ورؤية الاختلاف البصري **(Friedrich JM, et al 1999,p11)**.في تمييز الحروف. ومنه لا يمكن تعلم القراءة بصفة صحيحة إلا إذا توفرت أيضا على الشروط الأساسية لذلك والمتمثلة خاصة في السلامة الحسية كالبصر،السمع وإدراكها بصفة

سليمة، فأي خلل على مستواها يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في تعلمها إذ تتطلب القراءة إدراك مجموعة الإشارات البصرية والسمعية حيث أن العين تستقبل الإشارات المكتوبة والصفات المطبوعة كعلبة وليست واحدة بواحدة وهنا يمكن أن يحدث الخلط بين الكلمات فيما بينها.هذا الإدراك لا يعطي مسارا للمعنى عند الشخص الذي بدا تعلم فك الترميز إلا بعد جهد كبير تجريدي معتبر ، إذ أن الإشارات الملتقطة لا تأخذ المعنى إلا مجمعة من التصورات العقلية (مفاهيم أو تخيلات).بالإضافة إلى سلامة البصر والسمع كما سبق الذكر الين يعتبران هامين فإن القارئ يحتاج إلى:

1-2- 1-2-الصحة العامة:

تتطلب عملية القراءة انتباها وتركيزا، ويقظة في كل عملية تتطلبها، فالطفل الذي يتعب بسرعة وينتابه الإرهاق بعد جهد قليل، لا يقدر أن يكمل العمل، ولذلك سرعان ما يشرد ذهنه، ويتلاشى انتباهه، وتقف حماسته في الاستمرار في القراءة، وإذا كانت صحته العامة غير مرضية ن كأن يكثر مرضه،فيكثر غيابه وانقطاعه عن المدرسة ونتيجة لذلك تصعب عليه عملية متابعة القراءة ومن ثم يكون اتجاهات سلبية نحو أدائها، نتيجة ما يتلقاها من نقد من قبل الآخرين **(البجة عبد الفتاح، 2003، ص108)**.

1- 2-1- 3-العوامل العقلية:

يعد النضج العقلي عاملا محدد ا للنجاح في القراءة أنه لا يمكن للطفل أن يصل إلى مستوى من الفهم القرائي ما لم يتوفر له درجة من الذكاء تسمح له بذلك، فنجد أن التأخر الذهني مهما كان مستواه يؤثر تأثيرا بالغا في الاستفادة من هذه القدرة المعرفية وذلك لما تتطلبه عملية القراءة من عمليات عقلية عليا كالانتباه والتذكر والاستنتاج والاستدلال، لذا يعد الذكاء عاملا هاما في تمييز المتقدمين من المتأخرين في اكتسابها والإفادة منها. ويزيد العمر العقلي كلما زاد العمر الزمني للطفل لذا كان

الزمن عاملا مهما يحتاج قدر معينا من النضج العقلي، وقد اختلف المربون حول مقدار جذا النضج، والعمر العقلي المطلوب توفره في الطفل ليكون مستعدا للبدء بتعلم القراءة، فمنهم من يشترط سنا عقليا قدره ست سنوات وستة أشهر،غير أن آخرين يرتفعون به إلى سبع سنوات فأكثر. وغالبا ما تستخدم القدرة العقلية للطفل كمعيار رئيسي تقارن به قدرته على القراءة حتى تحكم على وجود العجز القرائي، والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هو باستخدام العمر العقلي أو صف التلاميذ كمفتاح للتوقع القرائي، وعندما يكون متوسط الطفل في القراءة أقل من عمره العقلي أنه قارئ عاجز بينما ينبغي بلا منازع أن تستخدم القدرة الحقيقية للطفل كاعتبار رئيسي في تصنيفه كقارئ عاجز فمن الضروري الاحتياط و الحذر و ذلك لسببين : السبب الأول أن تحديد القدرة العقلية للقارئ الضعيف عملية صعبة ، السبب الثاني أن المشكلة تتعقد بالحقيقة القائلة بأن العمر العقلي يحسب منذ الولادة فإن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة بينما نادرا ما لم يتمكن الأطفال الذين يبلغون من العمر العقلي ثماني سنوات.(**Gaston M,1975,p36**)

وعليه قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجة من النضج العقلي تؤهله لتعلمه ويعني هذا أن الطفل الذكي يبلغ استعداده لتعلمها قبل غيره كما يكون تعلمه أسهل، في حين يحتاج من يعاني مشاكل على مستوى الذكاء من درجة النضج تختلف باختلاف درجة الإعاقة.ومن العوامل الدالة على وجود نضج عقلي جيد قدرة الطفل على التحكم باللغة باعتبارها مظهرا من مظاهر هذا النضج لما تحتويه من وظيفة رمزية وتصور للأشياء.

1- 2 -1- 4-العوامل اللغوية:

تعد اللغة عاملا هاما في تعلم القراءة بما أن الكتابة ما هي إلا مظهرا من مظاهر اللغة وقد أثبتت العديد من الأبحاث أن الضعف فيها يؤدي إلى ضعف في اكتساب القراءة، وتعدد وظائف اللغة حسب

استعمالها ولعل من أهمها أنها وسيلة للاتصال، التعبير والتفكير،وقد تناولها العديد من الباحثين من جوانب مختلفة منهم "شومسكي "، "فيقوتسكي"، "بياجيه" و"برونر"، وكل أخذ جانبا في تعريفها فمنهم من ركز على الجانب التركيبي أو البنائي في حين اهتم آخرون بالجانب المعرفي لها ،لكن من أهم ما تناوله بالدراسة لتبيان دورها في تعلم القراءة ما يتعلق بالوظيفة الرمزية و بالوظيفة الاتصالية .وفيما يلي تفصيل لكليهما: تعد اللغة ضرورية لاكتساب القراءة ومن بين مكوناتها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية.

1- 2 -1- 5-الوظيفة الرمزية :

تتعلق بمستوى الكلمات ودلالتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، إذ لابد أن يكون الطفل مهيأ لإدراك ذلك كله كما يرى "فالون" حتى يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة، فالقراءة كما يعرفها "دولاكرو" هي عملية رمزية من الدرجة الثانية(**السيد محمود أحمد، 1993، ص141**).من هنا يمكننا تلخيص كل عوامل اللغة التي يجب تقييمها بصفة كافية لكي تسمح بتطوير سيرة القارئ وسنذكر منها ثلاث فقط :

الأول: مرتبط بالوظيفة الرمزية التي تسمح باستبدال المضمون الحقيقي للقصد أو الأفكار إلى الصور التي تعبر عنها الأصوات، الإشارات أو إلى الإشارات التي لا يربطها بعضها البعض غير الفعل الذي يجري من خلاله هذا الترابط فبهذه الإبدالية تظهر الوظيفة الرمزية.(**Gaston,M,1975,p53**) وقد أوضح "فالون" وكذا "بياجيه" كيف أنه أثناء المرور من المرحلة الحسية الحركية إلى المرحلة التصورية يظهر ما يسمى بالانفصال و يكون الخطاب مستمرا وحاضرا فهذا الانفصال ضروري للمرحلة الحسية الحركية بمعنى تضاعف المرحلة الملازمة للفعل بعد ذاته للمرحلة التصورية و التي تترجم على شكل مفهوم.

إذا أردنا أن يكون تعليم القراءة مجرد سيرورة آلية هذا الانفصال إلى مستوى أعلى وذلك بأن تكون الوظيفة التصورية للطفل متطورة لحظة القراءة بما فيه الكفاية لكي يستطيع الخط المحدد (الكلمة أو الجملة)أن يوضع بعلاقته مع شيئ، نشاط، وضعية، تفكير أو إحساس وإذا كانت القراءة كما عرفها "دولاكروا" عملية رمزية من الدرجة الثانية فإن الوظيفة الرمزية التي تظهر كمجموع سير القارئ يجب أن تكون متطورة.

العامل الثاني:ولمتمثل في "الاتصال" يظهر هاما للنضج وضروريا لاكتساب القراءة،فالقدرة على القراءة هي القدرة على تلقي وفهم الرسائل المرسلة من النص المكتوب، فنحن هنا مازلنا في جانب آخر من الوظيفة الرمزية لكن الأمر هنا يتعلق بالمرور من اللغة " المتمركزة حول الذات " إلى " اللغة الجماعية" فإذا كانت اللغة الجماعية تمثل مستوى أعلى بالمقارنة مع اللغة المتمركزة حول الذات فإنه يمكننا القول في نفس السياق أن اللغة المكتوبة تمثل المستوى الثالث بالمقارن مع المستويين السابقين.في الأخير يجب الأخذ بالعامل الكمي والمقصود به اتساع وتنوع اللغة عند الطفل، فلكي يستطيع هذا الأخير فهم النصوص التي بدأ في فك ترميزها يجب أن تكون الكلمات المنطوقة والمسموعة معروفة ثم مفهومة لديه (الطريقة التحليلية)، أو أن تكون الكلمات المستعملة لها معنى محدد عنده منذ البداية.

(Gaston M,1975, p39) (الطريقة الكلية) فثراء المفردات يلعب دورا هاما في نجاح تعليمها وثراء المفردات وتنوعها لا يجب أن يخلو من القواعد المتحكمة فيها من الناحية التركيبية والصرفية والمعجمية لكي تؤدي دورها في الفهم الجيد للكلام أولا ثم في القراءة ثانيا.إذ يستخدم المستمعون والقراء قرائن نحوية عديدة أثناء فهم الكلام والنصوص، وتضم هذه القرائن ترتيبا للكلمات في الجمل، وقواعد الصرف والكلمات الوظيفية كالأسماء الموصولة، حروف العطف وأدوات الشرط ويستخدم القراء

والمستمعون هذه القرائن للتعرف على معاني الكلمات غير المألوفة **(كاتسهغ، كامحي ألان، 1998، ص13)**.ولكي يصل القارئ إلى التحطم في كل هذه المكونات لابد من توفر عوامل هامة تؤثر في اكتسابه للغة، إذ يتأثر النمو اللغوي للفرد بمجموعة من العوامل من أهمها الغذاء الجيد، الصحة الجيد، الإفراز الغددي سلامة الجهاز العصبي، الجهاز الحسي الحركي والذكاء باعتبار القدرة العقلية العامة ذات الأثر في النمو اللغوي عند الطفل وفي تكيفه الشخصي.وهناك من يرى أن الثقافة التي يولد بها الطفل تساوي في التأثير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تأخرها.

تعد العوامل السابقة الذكر والخاصة بالجوانب المرتبطة بالفرد مباشرة من السلامة الجسمية،الحسية العقلية والحركية واللغوية ذات أهمية كبيرة في اكتساب القراءة، ولكنها غير كافية إذ يجب توفر عوامل أخرى وهو ما يسمى بالعوامل البيئية والتي تتمثل في:

1-2- 2-العوامل الانفعالية والاجتماعية:

إن للبيت دورا مهما في تكوين اتجاه ما نحو المدرسة قبل أن يلحق بها التلميذ، فالأطفال الذين ينشأون في أسر تحترمهم، وتلبي رغباتهم المشروعة يجدون يسرا وسهولة في الانسجام مع زملائهم، ومعلميهم في المدرسة، ويكون استعدادهم للبدء بالتعلم أفضل من استعداد الأطفال الذين تربوا في أسر تضطرب فيها العلاقات بين أفرادها ، فيسود جو هذه العلاقات القسوة ، القمع و الخوف، أو من أطفال يعيشون في بيوت لا يجدون الأم التي تحنو عليهم وتخفف من توترهم كما أن التدليل إذا أفرط الآباء فيه يؤدي إلى عدم الاتزان فكلا الأسلوبين، القسوة والدلال يؤثر في إقبال الطفل على المدرسة بنفس غير متزنة غير مطمئنة ومن ثم على استعدادهم للبدء بتعلم القراءة وقد تكون سببا في إخفاق الطفل في تعلمها.

ومن أمثلة هذه المشكلات التي تعيق نجاح الأطفال في عملية القراءة، عدم النضج العاطفي وانعدام الثقة بالنفس، الشعور بالخوف، عدم الأمن أو الجبن والانطواء. وقد ينتج عن إخفاق الطفل في الموائمة بينه وبين تعلم القراءة في بدء تعلمها إلى حالات نفسية سلبية، كالهروب من المدرسة، وفقدان دافعية التعلم، والتردد والخجل وشرود الذهن **(نايف سلمان وآخرون،2001،ص112)**.لكن مع هذا فإنه لا يمكن أن توفر للطفل العيش في وسط مثالي مع والدين لا عيب فيهما لكي يستطيع الولوج إلى عالم القراءة أو الكتابة، فليس لأن أبويه مطلقان أو أبوه غائب دائما لأسباب مهنية لا يمكنه أن يكتسب القراءة أو القراءة أبدا.فإذا ما شرحت له الأشياء بوضوح وبطريقة يفهمها ويتعامل معها فإنه لا يوجد سبب لتضخيم هذه الصعوبات فما يهم هو أن يكون للطفل مرجعية ذكورية أو أنثوية ثابتة ومن الأفضل أن يكون الوالدين كما ترتبط الحياة العاطفية أيضا بالجانب الهرموني للطفل وبالمكانة التي يشغلها مع محيطه البشري.

ويعد التكيف الاجتماعي و الشعور بالأمان عامل مهم في اكتساب القراءة فيتعلق الأمر هنا بالأمن العاطفي و بالقدرة على العيش مع الآخر خارج الإطار العائلي، فليس من السهل دائما الانضمام إلا مجموعة القسم وأخذ المكانة فيها ، ومن واجب المعلم أن يعد الشروط المناسبة لتعلم الاستقلالية وتعليم التلاميذ التراجع أمام الراشد، وخاصة منحها الوسائل لاستخراج الرغبة من الراش في التعلم.**(Friedrich JM et al,1999,p12)** . فلا يمكن للطفل أن يتعلم القراءة إلا بوجود الراشد الذي يساعده بتقديم مختلف الطرق والوسائل ولعل من أهمها أن يكون هو بحد ذاته نموذجا بحيث يحثه عليها ويصحح له أخطاءه ويعلمه الإستراتيجية المناسبة له.

لذا فإن توفر العوامل السابقة يعد شرطا أساسيا لاكتسابها وأي خلل على مستوى أحدها أو البعض منها قد يؤدي إل صعوبة أو عجز في اكتسابها على الشكل الصحيح.

وإذا ما توفرت جميع هذه العناصر للقراءة أو على الأقل المهمة منها فإنه من الضروري جدا البدء في تعليمها، من خلال وضع المراحل المتتابعة لاكتسابها فتعلمها يمر عبر مراحل مختلفة تباين الباحثين في تحديدها بدقة، فقد اتفقوا في البعض منها واختلفوا في البعض الآخر فمنهم من أضاف مراحل أخرى ومنهم من تجاهل بعضها الآخر، ولكن الكل يتفق على أن تعليم القراءة يجب أن يمر بمستويات متدرجة من السهل إلى المعقد إلى غاية التحكم فيها بشكل جيد ومن بين التقسيمات المعروفة والتي تناولت مراحل اكتساب القراءة .فما هي هذه المراحل؟.

1-3- مراحل اكتساب القراءة:

أول ما يجب أن نهدف له و نسعى إليه هو أخذ بيد الطفل الصغير ليكون لديه الاستعداد الكافي لدخول مرحلة القراءة، وتعلمها هذا يتضمن بطبيعة الحال فهمنا لمراحل نمو الطفل وطبيعة هذا النمو في كل مرحلة منها وخصائصها وما تتميز به عن مراحل النمو الأخرى ومن ثم إرساء قواعد ما لدينا من خبرة وتجربة تساعده على أن يدرك المعنى المجرد لكلمة من خلال الرموز المكتوبة والتعرف على مدلولها أحيانا من خلال السياق العام للجملة **(عدس محمد عبد الرحيم، 1998، ص43)**.

وفي هذا الإطار، تناول علماء النفس المعرفي في دراسة مراحل تعلم القراءة وطرقها، حيث تقترح النماذج التطورية أن القراء المبتدئين يمرون بسلسلة من المراحل، حيث تتميز كل مرحلة بتبني طريقة خاصة في المعالجة ومن خلال اطلاعنا على الكثير من التقسيمات الخاصة بمراحل اكتساب القراءة والتي من بينها ما جاء به بعض الباحثين العرب اخترنا واحدة منها وهو ما قدمه الباحث "غافل مصطفى" الذي يرى أن تعلم القراءة يمر بالمراحل التالية:

أ- مرحلة القراءة المتقطعة :

تكون هذه المرحلة في ابتداء تعلم القراءة (في الصف الأول الابتدائي) وذلك لأن الروابط الذهنية بين الجمل، الكلمات، المقاطع، والحروف) وبين الأصوات لا تكون إلا شيئا فشيئا ولا تقوى وتتعمق إلى تدريجيا لأن التلميذ المبتدأ في القراءة يضطر إلى التوقف في كل كلمة او مقطع من المقاطع وقد يصل الحروف ويلفظها أحيانا بصورة مغلوطة، وقد يدرك غلطة هذا بعدما يرى الكلمات أو الحروف المتعاقبة لا تنسجم مع المعنى فيضطر إلى إعادة قراءة الكلمات أو المقاطع السابقة وتكريرها. مما تقدم بأن التلميذ بتعلم القراءة لا يمكنه أن يقرا إلا بصورة متقطعة وببطء، وبتردد فإذا كانت العبارة طويلة فقد ينسى أولها عندما يصل إلى آخرها فلا ينتقل لمعناها إلا بعد قراءتها مرة ثانية أو ثالثة.

ب- مرحلة القراءة السريعة:

عندما تزداد ممارسة التلميذ للقراءة وتتكرر الارتباطات الذهنية وتقوى بين صور الكلمات وأصواتها نقل الحاجة إلى التقطيع، وتزول ضرورة التكرار فتزداد سرعة القراءة وعندئذ لا يحتاج التلميذ إلى جهد كبير في سبيل الانتقال من الرموز و الإشارا ت إلى الأصوات لمعنى، غذ يمكنه ما يقرأه في الوهلة الأول، كما أنه لا يصعب على سامعيه أيضا أن يفهموا ما يقرأ عليهم، فتصبح قراءته (سريعة ومفهومة) في وقت واحد.

إن السرعة في القراءة من الأمور التي تفيد الإنسان في حياته العملية والعقلية والاجتماعية فائدة كبيرة لأنها تختصر الوقت اللازم للتعلم عن طريق القراءة وتوسع مجال الاستفادة من الكتب والصحف والرسائل توسعا كبيرا.

لقد أثبتت التجارب أن الإنسان يستطيع أن يتقدم في سرعة القراءة تقدما كبيرا فيصل إلى درجة من التمرين بحيث يقرأ نحو 500 كلمة في الدقيقة بل قد يصل إلى قراءة 700 كلمة في الدقيقة في بعض الأحوال.

ج-المرحلة البليغة :

عندما تزداد التمارين المبنية على أسس تعليمية تزداد السرعة في القراءة، ويتحسن الأداء إذ يرافقه الانفعال و الهيجان الذي ينجم عن معنى المقروء ومشاركة القارئ عواطف الكاتب، والتحسس بأحاسيسه فيعطي اللفظ حقه أثناء النطق به كما تظهر علامات الانفعال ليس في اللفظ فقط بل وفي انخفاض الصوت وارتفاعه، وإظهار علامات التعجب أو الاستغراب أو الرضا أو السخط أو الاستفهام أثناء القراءة فتصبح القراءة بليغة ومؤثرة لا في القارئ فحسب بل وفي السامع أيضا حيث ينفعل بما يسمع.

ويجب أن لا ننسى أن هذه المراحل الثلاث ليست منفصلة كل الانفصال عن بعضها البعض بل أن كل واحدة منها هي استمرار للمرحلة التي قبلها و امتداد للمرحلة اللاحقة، والأسس الصحيحة لتعليم القراءة في كل من هذه المراحل تكاد تكون واحدة.**(غافل مصطفى، 2000، ص15)**

قسم "غافل " القراءة إلى ثلاث مراحل وهي المرحلة المتقطعة التي تعبر الأولى لتعلمها والتي تصل بالقارئ إلى قراءة المقاطع والكلمات، تليها المرحلة السريعة التي يتوصل من خلالها التلميذ إلى الانتقال من فك الترميز الكتابي بسرعة إلى فهم المعنى ثم في الأخير المرحلة البليغة وفيها ركز على دور العمليات النفسية التي يتركها المقروء أي ما يتضمنه النص على القارئ.

إذن الدراسات السابقة التي تناولت مراحل اكتساب القراءة اختلفت ونوعت التسميات وحتى في عددها إلا أنها تتفق جميعها على أن أول المراحل يصبح القارئ فيها قادرا على فك الرمز الكتابية ثم فهم معناها وإلى غاية الوصول إلى ما تتركه من أثر نفسي ومعرفي عليه.

1-4-أنواع القراءة :

قسم الباحثون القراءة إلى عدة أنواع،وذلك من حيث الشكل العام والغرض العام للقارئ، وكذا الخاص وعلى أساس المادة المقروءة،فعلى أساس شكلها العام هناك القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية،أما فيما يخص الغرض العام فيقسم إلى قراءة الدرس وقراءة الاستماع.

1- 4-1-القراءة على أساس شكلها العام : وتتمثل في :

1- 4-1-1-القراءة الصامتة: وبها يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة دون النطق أو الهمس،والقارئ غير مقيد بنطق الكلمات وإنما هو يزحف بنظره زحفا،ويرجع أحيانا ليتلفظ المعنى،فهي عملية نطق بالعقل لا باللسان **(العبد الله محمد، 2007، ص14)**.فالقراءة الصامتة تلعب دورا هاما في الفهم إذ بها يتمكن القارئ من التفكير فيما يقرأه ويتمعن فيه،فيقلب الأفكار في ذهنه دون أن ينطق بها ولكن هذا لا يعني أن هذا النوع يصلح لجميع النصوص وفي جميع المواقف مما يعني ان لها مزاياها وعيوبها فمن مزاياها نذكر:

- من الناحية التربوية النفسية: القراءة الصامتة مجردة من النطق فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجا صحيحا،وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور لأن فيها انطلاقا من قواعد اللغة،ولأنها تسود في جو هادئ بعيد عن الفوضى و تداخل الأصوات **(زايد فهد خليل،** 2006 **،ص59)**.

*من الناحية الاجتماعية:أكثر القراءات شيوعا،فهي تستخدم في قراءة الصحف ،المجلات والكتب الخارجية والمنهجية التي تقتضي طبيعتها القراءة الصامتة .

*من الناحية الاقتصادية:يستطيع القارئ عن طريق هذه القراءة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية إذ يمكن للقارئ أن يقرأ عدة صفحات في مدة زمنية يصعب قراءتها في تلك المدة قراءة جهرية هذه القراءة مجردة من النطق،ولا تحتاج كل كلمة على حدا،وإنما تجعل القارئ يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها لأن عملية اللفظ بها إعاقة وبطء. وعكس هذا النوع من القراءة الذي يتم بصفة صامتة،نجد تلك التي تتم بإصدار الصوت والمتمثلة في:

1-4-1-2-القراءة الجهرية: يعتمد هذا النوع من القراءة "انظر"وقل"على الارتباط الحاصل بين الرمز وصوته،اي أن القارئ يلفظ أصوات الحروف والمقاطع والكلمات والعبارات والجمل التي يقرأها جهرا ويخرج أصواتها فعلا،وتتم هذه العملية بتحريك أعضاء التصويت، الحنجرة واللسان والشفتين والحجاب الحاجز،فيدخل في أثنائها فعاليات منها رؤية الأشكال والرموز والانتقال إلى مدلولاتها الذهنية،ومنها الحركات العضلية اللازمة لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات.

وهذا النوع من القراءة أساس في تعليم القراء المبتدئين،لأنه يساعد المعلم على التثبت من أن الأطفال قد تعرفوا على الرموز المكتوبة تعرفا سليما ونطقوا بها نطقا صحيح ومن مزاياها أنها تساعد الطفل على إدراك صوت الكلمة وربط هذا الصوت بمدلوله، لأن الطفل إذا نطق الكلمة جهرا استطاع أن يربط بين الصوت المنطوق وبين الصورة الصوتية التي سبق أن مرت على سمعه،مما يساعد على تثبيت أصوات الكلمات وربطها بمعانيها في ذهنه.هذا بالإضافة إلى أن النطق بالكلمات يبعث في نفس الطفل الشعور بالرضا ويحقق له لونا من السرور.

والقراءة الجهرية تساعد المعلم على معرفة مدى قدرة التلاميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة والنطق بالكلمات والجمل نطقا سليما،وحسن الأداء وتمثيل المعاني **(غافل مصطفى،2005، ص153)**.

1 -4-1-3-قراءة الاستماع :

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من أنواع القراءة، في حين يرى آخرون أن في ذلك توسعاً في فهم مدلول القراءة يتجاوز الحدود المميزة لها، إلا أنه لا يخرج عن مهارة الاستماع التي هي إحدى مهارات اللغة الأربع ويطلب من المستمع في حالة سماعه للمقروء، ما يطلب من القارئ في حالة قراءته لنص ما فهو يدرك قصد القارئ ويفهم معاني الكلمات ويستنتج معانيها، ويفهم الأفكار ويدرك العلاقات بينها ويعرف الفكرة الرئيسية ويحكم على ما يسمع، ويلخص ما سمع والقراءة بأنواعها الجهرية والصامتة والقراءة للاستماع.كلها تعد من المتطلبات الأساسية في المدرسة. وتؤكد المدرسة الأساسية على تعليمها بشكل متزامن فالقراءة الجهرية لا يستغني عنها في بدايات تعليم القراءة، والقراءة الصامتة لا بد منها في ظل وظائف اللغة النفسية والاجتماعية وكذلك الأمر فيما ستعلق بقراءة الاستماع فهي تدريب على فهم المسموع،**(العبد الله محمد، 2007، ص14)**.كما أنها قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصرين:

- تلقي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة.

- إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة.

وثمة علاقة أخرى بين القراءة والاستماع، فالقراءة كعملية عضوية تقوم على النطق تعتمد على الاستماع اعتماداً مباشراً، لأن القارئ يستمع إلى صوته في القراءة الجهرية، فيعالجه ذهنيا ليفهمه، كما يستمع إلى صوت نفسي داخلي (يوظف البصر فيه) عندما يقرأ قراءة صامتة، وكلما كان استماعه جيداً كان فهمه أفضل، ثم كانت قراءة فيما بعد أكثر دقة وإتقاناً (**البصيص حاتم حسين، 2011، ص51**).

1- 3-1-4-القراءة السريعة:

قد قام الأمريكي "إفلين وود" سنة 1960 وبفضل تكوين مكثف بتفسير أن العين يمكنها الحركة بسرعة أكبر وأن الفهم يكون أعلى من 400 كلمة في الدقيقة وهو ما يعادل عند الشخص السريع في القراءة حوالي أربعة ألاف كلمة في الدقيقة بالنسبة للمتمرنينو تعتبر العديد من المدارس الخاصة بالقراءة أن معدل القراءة عند الشخص العادي يكون في حدود 1000 كلمة في الدقيقة.

وفي القرن الحادي والعشرين فإن القراءة السريعة هي التي ترى أننا لا نقرأ بأعيننا ولكننا نقرأ بأدمغتنا، فالقراءة السريعة تسمح بالتمرن وهذا ما يؤدي إلى تطور عادات العين وكذا الدماغ أين يتم الربط بينهما في وحدة واحدة وهذا ما يحول المحرك الذهن Locomotive(**Buzane,T,2004**) intellectuelle.

لقد أثبتت التجارب العلمية أن الإنسان يقرأ بسرعة أكبر من المدة اللازمة لرؤية الكتابة الواقعة تحت نظره، فعندما يرى جزءا من الكلمة، يستدل على الجزء الباقي منها من سياق المعنى، وكذلك القول عن الكلمات في الجملة، إذ يقرأ بعضاً منها ثم يستدل على الكلمات الباقية عن طريق ترابط المعاني وتداعيها، وهذا يعني أن الذهن يسير خلال القراءة فوق الكتابات بسرعة أكبر من سير النظر، ويدفع العين لتقفز من فوق بعض المقاطع والكلمات.

إن فهم المعنى وملاحظة الروابط المعنوية يلعب دوراً مهما في سرعة القراءة ولا أدل على ذلك مما أظهرته التجارب، في أن سرعة قراءة التلميذ للجمل والفقرات أكبر من سرعة قراءته الكلمات المتفرقة وقراءة الكلمات أسرع من قراءة الحروف المتفرقة(**غافل مصطفى، 2005، ص24**).عادة ما يكون التلميذ البطيء في القراءة متردداً في قراءته راغباً في تكرارها، و يرجع ذلك إلى عدم قدرته وفهم واستيعاب ما يقرأ من أول قراءة، ويرجع ذلك أيضاً إلى عدم تدريب على آلية القراءةوإذا كان التلميذ سريعاً في قراءته فلا بد أن يكون دقيقاً في فهمه لمعاني الكلمات وارتباط الجمل بعضها ببعض، وذلك لن يتحقق ما لم يكن هناك ما يعوقه أو يجعله يتردد ويكرر ما يقرأ. ولكن ينبغي أن يلاحظ المعلم أن عدم فهم التلميذ للمادة المقروءة قد يكون بدوره نتيجة لهذا البطء؛ وذلك لأن التلميذ الذي يقرأ ببطء غالباً ما ينسى أول الجملة أو أول الفقرة قبل أن يصل إلى نهايتها.وينبغي على المعلم ألا يلزم التلميذ أو يسرف في إجباره على أن يسرع في القراءة إذا كان في ذلك إضعاف لقدرته على الفهم و الاستيعاب؛ ذلك لأن الفهم هو الهدف الأساسي للقراءة، ومن أجل هذا يجب على المعلم ألا يبذل جهداً في مسألة السرعة في القراءة إلا بعد أن يضمن أساساً للفهم السليم(**فهيم مصطفى، 1998، ص97**).

تعد السرعة في القراءة عاملاً مهما لفهم المقروء وذلك لأنها تحدد ما يمكن للفرد أن يحتفظ به من معلومات من النص، فالسرعة الزائدة تجعله لا يتمكن من فهم كل ما يقرأ نظراً لعدم وعيه ببعض معاني الكلمات أو الجمل، في حين إذا كانت القراءة بطيئة جداً هذا يؤدي إلى تشتت الفهم وذلك لعدم القدرة على الاحتفاظ ببعض المعلومات لأن الفرد يركز على فك الرموز الكتابية وبالتالي يضيع الجهد في فك الرموز فيندثر المعنى.

1-5-علاقة القراءة بالتعرف على الكلمات:

بذل علم النفس المعرفي مجهودا كبيرا لفهم كيفية التعرف على الكلمات إذ تعتبر هذه الأخيرة عاملاً رئيسياً لتعلم القراءة التي تتطلب القدرة على مطابقة الكلمات الشفوية بالمكتوبة مما **(Fayol ,M (p110 , 1992,** يستدعي القدرة على تفكيك السلسلة الكلامية إلى كلمات إن الفكرة المشتركة بين مختلف الأعمال المقامة حول ميكانزمات التعرف على الكلمات هي تلك المتعلقة بالمعجم الذهني فكل الكلمات التي نعرفها تكون مخزنة في الذاكرة بخصائصها المختلفة على شكل قاموس يحوي عدة مداخل، والسؤال المطروح هنا حول الطرق المستعملة من طرف القارئ لاسترجاع المعلومة المخزنة في المعجم، فبالنسبة للغة الشفوية يبدو أن هذا المعجم يتطور بطريقة طبيعية دون أن يقام أي تعلم مقصود أما عندما يواجه الطفل الكتابة فعليه أن يخزن معلومات جديدة في معجمه الذهني كما عليه أن طرقاً**(Fayol M,1992,P143)**للوصول إليها.يرتبط فهم النص المكتوب كلياً بقراءة الكلمات التي تكونه والوصول إلى معناها، يرى كل من "قو" و"تونر" أن القراءة هي عبارة عن ربط جيد لفك الرموز المكتوبة،وبالوظيفة اللسانية للفهم، ما يعطينا المعادلة وفي هذا النموذج فإن المركبة تطابق الوظيفة التي تسح بإعطاء معنى للمعلومات المعجمية، الجملد ،والخطاب،إذ يستعمل الفهم فعلا سيرورات ذات مستوى عالي تضمن التحليل التركيبي الدلالي للجمل والتصورات الذهنية للنص.

وهو مسار غير مباشر يستعمل في المطابقة **Assemblage** إجراء التجميع الفونولوجي حرف /صوت قبل إنتاج الشكل الفونولوجي المعقد للذهاب إلى التصور الفونولوجي للكلمة المكتوبة، ويسمح بقراءة الكلمات الجديدة أو الكلمات التي ليس لها تمثيلا إملائيا مخزنا في المعجم الداخلي. يحوي المعجم الفونولوجي التصورات المجردة للصورة الصوتية للكلمة ، أما المعجم **(Perret,2005p37),** الإملائي فيحوي التصورات المجردة للصورة البصرية للكلمة، كما بينت التحاليل التجريبية لميكانزمات

القراءة أن القارئ الماهر يستعمل كلا الإجراءين حيث يتداخلان معا فالإجراء المباشر يكون إحصائيا وأسرع من إجراء التجميع الذي يقود عامة إلى التعرف على الكلمات المتداولة ،فالتصور الكتابي لهذه الكلمات يسمح بالمرور مباشرة إلى المعجم الداخلي و يتطور بفضل الاحتكاك المستمر بهذه الكلمات، وفي حالات أخرى يقود إجراء التجميع إلى التعرف على الكلمات.وترتبط هذه المعالجة ببعض العوامل مثل طول الكلمة المجمعة إلى وحدات فونولوجية ذات خصائص نوعا ما معقدة لوحدات كتابية وتجميعها إلى وحدات فونولوجية.

إن الفرق الموجود بين التجميع الفونولوجي للقارئ الماهر والقارئ المبتدئ أو الضعيف أنه في الحالة الأولى يكون النشاط آلي غير إرادي ،في حين أنه في الحالة ا لثانية يتطلب أن يوجه القارئ انتباهه نحو هذا النشاط و أن يستعمل أيضا بالمقابل جزءا مهما من قدراته المعرفية هذا ما يدفعه إلى استعمال مصادر فك الترميز فلا يبقى له شيء تقريبا لفهم النص، وفي هذه الوضعية يعتبر القارئ ضعيفا مما يعني أنهلا يفهم ما يقرأ لأن ميكانزمات التعرف على الكلمات غير فعال أو غير كافي آليا على صعيد التدخل لمساعدة الطفل فإن المحاولة تكون في جعل نشاط التعرف أكثر آلية التعرف على الكلمات لا يتم من خلال الأجزاء البصرية(**Gillet P ، 2000 ، et a l p5**) ، فقط ، بل من خلال المقاطع و الأصوات المحتواة في الكلمة ،إذ يستطيع الطفل قراءة الكلمات الجديدة بالاعتماد على التشابه الموجود بين المقطع و الصوت الذي يكون هذه الكلمات و أيضا بين التشابه بين الكلمات التي يعرفها مسبقا حسب نموذج(**Pierart ,J ،Gregoire ,1999,p11**،)المسار المزدوج والذي يعد الأكثر استعمالا فإن هناك إجراءين للوصول إلى معنى الكلمات المكتوبة واحد غير مباشر و هو التجميع الذي يتطلب استعمال قواعد المطابقة الحرفية – الخطية ، و الآخر مباشر و هو التعنون و الذي يقارن الشكل الإملائي للكلمة مع التصورات الإملائية المخزنة في النظام المعجمي ، والقارئ المتمرن يستعمل كلا الإجراءين للتعرف على الكلمات المكتوبة ،إذ يقرأ الكلمات ظاهريا

بالتعنون مع معالجته لأغلب حروف الكلمات بطريقة سريعة و آلية ،و يستعمل الوضعية الأحسن للبصر (التي تسمح بالتعرف على أكبر عدد ممكن من الحروف) و التكرار المعجمي ، يستعمل التجميع في الكلمات النادرة او غير المخزنة ذهنيا .(**Plaza M,et al,2000,25**)

ولقد بين الدور الذي أرجع إلى سيرورة التعرف على الكلمات المكتوبة أنه منطقيا من غير المعقول فهم النص دون التعرف على الأقل على جزء من الكلمات التي يحويها و أن هناك علاقة خاصة بين القراءة والتعرف على الكلمات المكتوبة بحيث أن المهارة الأولى عندما يصعب التعرف على الكلمات فإن الفهم لا يصبح مشكلة بحد ذاتها وذلك راجع على الأقل لسببين هما :

.(**Gregorie J .,Pierart B,1997,p107**)

1- إذا لم يتم التعرف على الكلمات يصبح الفهم مجرد تخمينات تقريبية .

2- يعطل الجهد المعرفي الزائد المصادر المعرفية و الانتباه مما يقلل من الفهم .

تتطلب القراءة من التلميذ المبتدئ إدراك الرموز المكتوبة على الصفحة ليقرأ الكلمات و يفهم معانيها ،و في اللغة العربية على سبيل المثال هذه الرموز تكون عبارة عن تتابعات من الحروف الهجائية التي تمثل أبجديات اللغة العربية ،و هذه الحروف المطبوعة يمكن أن تترجم إلى أصوات و تشير مهارات تعرف الكلمة إلى عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات ، و هذا يعني أنه لقراءة كلمة ،يجب على القارئ أولا أن يرى الكلمة ثم يستحضر معناها في الذاكرة ، و لعمل ذلك (**EcalleJ,et al ,2008,p40**) يجب على القارئ أن يقوم بالآتي:

* يحول الكلمة إلى مناظرها الصوتية .

*يتذكر التتابع الصحيح للأصوات ،فلا يبدل مكان صوت مكان صوت في الكلمة ،و لا يسقط صوتا

* يؤلف الأصوات معا حين ينطق الكلمة كاملة .

* يبحث في ذاكرته عن كلمة حقيقية تناظر تتابع الأصوات التي سمعها أو قرأها .

هناك أربعة أنماط يمكن أن يستخدمها التلميذ في تعرف الكلمات هي : التحليل البصري للكلمة و فيه يستخدم العناصر المرئية التي تميز الكلمة في تعرفها ،و التحليل السياقي و فيه يستعين بالكلمات المحيطة بالكلمة في سياق معين ليتعرف الكلمة ،و التحليل الصوتي للوحدات الصوتية التي تتألف منها الكلمة، و التحليل البنائي و يعني إدراك و فهم المقاطع الصوتية ذات المعنى والتي تمثل جزءاً من الكلمة والاستعانة بها في تعرف الكلمة وفهمها **(اللبودي منى، 2005، ص91)**.

إن فعل القراءة هو وظيفة إستراتيجية، لقد قام "لورا" مثلاً بوضع إستراتيجية للقراءة بمعنى سلوك يضم مجموعة من العمليات أو مجموعة من الأدوات لهدف معين، و هو الفهم، فرغم الصعوبات التي يتعرض لها القارئ إلا أنه لا يفقد الغرض من القراءة و لكنها توصل بطريقة تفاعلية إلى التعرف على الكلمات و فهم النص.

فالطفل الذي تعلم لتوه القراءة يمكنه القيام و معالجة ثلاث مراحل للوحدات اللسانية الكتابية:

- الوحدات الصغرى غير الدالة (الخط و المقاطع).

- الوحدات المعجمية (الكلمات).

(**Chauveau G;2011;P107-108**)الوحدات الكبرى الدالة (الجمل و العبارات).

1-6- طبيعة عملية القراءة :

عملية القراءة عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات ،و تدخل في كثير من العمليات العقلية من الفهم ،التذكر ، الاستنتاج و التقويم .و تتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها ، و إنما نلمسه منها فقط هو المثيرات ،التي تحدث في البداية ،و تتمثل في رؤية الرمز المكتوب و الاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ.أما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد ،و تتوسط المثيرات و الاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها عمليا ،و هو امر في غاية التعقيد (**موسى،2007،ص98**). و يذهب البعض إلى أن القراءة تقوم على عمليتين أساسيتين منفصلتين هما :

الأولى : عملية ميكانيكية فيزيولوجية : تستجيب فيها عملية القراءة لدى القارئ لإدراك الرموز المكتوبة إدراكا لفظيا منطوقا .

الثانية :عملية عقلية ذهنية :يتم خلالها إدراك المعنى الذي توحي به الألفاظ و تفسر محتوى الرموز اللفظية ، وما تشتمل عليه من التفكير فيها و تعد هذه العملية الغاية من كل قراءة و العملية الأولى وسيلة للعملية الثانية (**سمك،2006،ص 123**).

و يشار إلى أن العمليتين السابقتين اللتين تقوم عليهما القراءة مرتبطتان و متزامنتان بحيث العملية الفيسيولوجية تجلب المثيرات للعقل و العملية العقلية هي المسئولة عن تفسير هذه المثيرات (عبد الوهاب ،1992،ص2).كما يشير القول إلى أن ا القراءة تنطوي على التعرف على الرموز اللغوية ،الفهم ،النقد و التذوق مع التفاعل (**عمار ،1993،ص97**).

ويحدد أندرسون و آخرون (**1998 ، ص17**).خمسة مبادئ عامة تحدد طبيعة القراءة و هي

1- أنها عملية بنائية (لا يوجد نص يفسر نفسه تفسيرا تماما).

2-ينبغي أن تتسم بالطلاقة (علاقة بين الفهم و الطلاقة).

3- عملية إستراتيجية تحتاج إلى قارئ مرن يستطيع تغيير طريقة قراءته و مدى فهمه للموضوع).

4 -أن تعلم القراءة في حاجة إلى دافعية ،بالنظر إلى أن تعلم القراءة الجيدة يستغرق سنوات عدة ،و يحتاج إلى الكثير من الجهد و الثقة بالنفس .

5 -أن القراءة مهارة متنامية باستمرار ،و لا يمكن أن يتقنها للفرد مرة واحدة وفي سن معينة ، بل هي مهارة يستمر تحسينها بالممارسة .

تعقيب : لم يكن هدف الباحثة من عرض أهمية القراءة في هذا الفصل تحصيل حاصل و لا تذكير بالموجود فأهمية القراءة للأفراد ليست في حاجة إلى تأكيد أو إثبات وذلك ما يطرأ على المعارف من تغير سريع و متلاحق يؤدي بدوره إلى تغير أنماط الحياة و أساليبها و بالتالي وسائلها عند إثبات دور القراءة و أهميتها .

إن الهدف من هذا هو التأكيد على اعتبار القراءة هي البوابة الرئيسية لجميع المعارف و إن تعليمها بكل مضامينها إذا لم يتم بطريقة سليمة تستهدف الفهم و توجيه الفكر فان المتعلمون يصلون إلى طريق مسدود في كل مادة دراسية تقدم لهم خلال الدراسة .

مما سبق نتأكد أن أي تخلف في القراءة يؤدي بالتأكيد إلى تخلف في كافة مجالات الشخصية ،العامة ،بداية من التعليم ، ومنه إلى كافة مجالات الحياة الثقافية ،الاجتماعية ،الاقتصادية و السياسية .و هذا يضع المهتمين بتعليم القراءة أمام تحد كبير و مسؤولية جسيمة تتطلب منهم

التطوير،و البحث عن وسائل وأساليب جديدة ، و مشوقة لتعليمها و تشويق التلاميذ و جذب اهتمامهم نحوها .

تعتبر المرحلة الابتدائية من أنسب المراحل التعليمية لعملي التطبيع الاجتماعي ، إلا أن من ناحية البحث العلمي تعتبر هذه المرحلة شبه منسية ، لزيادة الاهتمام بسابقاتها،ولاحقاتها من مراحل النمو **(زهران ،1425 هـ ،ص274)**.و يرتبط تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ارتباطا وثيقا بخصائص النمو ،و لهذا يجب على المعنيين بتعليم القراءة معرفة خصائص النمو لكل مرحلة ،و مراعاتها عند تعليم مهاراتها و في هذا الصدد يبين الهاشمي **(1427هـ ،ص59)** أن استعداد تلميذ المدرسة الابتدائية لتعلم مهارات القراءة يتوقف على نضجه من الناحيتين العقلية و الجسمية و مدى سهولة المهارة أو صعوباتها لديه . و يختلف التلاميذ داخل الصف الواحد في قدراتهم و من ثم يختلف تحصيلهم الدراسي .

على أن تعلم القراءة لا يتحقق بصورة عفوية **(Fayol,1997)** و**(Beryant,1993)** أكد الباحثون (**Ecalle , Morgnan, 2003 ,13**) فاكتشف النظام الأبجدي الذي يحتاج إلى تدخل عوامل من طرف الراشد أي يخضع إلى تعلم نظامي حيث تتدخل مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية.

1-7- طرق تعلم القراءة :

تنقسم طرق القراءة إلى ثلاثة طرف و هي كالتالي :

1- 7 -1- الطريقة التحليلية التركيبية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، و أسمائها و أشكالها و بالترتيب الذي هي عليه، و لذلك سميت الطريقة الهجائية و يسير المعلم في تدريسها على النحو التالي:

- ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ و يقوم التلاميذ بالترديد وراءه و يكرر ذلك عدة مرات، و قد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال و يقرؤها بالتسلسل، و يقوم الأطفال بترديدها خلفه، عدة مرات ثم يسألهم عن أشكالها، ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسأل عنها بالتأكيد من معرفتهم لها. **(Kohler W,1995)**.

- يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنونها.

- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف و هكذا حتى النهاية، مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، و هو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة و الأسلوب الفردي عند الكتابة **(عبدالعليم إبراهيم،1980،ص 79-80)**.

- و لقد سادت هذه الطريقة زمناً طويلاً لما فيها من مزايا أهمها.

- أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج و الانتقال في خطوات منطقية.

- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنها تعلموا بها، و لذلك فإن هؤلاء لا يتحمسون لغيرها، و لا لأي تغيير عليها.

- أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها ما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلاً مع المعاجم اللغوية.

– يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات و هي الحروف.

و لكن يؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها :

– أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل و من المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.

– يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، و يظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظاً ببغاوياً.

– أن صوت الحرف أصغر من اسمه.

– تعود الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجئ حرفاً، و على قراءة الجملة، كلمة، كلمة، و يترتب على هذا عدم إدراك الجمل، و العبارات إدراكاً تاماً بتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموز لا معنى لها.

– يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً.

– لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب.

– ليست في هذه الطريقة مراعاة لنو للطفل أو قدراته.

– تفرض هذه الطريقة حرية الطفل، و تحد من انطلاقه في التحدث.

– تقوي هذه الطريقة الطفل في التهجي إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة **(محمد أحمد السيد، ص65)**.

1-7- 2- الطريقة الصوتية:

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرةً بدلاً من أسمائها، لذا فهي تخث على مرحلة تعلم الحروف نفسها، و يتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

- يكتب المعلم الحرف الأول أمام الطلاب، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة مثلاً و يقول: و هو يشير إلى الحروف :و التلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى و يستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة ثم مجتمعه كان يقول: د – ر – س ثم يقول " درس " .

و هذه الطريقة تتيح إلى المتعلم أن يتعلم 364 صوتاً و لا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عدداً كثيراً من الأصوات **(هشام الحسن،2000، ص60)**.

- تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف إليها :

- أنها ترتبط مباشرةً بين الصوت و الرمز المكتوب.

- أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.

- أنها ضرورية لا بد منها في تعليم القراءة.

- لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضاً، و يضاف إليها:

- يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة باضطراب صعوبات تعلم القراءة، و ذلك في الكلمات.

- كثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى.

– تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف، زيادةً عن المطلوب، أو عدم التعريف بين المدة و غيره.

– بذلوا المربين جهودا كبيرة، حيث هناك من أخذ عن هاتين الطريقتين، فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف و الصورة و الرسوم، و طلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل و اللعب بالصلصال، إلا أن هذا لم يغير من حقيقة أنهما ثقيلتان على المتعلم **(Huey,E.B,1990)**

1– 7–3– الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على المقطع الكلمات، و تجعل منها لتعليم و وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف و الأصوات و لذلك سميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت، و لكنها أقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالباً من مقطعين فأكثر، و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عدداً من المقاطع ليؤلف بها الكلمة.و من المعلوم أيضاً أن الكلمات ذا المقطع الواحد في العربية قليلة مثل: (من – ما في – ضد، أب – أخ – دم) و أن كثيراً منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال، و في العادة، فإن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة، مع لفظها، و ذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، و صور تمثل هذه الكلمات، و يتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات، و لأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل.

استخدام حروف العلة يهدف في البداية إلى استخدام حروف المد لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية، و من ثم يمكن أن يبني بحرف واحد و من مقاطع مثل (با – بو – بي). و نتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف، تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر و بدرجة أكبر، و حتى

يثبت لدى التلاميذ صوت الحرف و نطقه بطريقة أدق يلجأ المعلم إلى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل: (بابا – ماما).

و من مزايا و عيوب هذه الطريقة نجد:

– طريقة جزئية في منهجها و أسلوبها.

– أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، و بناء على هذا فإن المعلم مضطر لإختيا مقاطع لا تدل على معنى مثل: (نا– نو – ني) و بالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعاً في لغات تكثر فيها المقاطع.هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقي عليهم لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة، لأنها تلتزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فإن لم يستطع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة (**Smith B,1994**) .

– تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها في أخذ عليها من عيوب و نقد.

– ينصب هم هذه الطريقة على أجزاء من الكلمة المفردة و هي المقطع الذي في النهاية لا يؤدي معنى الطفل، فلذلك تبعث فيه السامة و الملل.

1– 7–4– الطريقة الكلية (التحليلية):

تضمن أنه طريقة في التدريس أكبر قدر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة و ناجحة بالنسبة للطفل، و مما لا شد فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة إلى هنا فإن الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي، و لا يدرك أجزاءها أول مرة (بناءاً على النظرية الجشطالطية)، و يصغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به، فالحرف لا معنى له في نفسه، و لا دلالة إلا في إطار الكلمة

التي ينتمي إليها، و الكلمة أيضاً قد تحمل معنى، و لكن معناها الدقيق لا يتضح إلا بما وضعت له في الجملة (**عبدالعليم إبراهيم،1980،ص81**).

و لذلك كانت هذه الطريقة في تعلم القراءة أنسب لنمو المتعلم، و أقرب إلى طبيعته، علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، فيتولى لديه الدافع الذاتي و لهذه الطريقة عدة أشكال منها : (**ThomasA.M,1993**).

أ – طريقة الكلمة :

يبدأ التلميذ في هذه الطريقة أيضاً طريقة (أنظر و قل)، يتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، و لا الصوت، و لا المقطع و مع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقها إلا أنها أوسع منها، و لها معان يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، و البطاقات و يتبع في تدريسها ما يلي:

– ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيراً إليها، و يقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان و تركيز و في الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة و الكلمة.

– يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.

– بتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادراً على التعرف على الكلمة، و يميزها دون الاستعانة بالصورة.

– يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.

– و تمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

– يبدأ الطفل فيها بتعلم ماله دلالة و معنى.

– تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لأن الكلمة في ذاتها كل و ليس جزء.

– تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.

– هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية و الرغبة.

– و مما يؤخذ عليها أيضاً ما يأتي:

– أنها لا تسند دائماً على أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.

– يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر

– تجعل الطفل بخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، مال، نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة.

– قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل لأن التلاميذ لا يدركون كل العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف و أصواتها. (**Martin,M,1994**)

ب- طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهة إلى طريقة الكلمة، و تعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة، و تقوم على أسس الآتية:

– إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ و كتابتها على اللوح أو على بطاقات، و قد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.

– ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، و تركيز و دقة.

– ينطق المعلم الجملة و يرددها الأطفال وراءه جماعات و فرادى مرات كثيرة، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى و الشكل و يتبع فيها ما فعله في الأولى.

– بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل و يختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف و يجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل و ألا يبطئ فيها(**هشام الحسن،2000،ص73**).

– تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتداد لطريقة الكلمة، لأن اتخاذ القصة أساساً في هذه الطريقة إنما يتركزعلى تحليلها إلى جمل، و بعد ذلك اتخاذ الجملة عنصراً في عملية التعليم(**بو ويني،1960،ص.ص 46-47**).

ج- الطريقة المزدوجة (التحليلية، التركيبية): يتبين من خلال استعراضنا لطرق التدريس السابقة أن لكل طريقة مزايا و عيوباً، و أنه ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا.فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة و بمعنى أن يؤخذ من كل طريقة مزايا، و تلك مساوئها قدر الإمكان. لذلك أرتئ المختصون ضرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، و من ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حالياً في التدريس، و هي الطريقة التركيبية، التحليلية التي من أهم عناصرها ما يلي:

– تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، و هي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

– تقدم لهم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات و بهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

– أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف على أصوات الحروف، و ربطها برموزها، و بهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

– أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما صحيحا واسماً، و بهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

– تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطرق السابقة.

و من الأمور التي تزيد من فاعليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مستخدم في حياة الطفل، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل.

تستغل الصور الملونة و النماذج و الحروف الخشبية، و غيرها من الوسائل استغلال وافراً مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التسويق و الرغبة.و تقوم هذه الطريقة كما يراها **(عبد الرحيم،2002،ص90)** على أسس نفسية و لغوية أهمها.

1- 8 – سن تعلم القراءة :

أفضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة حوالي السن السادسة، خاصةً بالنسبة للأطفال الذين لم يتمكنوا بسبب ظروفهم الالتحاق بالروضة، و هذا يعني أن الطفل قد وصل إلى فترة زمنية يمكن نضجه فيها من البدء في تعلم القراءة، و هذا لا ينفي أن هناك أطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة قبل (6 سنوات) مثل الأطفال الأذكياء، أو أطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة بعد 6 سنوات و هذا حسب قدرتهم و نضجهم الذي لا يكون كافياً في سن (6 سنوات)،**(هشام الحسن،2000،ص57)**.

فالقراءة من العمليات التعليمية العضوية التي تحتاج إلى نضج و استعداد معين قبل تدريب الطفل على تعلمها، فهذا الاستعداد لا يتوقف على عامل النضج وحده، و لكن أيضاً على بيئة الطفل

و خبراته و محصوله اللغوي بجانب نضجه الجسمي و العقلي، و على هذا فإنه لا يوجد سن محدد للبدء في عملية تعلم القراءة و ذلك لوجود فروق فردية بين الأطفال لبلوغ مرحلة الاستعداد للقراءة التي على أساسها يتم البدء في تعلمها (**فهيم مصطفى،1988،ص45**).

1- 9- الصعوبات التي تواجه الطفل عند تعلم القراءة :

إن عملية القراءة أكثر من مجرد ربط رمز بمدلوله و القدرة على تمييز أوجه ا لتشابه الاختلاف بين الحروف سواء من حيث الشكل و من حيث الصوت ،و إن كانت هذه المهارات الفرعية بالإضافة إلى المهارات الحركية ،و استعداد الطفل العقلي و النفسي و تعدد الخبرات ،كلها عوامل تجعل من عملية القراءة مهمة يمكن القيام بها بقدر أقل من الصعوبة مما لو قدمت بدون إتقان لهذه المهارات الفرعية ،و دون ربطها بالأنشطة و الخبرات اليومية التي يتعرض لها الطفل .لكن المشكل الأساسي الذي يواجه الطفل العربي المبتدئ في تعلم القراءة هو اختلاف لغة التحدث عن اللغة المكتوبة ،فعملية القراءة في حد ذاتها عملية صعبة و تزداد صعوبة لما تكون المادة القرائية غير مفهومة و لا تنتمي إلى القاموس اللغوي اليومي للأطفال و ما الحل إذن ؟ و هل بكتب بالعامية كما نتكلم أم بالفصحى كما نكتب ؟

و المطلوب هو أن يسمع الطفل بقدر الإمكان اللغة المكتوبة في الكتب التي سوف يصادفها في التعليم الابتدائي ،بحيث لا يفاجئ بها و يعتقد أنها لغة أخرى غير التي يعرفها ، أثناء عملية تعليم القراءة ذاتها تلك الصعوبات تتمثل في:

- وجود حروف تكتب و لا تنطق .(اللام الشمسية).

- تشابه بعض الحروف شكلا .

-تشابه بعض الحروف نطقا .

-التنوين و الهمزة .

- التشكيل .والمد .

- تعدد صور الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة .

و يمكن مواجهة هذه الصعوبات من خلال تكثيف الأنشطة و التمارين **(كريمان يدير ،إميلي صادق ،2000 ،ص20).**

1-10 - المهارات المطلوبة في عملية القراءة:

تعد القراءة نوعا من أنواع الاتصال و تعتبر عملية نامية ،و هي من الفنون اللغوية التي لا يوجد بها مهارة أساسية يعتمد عليها في بناء مهارات لاحقة أو تالية ،بل تنمو جميع المهارات معا و هذا النمو يزداد عمقا و اتساعا كلما ارتقى الفرد بدنيا و تعليميا ،و الأكثر من هذا فهي من المهارات الحياتية التي تلازم الفرد في تطوره و منوه منذ صغره إلى آخر يوم من حياته ،و قد ثبت من خلال بعض البحوث و الدراسات العلمية حول مهارات القراءة مجموعة من الحقائق :

-أن القراءة ليست مهارة واحدة و لكنها مرتبطة بعدة مهارات و تختلف باختلاف المواقف و الظروف .

- القراءة عملية نامية تنمو مهاراتها كلما نضج المتعلم و اتسعت دائرة خبرته .

- هناك أنماط عامة من المهارات و لكن هناك اختلافات واسعة في قدرات القراءة موجودة بين التلاميذ في أي صف و في أي عمر .

– ليست هناك مهارات أساسية في القراءة يمكن أن تعلم مرة واحدة من غير تكرار بل هناك مستويات بعضها أكثر صعوبة بالنسبة للقراءة و يمكن تعليمها للتلميذ **(مجاور ،1971 ،ص185)**.

و قد حصر "محمد رياض" (1990)المهارات القرائية في ثلاث:مهارات فيسيولوجية –مهارات عقلية و مهارات وجدانية .

1– 10 –1– المهارات الفيسيولوجية :

و تشمل المهارات الخاصة بأعضاء النطق و السمع م البصر .

1– 10–2– المهارات الوجدانية :

و تتمثل في مهارة التذوق الجمالي و الانفعال الوجداني بالتعابير المناسبة لصور المقروء بما يتماشى و موضوع النص المقروء مع الرغبة و الميل للقراءة الهادفة .

1– 10–3– المهارات العقلية :

و يمكن أن يطلق عليها مهارات الفهم و تشمل المهارات الفرعية التالية :

* التعرف على الحروف .

* التعرف على الكلمة .

* التعرف على الجملة .

* التعرف على الفقرة .

* التعرف على الأفكار التفصيلية .

* مهارة الربط بين الأفكار و الاستنتاج .

* إدراك معنى الكلمة المقروءة و إدراك معناها في السياق .

* مهارة التلخيص و التذكر .

* المهارة في تتبع الأحداث و تصور النتائج المتوقعة و فهم الكلمات غير المألوفة مع السرعة في القراءة و الفهم .(**رياض ،1991 ،ص60**).

و عرض خليل (2006)هذه المهارات كما يلي :

أ-الاستماع :

يعد الاستماع عملية عقلية تتطلب أن يبذل المستمع جهد لمتابعة الكلام و فهم معناه ، واختزان أفكاره و استرجاعها إذا لزم الأمر. يعتبر الاستماع نوعا من أنواع الاتصال.

و استقبال اللغة و هو وسيلة من وسائل التثقيف و تلقي المعلومات .و هذه المهارة لها أهمية كبيرة في حياة التلميذ فهي من المهارات الوظيفية التي تلازمه طول حياته .

ب- **السرعة :**

تعد السرعة في القراءة من أهم المهارات الواجب العناية بها لما لها من دور كبير في جودة التعليم حيث ان السرعة تمكن التلميذ من اختصار الوقت و تظهر الفروق الفردية بين التلاميذ في سرعة القراءة بسبب عدة عوامل منها القدرة التعليمية و مستوى الذكاء و درجة النطق بالقراءة والغرض منها(**خليل ،2006،ص53**).

و تختلف سرعة القراءة باختلاف المادة المقروءة .إلا أن السرعة في القراءة لا يمكن تناولها بمعزل عن الفهم. وربما عادت بعض أسباب البطء في القراءة إلى احد العوامل التالية صعوبة المادة المقروءة .

– تكرار بعض الكلمات او الجمل مختلفة المعاني .

– عدم التدريب على آليات القراءة .

– عدم فهم المادة المقروءة يجعل القارئ أكثر مسحا للوراء مما يعيق التقدم في الفهم او نسيان ما قراه.

ج– **الطلاقة :**

تعد الطلاقة و الانسياب في القراءة من المهارات ذات الصلة بالقراءة الجهرية وهي صفة يتصف بها القارئ قراءة سليمة خالية من الأخطاء ويحسن نطق الحروف و مخارجها في زمن اقل من الزمن الذي يستغرقه القارئ العادي .و ما يساعد القارئ على إتقان هذه المهارة أن يكون مدركا لمعاني المادة المقروءة و ترابطها و تتابعها و فهم أفكارها العامة أو الجزئية فهما عميقا .

د– **الفهم :**

تعد مهارة الفهم أهم مهارات القراءة بل يمكن القول أن الفهم هو أساس عمليات القراءة جميعا فالتلاميذ يسرعون في القراءة ينطقون فيها سواء الصامتة الجهرية أو إذا كان يفهم ما يقرأ و يتوقف . فالغاية من القراءة ليست القراءة ذاتها بل هي فهم معنى المقروء و معرفة فحواه **(حسني ،2003 ،ص65).**

ومنه ، تستوجب عملية تعليم القراءة للأطفال العاديين عدة مهارات يجب أن يكتسبها من تعلمه للقراءة في المدرسة الابتدائية ويمكن تلخيصها في :

ا لقدرة على القراءة السريعة ، والقدرة على القراءة الصامتة بالإضافة للقدرة على الفهم للمادة المقروءة . ولا ننسى مهارات اكتشاف الكلمات و مهارة فك الرموز و اكتشاف الكلمات الجديدة .

1- 11- إستراتيجيات تعلم القراءة :

ركزت الدراسات القديمة حول القراءة على أنها التعرف على الكلمة كميزة أساسية لها ، أما الأبحاث الحديثة فاتجهت إلى البحث عن استراتجياتها و أهدافها الفعلية فهي بهذا جمعت بين هدفين متكاملان التعرف على الكلمة و الفهم القرائي فيكون بذلك الهدف أساسيا موحدا و أهم الاستراتيجيات لتحقيق ذلك هي :

1- 11-1- التعرف على الكلمة :

إن غموض اللغة يزيد عن خطورة التعرف على الكلمة المكتوبة ،لان العلاقة طردية بينها و بين التركيز على المعنى ،و بدون مهارة القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا **(خيري عجاج ،1998 ،ص 108)**.

1- 11-2- الوعي الصوتي :

و هو الإدراك النغمي الذي يسبق عملية فك التشفير ،بالقارئ لن يتسنى له إيجاد العلاقة صورة خطية –صورة نغمية ما لم يدرك أن الكلمة مقسمة إلى وحدات صوتية لهذا تستوجب هذه العملية القدرة على التمييز بين الأصوات و تقطيع الكلام إلى وحدات نغمية.ويجب أن نشير إلى أن هذه الوحدات الصوتية لها خصائص تتحكم فيها مكنان خروج الأصوات مثل: الأصوات: الشفوية، الحلقية،الحنجرية.. وصفة الصوت مثل الأصوات الانفجارية، والأصوات Mode ، أو طريقة التشكل

الاحتكاكية كحالة الأوتار الصوتية أثناء تشكل الصوت، مثل: الأصوات المجهورة و الأصوات المهموسة **(عبد العزيز السرطاوي،2001،ص38 – 39)**.

1- 11-3- الصوتيات:

و الذي أسماه(ستانوفيش،1994) فك الشفرة، و تكون فيها المطابقة بين النغمة أي الصوت و هو الصوت الفعلي الذي ينطق في الكلام ، (Phonéme) أو ما يعرف بالفونيم **(خيري عجاج،111،1998)**. و الوظيفة اللغوية للفونيم هو التفريق بين معاني المورفيمات، فالذي يفرق بين معنى "بات"، و "مات" هو الفونيم الأول في كلمة (جوديث غرين،136،1992)،و نفس الشيء ينطبق على الحرف أو الشكل الخطي(**خيري عجاج ، 1998 ،108**).

1- 11-4-الكلمات البصرية :

الكلمات هي التي يتعرف عليها مباشرةً دون عناء نظراً لألفتها، وهذا ما تلزمه القراءة المتسلسلة حيث تكون معظم الكلمات بصرية.

والقراءة تتطلب تسلسلاً معيناً مرتبط بالقواعد التي تحكم تركيب الكلمات في الجمل أو العبارات،

(Sdorow,L&Rickabaugh A,2002,290). ولكل لغة قواعد خاصة بها تحكمها

1- 11-5-السياق:

هي قدرة التلميذ على إدراك معنى الكلمات الغير مألوفة من المعنى العام للنص المقروء، وتجدر الإشارة إلى ضرورة تعويد القراء على إدراك معاني المقروء من السياق العام للنص، لأنه مؤشر فعلي لاكتساب الثراء اللغوي. وهنا يتدخل المستوى الاستخدامي وهو النظام اللغوي الاجتماعي، الذي ينظم استخدام اللغة في التواصل و التعامل. و التي تكونمعبرة-(Kosslyn S & Rosenberg,R,2005,P203),

204 في شكل صوتي أو لفظي و الطفل في اكتسابه للغة يتعرف على أربعة مكونات أساسية للغة، هي :

– يتعلم الطفل استخدام نظام صوتي محدد و خاص للغته الأصلية.

– يتعلم الطفل وضع الكلمات مع بعضها البعض، من أجل تكوين جملة و القواعد الخاصة بذلك، مثل :الجملة المبنية للمجهول أو المبنية للمعلوم.

– يتعلم الطفل في عملية اكتسابه للغة كلمات عديدة و مختلفة و معاني تلك الكلمات المعنى. و في النهاية فإن كيفية استخدام الكلمات و اللغة في السياق تعتبر أهم شيء في الدراسة، (**Feagans,L,1996,P.1**)1لأنها تضم المكونات الثلاثة السابقة.

1- 11-6- التحليل البنائي:

إن بلوغ المعنى الحقيقي، و الفهم الصحيح للنص المقروء، يستوجب تحليل دقيق للوحدات التركيبية الكلامية، فيعرف بذلك القارئ المتمكن على العناصر البنائية الأساسية للكلمة، أي يستطيع رد الكلمة إلى أصلها (**أحمد عبد الله،1999،ص36**).

1- 11-7- الفهم القرائي:

إن أهم الإستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ للفهم القرائي أين يمكنه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فإذا كانت إستراتيجية التعرف على الكلمة على درجة من التعقيد، فإن الفهم القرائي أبلغها تعقيداً.فحسب(**أندرسون،1985**) فإن النظريات البنائية في القراءة ترى أن الفهم القرائي يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة

التالية: القارئ، النص، السياق **(خيري عجاج،1998)** . فالفهم القرائي هو أساس عملية القراءة وهو أهم ثمراتها وفلا قيمة للقراءة دون فهم.

وعليه، فإن القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي و الفيزيولوجي للإنسان وهي من المهارات الأكاديمية التي تؤثر في النمو اللغوي و المعرفي للفرد وبالتالي من دون شك لها فوائد كثيرة . فالقراءة غذاء للعقل كما أنها تزيل فوارق الزمان و المكان و تعيش أعمار الناس أينما كانوا و أينما ذهبوا أضف إلى ذلك فهي اتصال الإنسان بعقول الآخرين وأفكارهم و هي تمثل اكتساب للمعرفة و اتصال بالمعارف إلا في حاضرها و ماضيها و لا ننسى المتعة التي تحققها للإنسان. .لذلك يمكن حصر أهدافها في نها وظيفية تطويرية ثقافية معرفية تربوية واقعية و ترفيهية .

وبعدما تطرقنا إلى القراءة عند الطفل العادي سليم السمع بدا من الضروري التعرف على كيفية القراءة عند المعاقين سمعيا وقبل ذلك نعرج قليلا على مشكلات التعلم عند ضعاف السمع

تعتبر مهارة القراءة مهارة أساسية تتكامل مع مهارات أخرى كمهارة الاستماع ، فحاسة السمع تجعل الطفل يستمع أكثر فأكثر لما يقرأ ، على عكس الطفل ضعيف السمع فهو محروم من ذلك وعليه سيتسبب ذلك في انخفاض القراءة لديه ..

2 : القراءة عند ضعاف السمع

2-1- التعلم والقراءة عند المعاقين سمعيا :

حدث تقدم كبير في تعليم المعاقين سواء من حيث الأساليب والطرق التعليمية أومن ناحية استخدام الوسائل التكنولوجية ومختلف الوسائط المساعدة ، و امتد هذا التطور ليحوي شريحة المعاقين سمعيا، وحسب سميث **(Smith,2004)** لم نعد بحاجة إلى إجراءات معقدة لتعليم المعاقين سمعيا

تعد معرفة القراءة والكتابة أمر ضروري للنجاح في أي مجال من مجالات الحياة في وقتنا الحالي. وأهمها النجاح في المدرسة والتحصيل الدراسي. فتعليم القراءة يبدأ من الطفولة وإن اختلفت نقطة البداية باختلاف المكان ، الثقافة وتتطور مع تنوع نماذج القراءة التي يتعرض لها الفرد في المدرسة وتستمر في التطور حسب نوع التعليم الذي يتلقاه ونوعية خبرات الحياة التي يتعرض لها وتختلف مهارات القراءة عند المعاقين سمعيا باختلاف الحالة السمعية عند الأهل ، إذ أن قدرة الأطفال الصم لوالدين صم على القراءة أكبر من قدرة القراءة لوالدين ناطقين ، مع أن لغته الأم لغة الإشارة وذلك لعدة أسباب منها أن الوالدين الأصمين سيتجهان بشكل مبكر إلى التعليم المناسب لطفلهما ، بينما سيفاجئ الوالدان العاديان من حيث السمع بكون طفلهما أصم و سيحتاج إلى وقت أكبر و أطول لإيصال طفلهم إلى تعليم مناسب له. كما أن الوالدين الأصمين قادران على تقديم الدعم النفسي و الانفعالي المناسب لابنهما أكثر من الوالدين . **(سوسن ، الراشد ، 2001)**

إن معرفة آلية القراءة عند المعاقين سمعيا مهمة جدا لأننا إذا طورنا هذه العملية فسوف تساعدنا على تحسين القراءة عندهم .ولقد أشارت الكثير من الدراسات إلى انخفاض مستوى تعليم ضعاف السمع عموما بالمقارنة مع أقرانهم العاديين السامعين من نفس العمر الزمني .وقد رسمت صورة قائمة حول القراءة عند المعاقين سمعيا . ومن الأسباب التي ذكرها **(Allen,1986: , S ebal Lucker,2005**

1 : الأطفال يتعلمون كتابة (رسم) لغة يتكلمونها ويعرفونها وفي كل اللغات فإن كتابتها تعتمد بشكل كبير على الصوت و السمع ، ومن هذا فإن معرفة الطفل لأسس كتابة صوت المحدد (الحرف) يعتمد على المعرفة المسبقة باللغة وهذا ما يساعده في معرفة القراءة أيضا. **Marschark ,and Harris) ,1996**

2 : معظم التلاميذ الصم وضعاف السمع يدخلون المدرسة يتلقون فيما بعد لغة الإشارة مع مستوى أقل من الإتقان في اللغة المنطوقة أو المكتوبة وهنا تكون القراءة مع أهميتها الكبيرة في تعلم اللغة بالنسبة لهم مهارة ثانوية في التعبير.

إن معظم الأطفال الصم وضعاف السمع يتعلمون القراءة عادة في أثناء تعلمهم الأول للغة المنطوقة و ليس كالأطفال العاديين الذين يتعلمون القراءة بعد استخدام اللغة فترة طويلة من الزمن.

3 : الأطفال الذين يتلقون خبرات في القراءة بشكل مستمر يصلون إلى مستوى تطوير المفردات ومعرفة أهداف القراءة ويطورون وعيا بالكلمة المكتوبة عند دخول المدرسة.

وبالمقارنة مع السامعين فإن ضعاف السمع لا يملكون كتبا خاصة تقرأ لهم والتي تصمم أساسا لتعليمهم القراءة (**Lyon ,2001.**)

إن الكبار في العادة لا يقرؤون كتبا للصم و ضعاف السمع لأنهم يشعرون بعدم الراحة بأن يقرؤوا ثم يقومون بالترجمة بلغة الإشارة بالإضافة إلى أنهم في الغالب يملكون قليلا من المفردات الاشارية مما يصعب إيصال الفكرة للصم بالإضافة إلى أنهم يحصلوا على تغذية راجعة . (**Paul, 1998;Stewartand Kluwin,2001**).

4 : إن امتلاك المفردات أمر ضروري للقراءة الاستيعابية،و كلما امتلك الفرد مفردات، أكثر تمكن من فهم النص جيدا . (**Baumann andKame, 1991**)

و قد بينت البحوث نقص المفردات عند المعاقين سمعيا بما فيهم ضعاف السمع و بالتالي فإن قاموس المعاق سمعيا الخاص أصغر من نظيره عند السامعين، كما أن ضعيف السمع يكتسب المفردات بمعدل أكثر بطئاً من السامعين و بالتالي فإن المدى اللغوي الذي يمكن أن يتعامل فيه أقل

مما يعني تعلم أقل)**deVilliers and Pomerantz,1992** للقراءة و الكتابة.و هنا تتكون دائرة مفرغة تتمثل في أن المفردات القليلة تسبب ضعفاً في القراءة الاستيعابية الضعف في مهارات القراءة يقلل المفردات التي يمكن لضعاف السمع اكتسابها.

خامساً: حتى تصبح شخصاً قارئاً بفعالية فيجب أن تكون نشطاً و منظماً و عندك عدد .(**Snow,2002and Sebal,IUCKNER,2005**)الإستراتيجيات لتساعدك على القراءة . و للأسف، فإن الطلاب الصم و ضعاف السمع مازالوا يعانون من المستوى الضعيف من المهارات مثل التعرف على الكلمات و فهم القواعد اللغوية و فهم الكلمات و كنتيجة لذلك فإنهم لا يطورون إستراتيجيات قراءة خاصة. مثل التلخيص طرح الأسئلة التصور الذهني، التنبؤ والاستدلال. **(Andrews;Mason,1991andStrassman,1992)** . .

إن معرفة القراءة تحتاج إلى شيئين أساسين الأول ألفة باللغة المستخدمة ثم فهم العلاقة بين **(Susan,Rachel,2001)**اللغة المنطوقة و المكتوبة و هذان الأمران غير متوفران للأصم عند تطبيق الاختبار التحصيلي القرائي على الأفراد الصم الذين وصل عمرهم الزمني إلى عشرين سنة كانت النتائج تشير إلى أن مستواهم يوازي منتصف الصف الرابع ابتدائي و قد أشار مركز البحوث الوطنية للصمم في أمريكا أن الصم عندما **(Smith,2004)** يتخرجون من المدرسة العليا يكونون في مستوى الصف الرابع في مهارات القراءة و أن 20 بالمئة منهم لا يصلون الاستيعاب **Traxler,2000)(((Allen,1986;CADS,1991and, Dew,1999)** ويصلون إلى مستوى الصف الثاني و هذا كما أشرنا سابقاً يعود إلى الخلل في تعليم المعاقين سمعيا و ليس إلى الخلل في قدرات المعاقين سمعيا. إذ أن ضعاف السمع يتمتعون بقدرات مشابهة للآخرين. لذلك فمن المهم ملاحظة إنه يوجد بعض المعاقين سمعيا و ضعاف السمع الذين يساوون

نظراءهم السامعين في القراءة كما يساوون نظراءه أيضاً في الكتابة . (**Erickson,1987and Geers and Moog,1989**),(**Cambra,1994;Schirmer,Bailey and Fitzgerald,1999**) .

لقد أشار الأدب المتعلق بقدرات المعاقين سمعيا إلى أن الأفراد ضعاف السمع يتمتعون بعدد من القدرات تشابه قدرات الأفراد السامعين و هذه القدرات تتمثل في عدد من المجالات أهمها :

*قدرات ضعاف السمع العقلية غالبا تتوزع تحت منحنى التوزيع الطبيعي إذا تم قياسها باختبارات مقننة أدائية كما أن تطبيق اختبار" تورنس "في دراسة للتشابه في خمسة متغيرات بين المعاقين سمعيا و السامعين في القدرة على التفكير الإبداعي (**السيد، 1989 ، فوزي ، 2006**).

*القدرات الجسمية و الصحية غالبا ما تشابه الآخرين من العاديين.

* المهارات الحركية و التآزر البصري الحركي و الحركات الدقيقة و القدرة على التنقل غالبا ما تشبه السامعين .

*أحيانا تفوق القدرات البصرية للمعاق السمعي على القدرات البصرية للعادي كنوع من التعويض للنقص السمعي و قد تكون قدرته على الإدراك و التمييز البصري قد تكون عادية حتى في المهارات الأكاديمية ف حتى في المهارات الأكاديمية فإنه إذا تم تعليم الصم بشكل جيد فذا تم تعليم الصم بشكل جيد فإن الطفل الأصم يصل إلى مستوى أقرانه.(**سميث ، 2004**).

هذا عن مشكلات التعلم الأكاديمي للمعاقين سمعيا والآن ، نتطرق إلى كيفية القراءة وخصائصها عند هذه الفئة أي ضعاف السمع بالتفصيل .

2-2- القراءة عند ضعاف السمع :

تعتبر اللغة المنطلق الأول لعمليات التفاعل الإنساني و تشكل في الوقت نفسه إحدى أهم أساليب هذا التفاعل . ولا يمكن لأحد أن يقيم أهمية الدور الذي يلعبه السمع في تعلم الكلام و اللغة في السنوات المبكرة من حياة الطفل ، فالطفل يتعلم الكلام من خلال سماعه للآخرين وهم يتكلمون وعبر تقليد ما يسمعه منهم . ولما يصل الطفل إلى سن المدرسة تتحول هذه الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة و بهذا تبدأ عملية القراءة.

ويتم التركيز في الأساليب التعليمية للأطفال المعاقين سمعيا وضعاف السمع عادة على مظاهر النمو اللغوي عند هؤلاء الأطفال ، وعلى أساليب التواصل مع الأشخاص الآخرين ، كما هو الحال في أي مجال من مجالات التربية الخاصة . ولقد تعددت المداخل و الأساليب المستخدمة مع الأطفال الذين يعانون من قصور في السمع.

يعد موضوع معرفة القراءة عند المعاق سمعيا وضعاف السمع من الموضوعات التي تحظى باهتمام من طرف المختصين ، وقد أشار "أ,دام" سنة 1970 إلى أننا عندما نريد تقييم الطلاب المعاقين سمعيا في القراءة يجب أن نقيم قدراتهم اللغوية ، و يستلزم ذلك وجود مقياس يقيس تلك اللغة ، كما يستلزم رأي المختصين في عملية تحويل اللغة إلى الإشارة ، ويمكن أن يقاس الأداء بواسطة الأسئلة ذات الإجابة الصحيحة أو الخاطئة . وأكثر محاولات التحصيل الأكاديمي تأثيرا بالإعاقة السمعية هي القراءة لأنها تعتمد اعتمادا كبيرا على النمو المهارات اللغوية . وقد أشارت "فيرث" في 1966 إلى أن نسبة معينة من المعاقين سمعيا قادرون على الاستيعاب القرائي في مستو ما بعد الثانوي ، فمصطلحات المعاقين سمعيا أقل من مصطلحات العاديين (السامعين) ،و تتدنى قدراتهم على الكلام بسب القصور الحسي في جهاز النطق ويترتب على ذلك ضعف خبراتهم المعرفية .كما أشارت 'فيرث"

و"بيرفيتي "عام 1982 إلى وجود علاقة بين القراءة و التطور المعرفي عند المعاق سمعيا ، فعمليات التفكير تتضمن مهارات القراءة الشاملة والتي تتطلب قدرة عالية من الانتباه و الاستيعاب القرائي.. مستوى معرفة الجمل و الرموز التي تتطلب مساعدة عالية ذات معنى من العمليات الاستيعابية .

وتشير "هارث" سنة 1989" في مناقشتها لموضوع القراءة للطفل المعاق سمعيا إلى أن عملية القراءة تتطلب مهارات الإدراك و الفهم و المفاهيم كما تشير إلى الأسلوب الذي يقوم على أساس ربط الكلمة المكتوبة ، هذا و يمكن استخدام الأنسولين معا ن وغالبا ما يقوم المدرس بذلك ، إذ يعمل على مساعدة الأطفال على تحويل الرموز إلى معاني ، وقد أشار " كوسكي "إل الأهمية في اكتساب الجملة للمعاقين سمعيا . وناقش "نيجر" ما تتضمنه نظرية اللغة من نقص في اللغة عند الأطفال ومعرفتهم لذلك ن فالاستماع و القراءة مهمة للاستيعاب اللغوي و القرائي لتعلم اللغة بشكل طبيعي، كذلك لاكتساب الخبرات المحيطة بهم في البيئة الطبيعية و هو ما يحتاجون له من قدرة على تعليم الخبرات الشخصية **(عبيد ماجدة السيد ، 2000، ص153)**.

إن مهارة القراءة تتأثر بدرجة كبيرة بوجود الإعاقة السمعية نظرا لاعتماد عملية القراءة على النمو اللغوي ، ومن هذه الدراسات ، دراسة (رايت ستون) و دراسة (فيرلون و ليمز) التي أوضحت نتائجها وجود انخفاض في مستوى القراءة بصفة عامة لدى التلاميذ الصم فوق سن (16 سنة) في الولايات المتحدة الأمريكية ، و أن 30بالمئة منهم كانوا أميين وتلك النتائج توضح مدى انخفاض مستوى القراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعيا الذين يجدون صعوبة في تحويل الرموز المرئية إلى أصوات و يقوم في نفس الوقت بإيجاد نوع العلاقة التي تربط بين الكلمات بعضها ببعض ليخرج في النهاية بتصور عقلي عن معنى الكلمة وذلك في إطار الجملة ومعنى الجملة في إطار الفقرة ، ومعنى الفقرة في إطار الفكرة العامة للموضوع ، وهو ما يفتقده التلميذ المعاق سمعيا الذي غالبا ما ينظر إلى

الكلمات المكتوبة على أنها رموز مرئية و أحيانا ينجح في التعرف على معناها عندما يتذكر الإشارة الدالة على معناها ، ومن خلال معرفته بتلك الكلمات القليلة و المتفرقة في النصوص المكتوبة نستطيع أن نستنتج مضمون الفكرة الرئيسية للنص (أحمد **حسين اللقاني ، 1999، ص107)**.

وتسمح القراءة للأطفال المعاقين سمعيا من الحصول على المفردات و التركيب وكذا معلومات عامة حول العالم، هذه المعلومات لا يمكنهم الحصول عليها بالتواصل الشفهي، والمعلومات المجتمعة على العينات الكبرى تظهر بأن الأطفال و المراهقين المعاقين سمعيا يصلون إلى مستوى محدود في القراءة.

و الدراسات المرجعية التي توصل إليها "كونراد" سنه 1979 تبين وجود تشابه كلي عند المراهقين من 15 سنة و نصف و 16 سنة و نصف، هؤلاء الأشخاص يخضعون لاختبار القراءة المتكون من مجموعة من الجمل مع الكلمات الناقصة، و المفحوص عليه أن يختار سلسلة من المجموعات المتعاقبة التي تكمل الجملة بشكل صحيح. و مستوى القراءة متوسط عند المراهقين الصم و يتوافق مع مستوى الأطفال السامعين بسن 9 سنوات، و كذلك مستوى الذكاء و درجة الفقدان السمعي يؤثران مباشرة على القراءة، فعندما يكون الفقدان السمعي في حدود 85 ديسيبال فمن المحتمل أن 25% لا تظهر أي فهم الحد الأدنى لهذا الاختبار يتوافق مع أعمار متسلسلة، و الشباب الذين يكون لديهم فقدان سمعي يتراوح 85 ديسبال، 50 % منهم لا يصلون إلى مستوى أدنى للاختبار، خاصةً 5,2 % من الأشخاص الصم يقرؤون بمستوى متوافق مع أعمار متسلسلة ."Brimer"

كما توصل "ألان" (Allen 1986) بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن حوالي نصف الطلبة المعاقين سمعيا لديهم مستوى أدنى في القراءة بالدرجة الرابعة في الوقت الذي يصبح فيه الدخول

في التعليم العالي، و 7 % من ا التلاميذ المعاقين سمعيا بالتعليم العالي يقرؤون بمستوى عالي يساوي الدرجة السابقة، نلاحظ فرق بين السامعين و ضعاف السمع.

وحسب "هاريس و بيتش " Harrisو Beech (1994) أنه في بداية التعليم يكون تأخر مقارنة مع عدد السنوات . و في هذه الحالة نستخلص عاملين: نقص الخبرة اللغوية و ضعف التطور الفونولوجي للغة المنطوقة، فيكون تطور محدود للقدرة اللسانية عند الأطفال المعاقين سمعيا شفوياً هذا ما يجعل تعلم القراءة مع النحو الكثير يكون أصغر منه عند السامعين و الاكتساب المتأخر و كذا التشوه التركيبي الشكلي، من جهة أخرى، خصوصية التمثيلات الفونولوجية ترجع أكثر صعوبة مع تطور القوانين أو الإجراءات الفعالة في التعرف على الكلمة المكتوبة.

و النتائج الخاصة بهذه الدراسة هي أن الأشخاص المعاقين سمعيا يميلون لاستعمال إستراتيجية خاصة للإجابةعن اختبارات القراءة و الفهم متضمنة الإجابات بالاختبار المتعدد، مثلاً يختارون كلمة أو خاصية من نفس الحقل الدلالي من المفردات، الاختيار فيها لا يتناسب مع المعنى العام للجملة.

كما تم التأكيد من طرفMeadowو Stucklessو Brich (سنة 1968) أن الأطفال الذين لديهم و الدين صم يصلون إلى مستويات جيدة من الأطفال الذين لديهم و الدين يسمعان .

وقد قام Conrad " (سنة 1979) بمقارنة بين الأطفال السامعين الذين لديهم والدين معاقين سمعيا مجهزين و الأطفال الذين لديهم و الدين سامعين، آخذاً بعين الاعتبار الفقدان السمعي و سبب الصمم، و قد لاحظ أن أطفال الوالدين الصم لديهم أداء عالية في القراءة أكثر منها عن الأطفال الذين لديهم و الدين يسمعون، كذلك المجموعة الأولى حصلت على نتائج عالية في اختبار الذكاء عندما كان هذا العامل مراقب و الفرق لم يظهر في القراءة، هذه الدراسة أشارت إلى أن تطبيق لغة الإشارة ليس لها أثر مباشر على اكتساب القراءة.

و جد علاقة إيجابية بين مستوى التعرف على لغة الإشارة Strong في الأعمال السابقة للباحث الأمريكي الأمريكية من جهة و مستوى القراءة و الكتابة من جهة أخرى، هذه العلاقة قائمة على التغير في العمر (بين 8 سنوات و 15 سنوات) و مستوى الذكاء غير اللفظي كذلك لوحظ أن الأطفال الذين أمهاتهم لا يسمعون لديهم أداء عالية أكثر منها عند الأطفال الذين أمهاتهم يسمعن، أما بالنسبة للترميز الفونولوجي و القراءة عند الأصم فكانت حسب عدة نماذج نظرية، التي أكدت بأن معرفة الكلمات المكتوبة لا تتطلب فقط المهارة البصرية لكن كذلك التمثيلات الفونولوجية للفرد و نميز نوعين لهذه المعلومة الفونولوجية و ذلك بأنه يفك ترميز الكلمة المكتوبة مطبقاً قواعد تحويل الشكل – الحرف و يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة التي تسمح بالوصول إلى دلالة، هذا النوع من المعلومات الفونولوجية يسمى (قبل مفرداتي) لأنه يتم قبل دخول المفردات

(Jean.A.Rondal;Xavier Seron,1999 ,579)

2- 3-مهارات القراءة عند الطفل ضعيف السمع :

تزداد مشاكل الطفل المعاق سمعيا الأكاديمية مع تقدمه في السن و خاصةً مع دخوله المدرسة، حيث يصعب عليه التفاهم مع أقرانه العاديين نظراً لافتقاره إلى مهارات التواصل الفاعل معهم، حيث تعتبر اللغة من أكثر و أسهل أساليب التواصل شيوعاً بين الناس.

(Hallahan& Kauffma,1995).

و يدعم ذلك أيضاً ما أوضحته بعض الدراسات من انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي **(Gallagher,1998)** للأطفال المعوقين سمعياً، بالنسبة لأقرانهم العاديين، فقد وجد أن مستوى أداء المعوقين سمعياً على اختبار "ستانفورد" للتحصيل منخفض كثيرا في مجالات التهجي،

و فهم الفقرات و الحصيلة اللغوية، و المفاهيم الحسابية، و الدراسات الاجتماعية و العلوم و قد أفادت دراسة (ألن،1986) أن الطفل المعاق سمعيا منذ التحاقه بالمدرسة يكون متأخراً بالفعل عن أقرانه في بعض مجالات النمو المهمة التي تشمل المهارات اللغوية (سواء المنطوقة أو في صورة لغة الإشارة) أو المعلومات الواقعية عن العالم، أو التوافق الشخصي و الاجتماعي، و غالباً ما يؤدي ذلك إلى تأخر في معظم مجالات الدراسة بالنسبة لأقواله العاديين، و قد يتراوح هذا التأخر ما بين ثلاثة إلى أربع سنوات دراسية.

وأكدت دراسة بأن البرامج التربوية للأطفال المعوقين سمعياً (Johnson et Al,1989)في أمريكا تهمل احتياجاتهم التربوية و يصعب عليهم التعامل معها بفعالية.

و قد أكدت نتائج دراسة مركز التقييم و الدراسات الديموغرافية الأمريكية عند مقارنة (**Center For Assessment And Demographic Studies,1991**)

المقدرات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع بنفس المقدرات لدى الطلاب سليمي السمع ممن هم في نفس المستوى الدراسي، بأن سليمي السمع يتقدمون بشكل كبير، عن ضعاف السمع في مجال القراءة.و هذا ما أكدته مقارنة طلاب الصف السادس ابتدائي و طلاب الصف الثالث متوسط من طلاب معاهد الأمل بمن هم في نفس المستوى الدراسية في المدارس العادية. وقدعز **(ثابت،2002)** أن يكون التراجع الكبير في مستوى القراءة لدى الطلاب المعاقين سمعياً، عند مقارنتهم بالطلاب سليمي السمع، عائداً إلى ضحالة هذه الفئة من الطلاب من مفردات اللغة. بعد أن لاحظ خلال المقابلات الأولية التي أجراها مع أفراد هذه الفئة من الطلاب ضحالة الثروة اللغوية المتمثلة في معرفة أكثر من مسمى للشيء الواحد.إضافةً إلى أن سمات الأشياء لديهم قد .

تختلف من شخص لآخر السمع. (**Marschar,1993**)

ووجد أن المواد المطبوعة تكون مألوفة بدرجة أكبر عند سليمي السمع بالمقارنة مع ضعاف السمع، فإذا افترضنا أن هناك علاقة بين درجة ألفة المواد المطبوعة و الحصيلة اللغوية، من جهة و سرعة تذكر المعاني من جهة أخرى، فسوف يكون الاستنتاج النهائي الذي يتبادر إلى الذهن هو أن درجة ألفة المواد المطبوعة، من الأرجح أن يكون لها تأثير على القدرات القرائية للفرد.

تحسن المهارات القرائية لدى الأطفال (**Luethe – Stahlman et Al,1998**) و لاحظ المعاقين سمعياً الذين أخضعوا لبرامج تدريبية كان الهدف منها تدريبهم على تحليل بناء النص و التعرف على مكوناته الأساسية، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب، بينما بأن تدريب الأطفال المعاقين سمعياً الذين تتراوح أعمارهم بين (**Schrimer,1995**)وجد 7 و 11 سنة على إستراتيجية التخيل خلال قراءة القصة قد ساعة على استخدام الأطفال لبعض المهارات العقلية نمثل: إعادة التجميع و التمثيل و الاستنتاج و التقييم أثناء القراءة و بالتالي أدى إلى تحسن مقدراتهم القرائية.إضافةً إلى ذلك، وجدت الكثير من الدراسات تبايناً كبيراً في درجات القراءة بين المعاقين ، و عزته دراسات(**Renolds,1986**)سمعياً، و التي عزته بعضها إلى درجة فقدان السمع أخرى إلى مجموعة من العوامل المشتركة التي تجمع بين الطلاب المعاقين سمعياً المتفوقين في القراءة، و تتمثل هذه العوامل في اهتمام الوالدين بتعليم أبناءهم، و جودة البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب، و أن الطلاب المتفوقون كانت لديهم مقدرات (**Paul & Ouigley,1990**)تواصلية أساسية جيدة أما عن طريق النطق أو اللغة الإشارية، أ وردت دراسات أخرى هذا التباين، إلى المستوى الاقتصادي و مستوى تعليم الوالدين .(**Kluwin,1994**) ، و بداية التأهيل و مدة سنوات الدراسة و قد أجرى (ثابت،2002) دراسة لتقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من التلاميذ ضعاف السمع مقارنةً بالطلاب العاديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية بمعرفة مدة الارتباط بين الإعاقة السمعية و مستوى القدران القرائية، و كذلك اختبار العلاقة بين القدرات

القرائية و بعض العوامل الخاصة بالطالب و أسرته، حيث تم اختيار عينة من التلاميذ ضعيفي السمع من الصف السادس الابتدائي و الصف الثالث المتوسط بمعاهد الأمل للصم للبنين بمدينة الرياض.

و قد اشتملت عينة البحث على 121 طالباً، من المدارس العادية و معاهد الأمل، و كانت أعمار عينة ضعيفي السمع تتراوح بي 20 و 11 عاماً، أما أعمار عينة الطلاب العاديين فتتراوح بين 18 و 11 عاماً، و أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع و العاديين، كذلك أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لدى عينة ضعاف السمع.

التي أجريت على مائة متطوع من ذوي الإعاقة(**Geers& Morg,1991**)و أفادت دراسة السمعية الشديدة ممن تتراوح أعمارهم بي 16-17 عاماً و نسبة ذكائهم في حدود المتوسط و الذين كانوا قد التحقوا ببرنامج تعليمي شفهي (النطق و قراءة الشفاه) من سن ما قبل المدرسة و حتى وقت إجراء الدراسة، أفادت الدراسة، أفادت الدراسة بأنه على الرغم من أن مستوى القراءة لدى أفراد العينة لم يصل إلى مستوى الطلاب العاديين ممن هم في نفس العمر، إلا أنهم أظهروا درجة عالية من المهارات القرائية و بناء على نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مهارات القراءة بين المعاقين سمعياً و بين الناطقين، يتبين لنا أن القدرات القرائية عند الناطقين هي متطورة بشكل ملحوظ أكثر من ذوي الإعاقة السمعية، أما الدراسات التي هدفت إلى الإطلاع على واقع المعاقين سمعياً المدمجين مع الناطقين أو السالمين سمعياً، فقد بينت إيجابيات كثيرة للدمج، على مختلف المستويات الأكاديمية و الاجتماعية و السلوكية و التحصيل الدراسي، إلا أن عمليات الدمج لم تخل من السلبيات التي قد تؤدي إلى نتائج عكسية على الطالب المعاق سمعيان و ذلك بسبب عدم الإعداد المسبق و الكافي

لعملية الدمج من حيث البيئة المدرسية و المعلمين و التلاميذ و الأسرة، لقيام كل طرف بدوره من أجل نجاح عملية الدمج.

2- 4 - خصائص القراءة لدى الطفل ضعيف السمع :

وصف القراءة بأنها عملية تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب ،و في هذه العملية التفاعلية يستخدم القارئ المعرفة السابقة و المهارات التي يمتلكها ز ذلك في قراءة و فهم كل نص .و يرتبط السلوك القرائي التلاميذ المعاقين سمعيا (**Schrimer ,2001,Paul ,2001**) جديدبدرجة فقدان السمع و وضوح الكلام ،اي كلما كان الكلام واضحا كانت القراءة أفضل

(**Marschark et Wauters,2008,p156**)مشكلات الاستيعاب القرائي و تدني الطاقة في القراءة لديهم،كما يعانون من قلة المعرفة بقواعد اللغة مما يجعل القراءة لديهم عملية

.بالإضافة إ لى ذلك يتصف الطلبة المعاقون (**Vemon ,et Wauters,2008**) بطيئة

المعاقون سمعيا بنمو مهارات ترميز صوتي بطئ مقارنة بأقرانهم السامعين.و تؤثر المعرفة المسبقة بالمفردات في نمو السلوك القرائي و تطوره،كما هذه أن المعرفة ترتبط أيضا بإعطاء معنى للغة ،وهذا يفسر بعض الصعوبات التي يعانيها الصم في فهم معاني . (M arschark,Lang etAlbertini,2002) اللغةويظهر التلاميذ ضعاف السمع مشكلات في الوعي الصوتي ، و فهم المفردات مقارنة بالأطفال السامعين . وعلى نحو عام ،يتصف السلوك القرائي لدى الصم بخاصيتين أساسيتين هما :أولا أنه لا يستطيع معظم التلاميذ المعاقين سمعيا تحقيق تحصيل قرائي مواز لأقرانهم السامعين ،فالتحصيل القرائي لتلميذ ضعيف سمع يبلغ متوسط عمره 18-19 سنة يعادل التحصيل القرائي لتلميذ عادي سامع متوسط عمره 8-9 سنوات .و ثانيا ان معدل النمو السنوي

القرائي للتلاميذ ضعاف السمع يبلغ 0.3 بينما لدى الأقران السامعين يبلغ 1 (بول 2003). وتتطلب القراءة الناجحة للتلاميذ المعاقين سمعيا دمجا لمهارات التعرف على الكلمة و الفهم و النطق ، كما يتطلب الفهم القرائي الخبرة كما يستخلص النتائج من خلال فهم الأفكار و تسلسلها. وهكذا، فإن برامج تعليم القراءة للمعاقين سمعيا يجب أن تركز على استخلاص الأفكار من النص و استعمال القراءة كنشاط مراعاة المستوى النمائي للتلميذ واهتماماته .(Marschark et Wauters,2007).

ومنه ، فالقراءة عملية واسعة شاملة تسير وفق خطوات ولا تقتصر على مهارات آلية منعزلة عن بعضها البعض بل تشترك في أدائها حواس و قدرات مختلفة .كما أنها (القراءة) تتأثر بالعديد من المتغيرات كالعمر الزمني و العمر العقلي و سلامة الأجهزة الحسية السمعية البصرية و الخبرة السابقة (**الروسان ،1998 ، ص98**). و القراءة لا تكتسب مهارتها بشمل تلقائي من قبل الأفراد الذين يعيشون في المجتمع و خاصة المعاقين سمعيا نتيجة للضعف اللغوي لديهم اذ يجب ان يتم تعلم القراءة بطرق معدلة و ملائمة لحاجاتهم الخاصة و وجود أبحاث خاصة تتطرق لدراسة تعليم القراءة لضعاف السمع بهدف فهم كيفية التعليم الأفضل الذي ينبغي أن يقدم لهم لتحسين القراءة لديهم. **(Meadow and Mayberry,2001)**.

وفيما يخص أهداف القراءة عند ضعاف السمع فتتمثل في :

2- 5-أهداف القراءة لدى المعاقين سمعيا :

الهدف الأكبر من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية للمعوقين سمعيا هو تحقيق الاكتساب المستمر لنمو الإدراك البصري لشكل المفردات و استعمال وسائل مختلفة للإدراك و التعرف على الكلمات و تطوير عادة القراءة لفقرات معينة و استيعابها كما يتم تدريب الطفل على تذكر شكل المادة المقروءة و تطوير قدرة الطفل لقراءة فقرات أطول مع فهمها (**ابو فخر ، 2003ص45**).

ويذكر الدكتور "محمد صلاح الدين مجاور" الأهداف التالية لتعليم القراءة للتلاميذ :

*التعرف على الكلمات .

*التأكد من المعاني .

* فهم ما يقرأ و تفسيره .

* إدراك العلاقات بين الكلمات و الجمل و العبارات .

* القراءة في صمت يكاد يحقق الاقتصاد في الجهد و الزمن .

ا *لقراءة جهرا في صحة و سلامة **(مصطفى ،1994)**.

أما في المرحلة الإعدادية فيكون هدف المنهاج في القراءة للمعاقين سمعياً توسيع قدرة التلميذ على قراءة الجمل الطويلة و الصعبة و محاولة فهم المعنى المقصود، و قراءة جمل أطول و إتباع التسلسل الزمني و المنطقي للأحداث لفهم المعنى المقصود، و في مراحل متقدمة كالمرحلة الثانوية فإن المنهاج يهدف إلى تطوير قدرة الطالب للقراءة بشكل مستقل و لمعرفة الأفكار الرئيسية و الحقائق و التفاصيل من خلال ما يقرأ و ذلك دون أية مساعدة و تطوير قدرته على القراءة النقدية، و الألفة بأنواع الكتابات الأدبية المختلفة من خلال القراءة، كما أن المنهاج يشتملعلى تحليل المفردات و اللغة لكي يستطيع الطالب التعرف على لغات جديدة **(أبو فخر،2003)**.

و قد جذبت القراءة عند المعاقين سمعياً لأهميتها ، الانتباه الأكبر لدى المعلمين و الباحثين و يقدم سميث بعض الاقتراحات المساعدة التلاميذ على القراءة من خلال :

1- التركيز على محتوى النص أكثر من المفردات.

2- تحديد الأفكار الأساسية.

3- التفكير في المعلومات ذات الصلة.

4- الممارسة بكتب أكاديمية **(الزريقات،2007)**.

5 – القدرة على تذكر المادة المقروءة: إن توافر هذه القدرة يساعد الطفل على الإفادة من كتابه المدرسي إلى حد بعيد، و بدونها لا يستطيع أن يجني ثمرة قراءة المادة المقروءة.

6- القدرة على القراءة الدقيقة و تنفيذ التعليمات: و تتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة التي لا تكتفي بالنظرة العابرة أو الإلمام بالفكرة الإجمالية.

7- القدرة على التصفح: و تتضمن قدرة الطفل على الإلمام السريع بنقاط الموضوع و ربط بعضها ببعض و تذكرها، و تعتبر هذه القدرة أساسية لديه لاستعمالها في المواقف التي تتطلب منه أن يحصل من الكتاب على أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت **(مصطفى،1994)**.

2- 6 –طرق تعليم القراءة للمعاقين سمعياً:

بالنسبة لطرق تعليم القراءة للمعاقين سمعياً فإنه يتم استخدام طرق متعددة لتعليم القراءة، و تختلف هذه الطرق باختلاف شدة الإعاقة و المخزون اللغوي الذي يمتلكه الطالب و خبرات المعلمين و الوسائل المتوفرة و غيرها، و تعرض المناقشة التالية وصفاً موجزاً لأبرز الطرق المستخدمة في تعليم القراءة :

2- 6- 1- الطريقة الصوتية :

تعتبر هذه الطريقة من أكثرالطرق مناسبة للطلاب ضعاف السمع و الذين يتم تقييمهم على أن لديهم قابلية للاستفادة من المنحنى الصوتي، حيث أنها عابرة عن طريقة في القراءة تركز على السمع، و يقوم الطفل بتشكيل ارتباط بين الكلمات التي يراها و كيفية لفظها، فتتعامل مع الحروف الأبجدية كوحدات صوتية، إذ أنها تبدأ بتعليم الحرف ثم الكلمة فالجملة و تسمى الطريقة بالطريقة الترابطية **(حافظ،2000)**.

و تستند هذه الطريقة على تعلم الحروف بأصواتها لا بأسمائها، و يتم بموجبها أيضاً تعليم التلميذ أصوات حروف منعزلة وفق تسلسل مقرر، و بعد إتقان أصوات بعض الحروف تمزج هذه الحروف لتؤلف مقاطع لفظية ثم كلمات، عندئذٍ يتعلم التلميذ أصوات حروف إضافية، و يتعلم أن يحلل أو يلفظ كلمات جديدة و أكثر تعقيداً، و يستمر هذا الإجراء حتى يتقن التلميذ جميع أصوات الحروف المنفردة و بعض مجموعات من الحروف تسمى توليفات حيث يتعرف التلميذ إلى الكلمات الجديدة بتهجئة حروف الكلمات بصوت مسموع، ثم توليف تلك الأصوات لتكوين الكلمات (ذهب=ذ هـ ب) **(الوقفي، 1996)**.

و يذكر السعيد أن علماء اللغة و علماء النفس يعارضون بشدة التخلي عن الطريقة الصوتية، لأن الأبحاث برهنت بوضوح على أن فهم كيفية ارتباط الحروف بالأصوات المركبة لها أهمية حاسمة في القراءة، و أن التعليم الذي يجعل قواعد القراءة الصوتية واضحة سيكون أكثر نجاحاً من التعليم الذي يأخذ بذلك **(السعيد،2005)**.

و هناك منهجان لتعليم الأصوات وفق الطريقة الصوتية هما: المنهج الصوتي المباشر، و المنهج الصوتي غير المباشر.

2- 6-1-1- المنهج الصوتي المباشر: يتم في هذا النمط من التعليم الصوتي، قرن صوت بحرف منفرد، حيث يمكن أن يكتب المعلم حرف (ق) على السبورة و يسمع المعلم التلاميذ صوت الحرف، و يمكن أن يشير المعلم إلى الحرف (ق) في كلمة قال، أو يخبر التلاميذ أن الكلمة تبدأ بصوت (ق) و يعد التوليف بين الأصوات مهارة أساسية.

2- 6- 1-2 - المنهج الصوتي غير المباشر: لا يصار في هذا الشكل التعليم إلى تعليم الصوت بشكل منفرد، و إنما يستنتج التلاميذ صوت الحرف من خلال استخدامه في كلمات متعددة، كأن يكتب المعلم مثلاً قائمة مفردات على السبورة، مثل "قال" و "قاس" و "قام"، و يسأل التلاميذ عن الشبه بين هذه الكلمات، و عندما يقول التلميذ بأن الشبه هو (ق) يمكن أن يوضح المعلم أن الحرف (ق) يمثل الصوت الذي يسمع في بداية الكلمات (**الوقفي،1996**).

2- 6 -2- التدريب السمعي :

يتم في هذه الطريقة التركيز على البقايا السمعية الموجودة عند الأفراد المعاقين سمعياً، و تزداد الحاجة إليها كلما قلت درجة الإعاقة السمعية، حيث يتم تدريب الأفراد ذوي الإعاقة السمعية البسيطة و المتوسطة على مهارة الاستماع، و توظيف كل ما يمتلكه من قدرة سمعية ي التمييز بين الأصوات أو الكلمات أو الحروف الهجائية، مما يساعد في تطوير نموه اللغوي و خاصةً إذا تم التدريب في سن مبكرة (**الخطيب،1998**) و يوجد ثلاثة مناهج للتدريب السمعي:

1- **منهج المحادثة الطبيعية:** يقوم هذا المنهج على تدريب الطفل المعاق سمعياً على استقبال كلام المحادثة و فهمه في بيئة هادئة و طبيعية دون الاعتماد على رؤية شفاه المتكلم و الهدف من ذلك تقوية حساسية السمع للأصوات الكلامية و فهمها للاستجابة لها.

2- المنهج المنظم: يتم في هذا المنهج وضع أنشطة مخططة و قائمة من الكلمات و الجمل تكون موضوع التدريب السمعي، و يتم تدريب الطفل على سماع الكلمات و الاستجابة لها.

3- منهج ممارسة المهمة المحددة: في هذا المنهج يتم تقديم أنشطة مثيرة للتدريب على مهارات التقاط الأصوات أو سماعها و التمييز السمعي و التعرف على الأصوات و إدراك معناها (**Stahlman andLuckner,1991**)

2- 6-3- الطريقة اللغوية :

تستخدم طريقة الكلمة الكلية، في بداية القراءة تقدم الكلمات التي تحتوي على حرف علة قصير، و تتكون من حرف ساكن حرف علة حرف ساكن و تختار الكلمات على أساس النماذج المتشابهة مثل (قام، قال، قاس) و يجب أن يتعلم التلميذ العلاقة بين أصوات اللغة و الحروف بين (الفونيم و شكل الحرف) (**السعيد،2005**).

2- 6-4- تعليم تطور اللغة التفاعلي(ILDT):

تعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على التفاعل بين المعلم و الطلاب مع أحداث الموضوع أو القصة التي يتم تناولها بالنقاش لاكتساب المفردات حيث أن هذه الطريقة تقوم على أساس أن يتألف من 3 أجزاء أساسية:ILDTاكل درس من ذ

أ: يحضر المعلم قصة من كتابته صممت خصيصاً للأطفال في المجموعة، و يقترح عددا من الباحثين بأنه ينبغي أن تكون الفكرة الرئيسية للقصة و شخصياتها و الأحداث مألوفة للطلاب حيث أنهم سوف يلعبون الأدوار فيها.

ب : أن تعرض القصة بحيث أن سرد الأحداث المهمة في القصة يعاد و يبدأ من جديد، مما يعطي الطلاب فرصة تعرض فعالة لمزيد من الفهم.

ج : طلب إجابات لأسئلة تطلب من الطلاب و ذلك فقط بعد أن تقدم المعلومات الكافية مما يقلل من الأجوبة الصحيحة، لأنها تكون قد تكونت لديهم المعرفة السابقة من خلال المناقشة :

و يتوقع من المعلم أن يسأل أسئلة مغلقة (هل تستطيع أن تشير لأحمد؟)، و أسئلة ذات نهايات مفتوحة مثل (ماذا تتوقع أن يفعل أحمد ثانية) حيث أنها تتعلق بمحتوى القصة بعد ذلك تتم متابعة القصة و أخاذا استراحة قصيرة :يأخذ الطالب في الجزء الثاني من الدرس نشاط يركز على الفكرة الرئيسية، و الشخصيات، و المفاهيم، و المفردات أو الصيغ القواعدية التي وجدت في القصة و ينبغي أن يكون ذلك، فني، دراسي، أو أحداث حياة واقعية مثال:

(تنظيف النافذة بعد نقاش القصة التي تضم تلك المهمة). و في الجزء الثاني من الدرس،تأخذ عينات من اللغة لتقييم تقدم الطالب(**Stahlman and Luckner,1991**).

2- 6-5- التدريس التبادلي :

إن التعليم المتبادل هو نمذجة مسائل القراءة المرغوبة للطلاب، و المسير معهم نحو مهمة القراءة و الخروج بهم من هذه العملية بحيث يصبح الطلاب يسيطرون على كل أجزاء هذه المهمة. إن هذا الإجراء قد أظهر نجاحاً مع الطلاب ضعيفي السمع، حيث أنه يستفيد من فكرة (المراقبة الذاتية)، هذه المراقبة تشجع الطلاب على الاستمرار في المهمة حتى لة لم يوجد معهم مساعد.

و هناك خطوات أساسية موجودة في هذه الإستراتيجية هي:

1- يقرأ المعلم للطلاب كتاب وصفه المعلم، يوجد في كل كتاب من 3-5 كلمات مطبوعة جديدة بسياق مصور و بشرح إشارة يدوية. طول كل كتاب من 8-7 صفحات.

2- يناقش المعلم المفردات الجديدة ليرى فيما إذا كان الطلاب يستخدمون هذه الكلمات في اتصالاتهم الخاصة.

3- بعد هذه المناقشة يستلم الطلاب نسخهم الخاصة من كتب القصة حيث إذ يمسك الطلاب الكتاب و يقرؤون لأنفسهم و لرفاقهم و ذلك بمساعدة المعلم .

4- يعود الطلاب إلى مقاعدهم ثم يقوم طالب بإعادة إخبار القصة ،بدون مساعدة كتاب القصة و هكذا يكون الرفاق أو الطلاب قد تلقموا ما يحتاجون .

5- يقوم الطلاب بتهجئة الكلمات بلغة الأصابع و ذلك بدون مساعدة كتاب القصة ،و يكتبونها على السبورة ،و يقرؤون و يعيدون تلاوة القصص لبعضهم البعض .

6- يقوم المعلم بالتقييم و بالعودة إلى مستوى الطلاب بالمشاركة (من خلال وصف ما فعله الطلاب المميزون).وبعد هذه العودة يقوم المعلم بصياغة أية فعالية يحتاج الطالب لتطويرها .

7- يأخذ الطلاب كتب القصة إلى البيت ليقرؤوها مع أفراد أرتهم (Stahlman and Luckner,1991).

2- 6-6- سلسلة القراءة الأساسية:

إن سلسلة كتب تعليم القراءة الرئيسية هي مجموعة من الكتب المترابطة المتعاقبة و المواد المساعدة لها و التي صممت لتعلم مهارات قراءة متطورة و بشكل نظامي للطلاب الصم. لقد تم تقديم بحث من قبل لاساسو وموبلييشيلر إلى أن مجموعة هذه الكتب هي الأسلوب **(Lassasso**

(**andMobley,1996**الأولي المستخدم في تعليم القراءة للطلاب ضعيفي السمع. وأغلب السلاسل تتضمن مجموعة متتالية من نصوص القراءة و مواد تكميلية، مثل كتب التمارين، بطاقات ملونة، و اختبارات إنجاز، يضاف إلى ذلك كتاب تمارين شامل للمعلم يقدم خططاً دقيقة و اقتراحات لفعاليات ماهرة.

2- 6-7 - أسلوب اللغة الكلية:

تم تكييف أسلوب اللغة الكلية في كثير من مبادئه و طور من قبل باحثين من نيوزلاند في أستراليا، كندا و بريطانيا و قد تطورت برامج هذا الأسلوب بحجة أن الطلاب يجب أن ينغمسوا في بيئات غنية لغوياً، حيث أن المدافعين عن هذا الأسلوب يقولون بأن القراءة هي عملية دقيقة و تتطلب تصوراً، مفصلاً، دقيقاً و تحديد للأحرف، الكلمات و الجمل. و قد عولجت القراءة من خلال أسلوب ((اللغة الكلية)) كسلوك متكامل و لا يفصل إلى مهارات متفرقة. فالتأكيد يكون على المعنى و تكون المواد واقعي و وثيقة الصلة بالموضوع، و بما أن هذه الطريقة تعتمد على البيئة الغنية فإن المعلمين الذين يستخدمون اللغة الكلية في الصف يحيطون الطلاب بلغة تقدم فيسياقهادف، و تكون البيئة غنية بالمطبوعات التي تتضمن مواد قرائية متنوعة معدة للأطفال منها: نصوص قراءة، مناهج علوم، مواضيع ترتبط بالدراسات الاجتماعية، و مواد للقراءة و الكتابة ترتبط بكل حقول المنهاج الدراسي، و كتب للقراءة.

و بما أن القراءة وفق هذا الأسلوب هي عملية متكاملة فإن الطلاب يقرؤون و يكتبون و يشاركون بالقصائد، الأغاني، و القصص و رسم الخرائط و الرسوم البيانية و الرسائل و الصور و المسرحيات و الجرائد و تترابط المواد المقدمة مع بعضها في وحدات نظامية، حيث أنه على سبيل المثال: الطلاب الذين يدرسون عن حياة السمك، يضعون ملاحظات، يأخذون صوراً للأسماك، يكتبون الأسئلة،

و يراقبون و ينافسون البالغين الذين يعرفون القراءة و الكتابة في المدرسة.و يكون الصف ذي ((اللغة الكلية)) مليء بالكتب و الجرائد، المجلات و الملصقات و الإعلانات ، و أنواع أخر من المطبوعات المناسبة .**(Stahlman and Luckner,1991)**

2- 6-8- القراءة الثنائية :

هي طريقة لتشجيع و تحسين مهارات القراءة، من خلال مصاحبة أحد الأفراد الجيدين في القراءة لتلميذ ذا مهارات قراءة أضعف، و قضاء الوقت معاً في القراءة و يمكن أن يكون هذا الرفيق أحد الأبوين أو أحد الأصدقاء أو أحد التلاميذ الآخرين أو المعلم نفسه، و يتم استخدامه لتحسين القراءة و الثقة بالنفس ليقرأ الطالب بشكل أكثر طلاقة **(براون و فاهيد و هاروود، 2002)**.

و في هذا الأسلوب يستطيع الطالب أن يقرأ بشكل مستقل مع أحد والديه، حتى يصل قسماً صعباً. في هذه النقطة فإن الطالب و الوالد كلاهما يقرآن الكلمات بصوت عالٍ، مؤشرين مع بعضهم و يضبط الوالد أو يعدل سرعة القراءة لتحقيق التزامن، و على الطالب أن يقول و يؤشر على الكلمة التي وجد فيها صعوبة أو قرأها بشكل غير صحيح عندئذٍ يعيد الوالد الكلمة و يلفظها الطالب حتى تقرأ بشكل صحيح، و عندما يواجهون أقساماً أسهل في النص، يعطي الطالب إشارة متفق عليها و التي تشير إلى رغبة في القراءة منفرداً، و قد أظهرت القراءة الثنائية على أنها فعالة مع كل الطلاب، لكل المستويات حيث أن الطلاب بين 6-13 سنة حققوا نتائج إيجابية جداً عندما درسوا بطريقة القراءة المزدوجة أو الثنائية، مع وجود بعض النقاط الأخرى و التي تتضمن النجاح بالقراءة و المتعلقة ببيئة البيت و هي:

- نوعية التفاعل الأبوي مع الطلاب إيجابياً مع إنجاز القراءة.

– إن الآباء الذين يظهرون اهتماماً بالقراءة، ينقلون هذا الاهتمام لأبنائهم.

– أثبتت الأبحاث بأن الطلاب الذين يقرؤون بشكل جيد، لديهم آباء يمضون وقت الفراغ بالقراءة.

فالتعرض لتنوع في مواد القراءة داخل البيت يرتبط بكفاءة القراءة عند الطلاب، كذلك فإن ظروف الصحة و الاكتظاظ داخل البيت ينعكس سلباً على إنجاز القراءة، و نظراً لوجود العديد من الأدلة التي تظهر أن غالبية الأطفال يقرؤون في البيت أكثر من المدرسة تأتي حاجة الآباء لتطوير المعرفة بضرورة تأمين الوقت و الجو المساعد لأطفالهم للقراءة إذ أن الآباء الذين يقرؤون لأطفالهم يساعدونهم على تنمية خيالهم ويساعدوهم على فهم الكلمات المكتوبة قبل أن يستطيعوا تمييزها.

(Stahlman and Luckner,1991).

2- 6-9- أسلوب القراءة الفردي:

يختار التلاميذ في برنامج القراءة الفردي، مواد قراءاتهم وفقاً لاهتماماتهم و مقدرتهم و تطور مستواهم. فبعد أن يختار الطلاب كتبتهم الخاصة من أجل القراءة، يقرؤون بشكل مستقل و يحتفظون بتسجيلات لتقدمهم.

و يتم العمل مع الطلاب بشكل فردي على المفردات و الفهم كما يحتاجه كل طالب، و يكون اللقاء مع كل طالب عدة مرات خلال الأسبوع، و القراءة مع الطلاب و تفحص فهم الطالب للمادة. و خلال اللقاءات يجب مراقبة و تشخيص و تسجيل نقاط الضعف و القوة في القراءة و العمل على رسم أو تخطيط الفعاليات من أجل تطوير مهارات نوعية.

و هناك عوامل يجب مراعاتها عند القيام بتنظيم خيارات القراءة الفردية، و هذه العوامل هي التالي:

1- إعطاء وقت كافٍ للطلاب من أجل القراءة، فالقراءة يجب أن تحدث في وقت القراءة فقط عندما ينهي الطلاب أعمالهم يجب أن تتضمن خطط الدروس الأسبوعية وقتاً حراً أو اختيارياً للقراءة.

2- تقديم تنوع واسع من الكتب الذي يمكن أن يختارها التلاميذ.

3- مساعدة الطلاب على إيجاد كتب ليست صعبة جداً للقراءة بالنسبة لهم لأنهم إذا وجدوا كتاباً وراء كتاب و صعب عليهم فهمه فإنهم سيحبطون.

4- يجب اقتراح كتب للطلاب تناسب هواياتهم و اهتماماتهم و مشاكلهم الشخصية.

5- تأسيس منهج يستطيع الطلاب أن يشاركوا به طلاباً آخرين بانطباعاتهم عن المتاب.

و يمكن عمل هذا عبر وسائل مثل: المسرح، الفنون، الحرف اليدوية و تقارير مكتوبة **(Stahlman and Luckner,1991)**.

2- 6-10 - التعليم الفردي للأطفال المعوقين سمعياً:

يعتبر التعليم الفردي أحد مبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة، و التي تعني بتنفيذ البرامج التعليمية و التدريبية استناداً إلى الفروق الفردية بين المتعلمين **(الحديدي، الخطيب،2003)**.

و من هنا جاء اعتماد هذه الطريقة على تفريد التعليم، حيث أن الخبرة تعد أساس عملية التربية و مرور المتعلم بهذه الخبرة يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة، مع مراعاة اختيار تلك الخبرات استناداً إلى فهم المتعلم و إمكانياته و استعداداته و قدراته و خبراته السابقة، بحيث يتم ضبط و توجيه التعلم إلى اتجاه ما يحدد من الأهداف **(اللقاني و القرش،1999)** و يتطلب التعليم الفردي إعداد مواد تعليمية تناسب التلاميذ الصم بحيث تحتوي على المعارف و المفاهيم و المهارات التي يحتاجونها حيث أنه يتم تحديد الأهداف طويلة المدى و الأهداف قصيرة المدى استناداً إلى مستوى الأداء الحالي

للتلميذ و من ثم يتم اختيار الوسائل و الأنشطة و تنفيذ الجلسات التعليمية التي تلبي الحاجات الفردية **(الحديدي و الخطيب،2003)**، وهذه النقطة الجوهرية تتمحور في التعليم حول علاقة المربي مع الطفل المعاق سمعياً فكلما تعامل مع الطفل على أنه طفل سوي وفق قدراته و إمكاناته كلما تعززت العلاقة بين الطرفين و زادت ثقة الطفل بنفسه و قدرته على النجاح و تجاوز الصعوبات **(عبد اللطيف،2003)**. و تتنوع البرامج التعليمية الموضوعة للطلاب الصم تبعاً لدرجة إعاقتهم، و تتزايد درجة التفاوت بوجه خاص في مجال تنمية اللغة و تعلم مهاراتها و يمكن أن يرجع هذا التفاوت إلى مجموعة من العناصر و هي:

1- المنهاج: حيث أنه يتم تحديد محتواه و تسلسل موضوعاته بالنسبة لكل طفل.

2- **طرق التواصل المستخدمة** في استقبال المعلومات و التعبير عنها: تختلف من طفل لآخر فمنهم من يستخدم التواصل الكلي كوسيلة لتلقي المعلومات و التعبير عنها، و ربما يفضل البعض استخدام التواصل الكلي كوسيلة لتلقي المعلومات و استخدام الكلام كوسيلة أفضل للتعبير عنها.

3- **طريقة التدريس:** قد يتعلم بعض الأطفال بشكل أفضل من خلال ما يسمى بالأسلوب التدريسي المنظم الذي يقوم فيه المدرس بتصميم بيئة الدرس و إعداد الأنشطة التعليمية بعناية و ترتيب دقيقين، بينما بعضهم الآخر يتعلم بشكل أفضل من خلال ما يسمى بالطريقة الاستكشافية أو طريقة الخبرة اللغوية لتعلم القراءة.

4- **مقدار التدريب:** يتفاوت الأطفال في مقدار و نوع التمارين و التدريبات التي يحتاجون إليها لتساعدهم على اكتساب المفاهيم اللغوية و تكوين ثروتهم اللفظية، فقليل من التدريب و التكرار يمكن أن يؤدي إلى إحباط كل من المعلم و الطفل، كما أن الإفراط فيهما يؤدي إلى الملل و إخماد دافعية التعلم لدى الطفل.

– مكافأة الطفل وتعزيز استجابات التعلم: إن تعلم اللغة بالنسبة لبعض الأطفال يعد نشاطاً مكافئاً في حد ذاته. فهم يحبون المدرسة ويقبلون على تعلم اللغة بأنفسهم، وبالتالي قد يحتاجون إلى القليل من التعزيز المعد والمخطط له كي يستمر اهتمامهم وإقبالهم على تعلمها، وقد لا يحتاجون إليه أبداً، من ناحية أخرى، فإن بعض الأطفال يحتاجون إلى اهتمام المعلم بشكل دقيق وعناية فائقة وتعزيز مستمر كي يستمروا في التعلم بأقصى ما لديهم من طاقة وقدرة، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك نوعاً ثالثاً من الأطفال الذين يحتاجون إلى الحصول من المعلم على معززات مادية أولية.

3 : التعليم الشامل وإستراتيجية تعدد الحواس :

يعتبر موضوع التعلم من الموضوعات الهامة التي اهتم علماء النفس بدراستها دراسة جيدة ، لكي يتعرفوا كيف يحدث التعلم .و ما هي مبادئه وقوانينه ، وما العوامل التي تساعد على التعلم الجيد ، لذلك اهتمت الكثيرمن البرامج التربوية بحاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وميولهم وخصائصهم العقلية والمعرفية ، وأنماط تعلمهم المفضلة .

لقد بدا الاهتمام بتربية المعوقين في القرن التاسع عشر في فرنسا ثم امتد ذلك إلى عدد من الدول الأوروبية ومن ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام ثم تلتها فئات الإعاقة الذهنية والحركية حيث تمثلت خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت في الحماية والإيواء ثم تطورت تلك الخدمات وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين المهارات المختلفة.

و بناءا على ما سبق تعتبر فئة ضعاف السمع من الإعاقات التي تدخل ضمن برامج التربية الخاصة و كل ما يخص صعوبات تعلم القراءة والكتابة كلها تدخل في لإطار التربية الخاصة ومن أهم موضوعاتها.

وعليه ، تعنى برامج التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما خاص إذ تلم بتعليمهم ضمن برامج التعليم الخاصة المراعية لظروف العجز ويخضع لهذه البرامج الأفراد عير القادرين الانخراط في برامج التعليم العادية كما يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها الخدمات التي تسعى إلى تنظيم حياة الأفراد غير العاديين ومحاولة أقلمتها مع الظروف المناسبة حتى يكون إنسانا ينمو نموا سليما.

3-1- التعليم الشامل :

يعد التعليم الشامل من أبرز الاتجاهات الحديثة في دمج ذوي الإعاقة وتسعى الدول المتقدمة لتحقيقه لجميع فئات ذوي الإعاقة كحق من حقوقهم في الإدماج الكامل بالمجتمع لما يعود من فوائد للمعاق والمجتمع ولتحقيق مبدأ العدل والمساواة .

3-1-1- تعريف التعليم الشامل :

على اعتبار أن ذوي الإعاقة فئة مهمة من المجتمع بحاجة للدعم والمساواة .وشهد تأهيلهم تطورا كبيرا من العزل إلى التعليم الشامل فقد كانوا في السابق مصدر للتشاؤم والنفور والعزل التام واليوم أصبح لهم حقوق مكفولة كأي فرد من المجتمع لذلك تسعى الدول لتحقيق جميع احتياجاتهم وإعطاءهم كافة حقوقهم من مبدأ العدل ن2والإنسانية وإدماجهم بطريقة تسهم في تنمية تواصلهم وتزيد من قدراتهم وتنمي الثقة لديهم وتحسن نظرة المجتمعات لهم.

وقد نصت القوانين والاتفاقيات الدولية على العديد من الحقوق المتعلقة بهم في جميع جوانب الحياة فعقدت اتفاقيات لذوي الإعاقة وأقرت لهم حقوقا بعد التهميش الذي أصابهم .

التعليم الشامل هو "عملية مستمرة تهدف إلى تقديم التعليم للجميع مع احترام التنوع ، الاحتياجات والقدرات المختلفة لجميع المتعلمين من ضمنهم ذوي الاحتياجات الخاصة بكافة أنواعها و فئاتها

و العاديين في مدارس التعليم العام للفئات العمرية المختلفة بحيث يتم استخدام طرق تدريس مناسبة وتصميم البرامج السلوكية وتطبيق استراتيجيات لتنمية المهارات الفردية للمتعلمين دون تمييز ".**(عثمان ، 2018 ،،ص12).**

كما أصبح هذا النوع من التعليم يحتضن الجميع من خلال الالتزام بتوفير التعليم لكل تلميذ في المجتمع و يستند على مبدأ أساسي وهو التعليم للجميع وليس فقط للأطفال الذين يوصفون بأنهم موهوبون أو لديهم إعاقة.

ومنه نستنتج أن التعليم الشامل هو تعليم لجميع الأطفال معا في نفس الفصول الدراسية وذلك باستخدام المواد المناسبة للاحتياجات المختلفة من خلال سياسة دمج الأطفال غير العاديين ذو الصعوبات الحسية وحتى الفكرية والحركية.مع الأطفال العاديين .

3- 1-2- أهداف التعليم الشامل :

يهدف التعليم الشامل إلى التعلم بطرق مختلفة ففي بعض الأحيان تكون مساعدة المعلم أو صديق ما كافية غير لإيصال المعلومات وفي بعض الأحيان استخدام البرامج النفسية الحديثة غير كافية لإيصال المعلومات حيث تمكن هياكل التعليم والتعلم تلبية احتياجات جميع الأطفال التعليم الشامل للإعاقة هو ضمان عدم تسبب الحواجز الجسدية والسلوكية وأيضا المادية في منع المتعلمين المعاقين من المشاركة في التعليم .تؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة المادة24 على الحق في التعليم الشامل وتحظر التمييز على أساس الإعاقة في التعليم . ويعتمد تحقيق الجودة الشامل للتعليم الخاص بالمعاقين على الحد من معايير الوصول لجميع المدارس في تدريب المعلمين على الاستجابة للتنويع في الفصل الدراسي وإدماج الإعاقة على وجه الخصوص والتأكد من أن المواد والموارد التعليمية متوفرة في أشكال يسهل الوصول إليها وتكون قابلة للتكيف بسهولة والاستثمار

في التكنولوجيا والأجهزة المساعدة للأطفال المعاقين وضمان إشراك المنظمات المعنية بالمعوقين في التخطيط والرصد التعليمي.

3-1-3- مداخل التعليم الشامل :

تتعدد مداخل التعليم الشامل لتضم ما يلي :

1 - مدخل يتمحور حول الطفل فالعملية التعليمية تسعى إلى أن تتمحور حول احتياجات و حقوق الأطفال وذلك لتطوير المهارات اللازمة المعارف والخبرات لتحسين التأثير على تعليمهم وبالتالي ينبغي تطوير المدارس لتصبح جزءا من عملية إيجاد بيئات تمكينية ويصبح التلاميذ شركاء مهمين في العملية التعليمية .

2- مدخل متعدد القطاعات وأصحاب المصلحة المتعددين ، فالتعليم مسؤولية العديد من الجهات الفاعلة التي تعمل في العديد من المستويات المختلفة وينبغي ان يشمل المتعددين مزيجا من الأفراد ومجموعة من الجمهور وفقا لظروف البلد فتحقيق التعليم الشامل يتطلب أيضا تعاونا فعالا عبر الحكومة والهيئات والوزارات ووجود هدف استراتيجي مشترك شامل بين الوزارات يضمن أن سياسة التعليم الناجحة. **(رانيا عثمان ، 2018، 31).**

3-2- المدخل متعدد الحواس :

يعد " صموئيل اورتون(1936)" من أوائل المختصين الذين استخدموا المدخل متعدد الحواس وذلك في عشرينات القرن الماضي حيث طبق هذا الأسلوب في احد المراكز المختصة بتدريب الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اكتساب مهارة القراءة بالأسلوب الحسي -الحركي الذي اقترحه كل من" جريس فيرنالد" و "هلين كلير" حيث افترض بان الإحساس بالحركة أثناء لمس

الحرف يعزز الارتباط بين الصورة البصرية والسمعية لهذا الحرف مما يساعد الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في قراءة الحروف كعكس الحروف أثناء القراءة أو الكتابة على سبيل المثال من التعرف بشكل صحيح على الحروف (**السرطاوي واخرون ، 2009**).

3- 2-1 - تعريف مدخل متعدد الحواس :

ويعرف المدخل متعدد الحواس على انه الطريق الطبيعي لتعليم التلاميذ من جميع الأعمار لجمع المعلومات عن طريق الحواس وان هذا الأسلوب يعتمد على الفرضية القائلة "بان استخدام مسارات أكثر حسية وبشكل مكثف تعتبر طريقة أكثر كفاءة وفعالية يتم من خلالها الاحتفاظ بالمعلومات ((**Calvert, et,al,2004**).

يعرف الخطيب(2008)المدخل متعدد الحواس بأنها طريقة بنيت في أساسه على الافتراض القائل بان التلميذ يتعلم بطريقة أفضل إذا ما قدم له هذا المحتوى عبر قنوات حسية متعددة وغالبا ما يتضمن هذا المنحى استخدام الحواس التالية البصرية والسمعية والإحساس بالحركة و اللمسية كما يعرفها (**السرطاوي واخرون 2009**) على انه "احد طرق التدريب التي تتم من خلال توظيف عدة قنوات حسية في عملية التدريب على مهارة القراءة وتقوم هذه الطريقة على أساس تدريب الطفل على الربط بين الصوت والرمز الكتابي من خلال سماع الصوت ورؤية الرمز أو الرموز في نفس الوقت لمس و تتبع هذا الرمز وملاحظة الشكل الذي يأخذه في الكتابة وفي هذه الأساليب يطلب من الطفل رسم و نسخ وكتابة الحرف وفي نفس الوقت نطق الصوت الدال عليه وبذلك لا يتم الاعتماد فقط على الصورة البصرية او الذاكرة السمعية وحدها في تعلم القراءة.

يختلف الأطفال فيما بينهم من حيث القنوات الحسية التي يستخدمونها أو يعتمد ون عليها في عملية التعلم فمنهم من يتعلم بشكل أفضل فيما إذا قدمت إليه المعلومة عن طريق القناة السمعية وآخرون

يتعلمون بشكل أفضل عن طريق القناة البصرية حيث تكمن وسائل التعليم المناسبة لهم في الرسوم والصور وهناك فئة أخرى تسمى المتعلمون الكليون وهم الذين يعتمدون على كل من القناة السمعية والبصرية في التعلم تمتلك تلك الفئة من الأفراد قدرة عالية على التعلم من خلال القنوات الحسية المختلفة كحاسة اللمس و البصر و الحركة وتسمى هذه الحالة لدى المتخصصين بالقناة الإدراكية في التعلم " ويمتلك الإنسان خمسة مداخل حسية يستخدمها في استقبال وإدراك المعلومات الواردة إليه من البيئة كما يستخدم هذه المعلومات في عملية التعلم بمختلف أنواعها و أشكالها بما فيها عملية تعلم القراءة والكتابة ربما أن مصطلح "متعدد الحواس يعني في المقام الأول لدمج أو ربط ثلاث من المداخل الحسية وخاصة حاسة البصر السمع واللمس والإحساس بالحركة في عملية تعلم القراءة فان ذلك يستوجب تفاعلا و تكاملا بين هذه المداخل في عملية التعلم وعلى الرغم من اختلاف المختصين والباحثين في تفسير طبيعة الآليات والعمليات النفسية الي تتم وفق هذه الطريقة في تحسين مهارة القراءة إلا أنهم يتفقون على فائدة هذا النوع من التدريب في التغلب على مشكلة مشكلات و عسر القراءة أو تخفيف شدتها(**السرطاويوآخرون 2009**) .

إن تعد د وتنوع المثيرات التي تخاطب حواس التعلم المختلفة تؤدي إلى جذب الانتباه نحو الشيء المطلوب تعلمه وليتمكن من تحديده بسرعة وهذه المثيرات يمكن تسميتها بالتلميحات . وتتعدد أيضا أساليب التلميح فمنها السمعية وهو ما يتعلق بالأصوات والموسيقى والمؤثرات السمعية ومنها البصرية وهو كل ما يتعلق بالأشياء المرئية من ألوان وحركة وخطوط واسهم وتاثيرات بصرية وغيرها كما أن تعلم المفاهيم يتطلب استخدام التلميحات البصرية وغير البصرية لتوجه انتباه المتعلم إلى الخاصية المشتركة في المفهوم الذي يتعلمه فهو يؤكد هذا على أهمية استثارة أكثر من حاسة لدى المتعلم لترسيخ المعلومة ولهذا يمكن توجيه المتعلم إلى الشيء المراد تعلمه باستخدام الأسهم، الحركة واللون (**الجزار ، 1999**)

إن المتعلمين حين يستقبلون المعلومات في صورة سمعية وبصرية في أن واحد فان ذلك من شانه العمل على رفع كفاءة المستقبلات الحسية ويساعد ذلك على تحسن أداء الذاكرة قصيرة المدى ويسهم هذا بدوره في سهولة تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومن ثم زيادة كفاءة التعلم وتحسن الأداء.

وعن طريق المدخل متعدد الحواس يتم تعلم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي :

المرحلة الأولى : يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

المرحلة الثانية : يصبح بمقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بالنظر إليها ونطقها بينه وبين نفسه ثم يكتبها دون النظر إليها وينطق بكل جزء من أجزاء الكلمة أثناء كتابته لها .

المرحلة الثالثة : يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعدادا خاصا للطفل حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدما طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

المرحلة الرابعة : تعرف بمرحلة التعميم أي تعميم المعرفة حيث يكون الطفل قادرا على التعرف على الكلمات الجديدة من خلال أجراء مقارنة مع الكلمات التي تدرب عليها في السابق و ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينهما وباختصار فان هذا المدخل يوظف مهارات إدراكية متعددة وفي نفس الوقت يهتم بتكوين خبرات ايجابية عند التلميذ فيما يخص القراءةوإمكانية إتقانها أي انه يقوم باستثارة دافعية التلميذ لتعلم القراءة وتجنبه الإحساس بالفشل كما انه يعتمد على الخبرات اللغوية والتأكيد على المعنى وفهم الكلمة ويعد هذا الأسلوب مناسبا جدا في تعليم قراءة الكلمات غير القياسية وهي تلك

الكلمات التي لا يوجد تطابق بين حروفها المكتوبة و أصواتها المنطوقة (**السرطاوي واخرون ،2009**).

ومنه ، فاستخدام جميع الحواس في أسلوب واحد يدعى الأسلوب متعدد الحواس ويفترض هذا الأسلوب حاجة المتعلم إلى استخدام جميع الطرق الحسية في عملية التعلم ،حيث أنه باستخدام الجوانب الحواس المختلفة فإن التعلم سوف يتعزز ويتحسن .في هذا الأسلوب يطلب من الطفل النطق بالكلمة و بهذا يستخدم الحاسة السمعية و أن يشاهد الكلمة و من ثم يستعمل الحاسة البصرية و أن يتبع الكلمة بإصبعه فقد يكون ذلك استخداما لحاسة اللمس و عند تتبعه للكلمة فقد استخدم الحاسة الحسية الحركية .

وعليه ، اعتمدت الطرق التقليدية في التعلم على حاستي السمع و البصر ، أما الآن فقد ظهرت طرق أخرى في التعلم تعتمد على حواس أخرى أو متعددة الحواس ،و تولت ذلك في عدة دول أبحاث مختلفة تستخدم اللمس ،التذوق الشم و نجد (كايرو دار)يقوم بعرض تجارب بعض الدو في هذا الجانب كتونس ، أمريكا و ألمانيا ذلك على اعتبار البيئة مليئة بالشكل ،اللون و الصوت كل ذلك سيساعد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على التعلم و التواصل مع الآخرين (**البطاينة ،2005**). ومنه ، تختلف و تتنوع أساليب التعلم حيث تعتمد الأساليب التقليدية على السمع ، على عكس الطرق الحديثة التي تتجه إلى تحفيز عدة حواس بعد أن أكدت الدراسات أن استغلال هذه الحواس يؤدي إلى أفضل تحصيل .و استخدام الحواس هو المبدأ الذي يستند عليه منهج التعلم المتعدد الحواس ،الذي جذب أعداد كبيرة من الباحثين و خبراء التعليم.و إذا كان هذا النهج يفيد المتعلم العادي فإنه يعود بفائدة أكبر على ذوي الإعاقة وخاصة ضعاف السمع .و تأتي الباحثة ليندا ميسبوير" في الولايات المتحدة لتثبت أن توفير بيئات مختلفة للتعلم تحفز حواس المتعلم .

3-2-2- تعريف إستراتيجية تعدد الحواس" VAKT " :

ظهرت هذه الطريقة بعد التطورات من قبل عدد من المؤلفين في الاستخدام غير التمييزي للأسلوب المتعدد الحواس (بيري ،1961 و مايكلبست ،1967).ذلك أن بعض المتعلمين ليسوا قادرين على معالجة مثيرات حواس متعددة في نفس الوقت . و يجب أن لا يتحول هذا الأسلوب إلى مجرد أسلوب عام يؤهل من خلاله تقديم الأسلوب المناسب من ضمن الخيارات التي يتضمنها الأسلوب المتعدد الحواس بطريقة ما **(السرطاوي ،1988)**.

تم بناء هذه الطريقة على مجموعة من الافتراضات و هي وجود اختلاف بين التلاميذ في الاعتماد على حواسهم بالإضافة إلى وجود اختلاف في كفاءة هذه الحواس ،لدى نفس التلميذ مع إمكانية إيجاد تكامل بين الحواس .

و يقصد بإستراتيجية تعدد الحواس " " VAKTتوظيف استخدام الحواس مجتمعة من طرف التلاميذ لتحسين القدرة على التعلم بشكل جيد.و تعتمد على استخدام عدة حواس للتعلم و تسمى VAKT و تعني الحواس المختلفة الرؤية V ,visual) (A, auditory)(،السمع ،الإحساس بالحركة K ،) kineshetic(و اللمس. T, tactile.)

و يقوم المعلم بالتركيز على حواس التلميذ جميعها في تدريبه على المهارات ، أو تدريسه مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على حواسه .كذلك تعد معرفة المعلم لهذه الطريقة من المبادئ الهامة في نجاح العملية التعليمية .ففي الوقت الذي تناسب طريقة ما بعض التلاميذ نجدها لا تناسب غيرهم .إذ أن إتاحة الفرصة للتلاميذ في أن يتعلموا بالأسلوب الذي يفضلونه له أثر إيجابي في توليد الحوافز لديهم و الرفع من حب التعلم لديهم .

3-2-3- فوائد توظيف إستراتيجية الحواس المتعددة :

تساعد إستراتيجية تعدد الحواس المعلمين في تعليم تلاميذهم الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة على:

1- الإقلال من فشل طلبتهم و زيادة تحصيلهم .

2- تساعدهم على التواصل والتبادل المعرفي .

3 - الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة فيمارس التلميذ في هذه الإستراتيجية أنماط التعلم المركبة في آن واحد والتي نجملها في :

1- النمط البصري و السمعي من خلال اعتماد التلميذ على الإدراك البصري و السمعي كالرسوم و الأشكال .

2-النمط البصري و القرائي إضافة إلى الإدراك اللمسي . **(رانيا عثمان ، 2018 ، ص32).**

3-2-4- رواد إستراتيجية تعدد الحواس :

ومن أهم رواد إستراتيجية تعدد الحواس " vakt" نذكر :

أ : **أسلوب فرنالد (Fernald) (1988)** : وهي طريقة لتدريس القراءة للتلاميذ باستخدام أربع قنوات حسية (السمع،البصر ، اللمس و الحركة) وتستخدم بالأخص مع الذين لديهم إعاقة في القراءة شديدة ،حيث تعتمد على خبرات التلميذ اللغوية إذ تستخدم الكلمات الموجودة في حصيلة التلميذ اللغوية كمثيرات للتعلم وهي تتكون من أربع مراحل:

1- تتبع الكلمة المكتوبة لمسا.

2- النظر إلى الكلمة المكتوبة قائلا إياها في نفسه و كاتبها.

3- النظر و النطق (ينظر و ينطق الكلمة دون كتابتها).

4- قدرته على معرفة الكلمة بمقارنتها بكلمة معروفة لديه أو بجزء من كلمة معروفة لديه.

ب : أسلوب (جلنجهام و ستلمن**Gillingham et Stillman**): تعتمد على تجزئ الكلمة إلى حروف ، تحديد الأصوات واستخدام بطاقات الحروف وعليه اختيار البطاقة التي تحمل الحرف المطلوب (بداية من الحرف الأول ثم كتابته حتى تبقى تسلسل حروف الكلمة) .

ج : أسلوب "جونسون" و "مايكل باصت ": وتعتمد على عرض الكلمة بمفردها ، كتابة الكلمة مع مجموعة من الكلمات المختلفة عنها ، فيتعرف عليها بوضع دائرة عليها ثم يكتب الكلمة مع مجموعة كلمات مشابهة لها. ومنه فهو يرى ، يتتبع ثم يجمع حروف الكلمة (حسي حركي).

وجميع الطرق المعتمدة على أسلوب تعدد الحواس لها نفس الخصائص وهي :

1- تساعد على تطوير المعلومات وذلك من خلال الربط بين الحواس الأربع (البصر ، السمع ، الحركة واللمس) كمداخل للتعليم .

2- الاستخدام الكبير للأصوات مع التأكيد على النظام الهجائي.

3- تتضمن التدريب المكثف على الكلمات و الجمل ثم الممارسة والإعادة.

4- التسلسل بالتدريس بطريقة منظمة و مخطط لها مسبقا.**(Lerner ,J,2003)**

3-2-5- افتراضات إستراتيجية تعدد الحواس :

1- يستند المنحى متعدد الحواس في التعليم إلى افتراض أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة(السمعية ،البصرية ، اللمسية و الحركية).و منه يستفاد منها في تعليم مهارات القراءة و الكتابة .

2 - إن التلميذ يتعلم بشكل أفضل إذا قدمت له المعرفة بالطريقة التي يفضلها .

3- هنا يتفاعل التلميذ مع معلمه و مع المادة التي تقدم له بطريقة تفاعلية باستخدام حواسه المختلفة.

4- أهمية الوسيلة التعليمية في ترسيخ التعلم لدى التلاميذ ضعاف السمع و ذوي صعوبات التعلم .

5- أهمية جذب انتباه التلميذ على التعلم من خلال محاكاة النماذج التعليمية الجيدة.

إذن ، تعددت طرق تحسين القراءة و التي صممت لغايات معالجة الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و ذلك نظرا لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية و درجة حدتها و لاختلاف القائمين على تطبيقها فلا يوجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل التلاميذ فما يناسب هذا الطفل قد لا يناسب غيره بل قد يحتاج إلى تعديل أو طريقة أخرى. ما يصلح عند هذا الطفل قد لا يصلح لمعالجة مشكلة تلميذ آخر لذا لا يمكن الاعتماد على واحدة بل لابد من التنويع في الطرق من وقت لآخر و من حالة إلى أخرى كذلك و قد يقوم المعلم المعالج بنفسه بتطوير أو إعداد طريقة تكون أكثر ملائمة لمعالجة المشكلة القرائية **(أسامة االبطاينة و آخرون ،2007)**.

وبناءا على ما سبق ، العلاج الأمثل و المناسب لمن لا يقرؤون أو لمن لا يقرؤون جيدا في الطور الأول من التعليم الابتدائي و يتألف عادة من الأسلوب المتعدد الحواس وأن لعلاج القراءة هو محاولة لاستخدام عدة حواس في تعليم القراءة. ويتضمن هذا الأسلوب" الفاكت" أربعة حواس .

تعقيب على واقع تعليم المعاقين سمعيا :

وقبل إتمام هذا المحور الخاص بالقراءة عند ضعاف سمعيا علينا الحديث ولو قليلا عن ما يحدث في أقسام مدارس المعوقين سمعيا فرغم الاتجاهات التربوية الحديثة إلا أن الواقع المعاش لا يعكس تحقيق الأهداف التي رمت إليها تلك المناهج والبرامج ، فمن خلال التعرض إلى مختلف المشاكل التربوية ونخص بالذكر البرامج والمناهج التربوية غير الملائمة لهذه الفئة حيث لا يعقل تطبيق برنامج التربية الوطنية المعد لتلاميذ عاديين على فئة خاصة توصف بالإعاقة السمعية بمختلف درجاتها مع عدم احترام تجانس الأفواج والأقسام من حيث درجات الإعاقة السمعية حيث لا تتعجب من وجود تلاميذ يعانون من صمم كلي مع تلاميذ من درجات متوسطة أو شديد الضعف السمعي .وعلى اعتبار أن المناهج الدراسية للمعاقين سمعيا تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال واللغة ولكنها في الواقع لم تحقق ذلك وعليه نجد الأهداف منفصلة عن محتوى البرامج المقدمة للمعاقين سمعيا باختلاف درجات النقص السمعي: كونها تؤثر سلبا على طرق التدريس وأساليب التقويم وحتى الأنشطة التعليمية.

محتوى البرامج هو نفس محتوى برامج العاديين لذلك نجد مستوى التحصيل للمعاقين سمعيا يقل بكثير عن مستوى تحصيل العاديين وعليه لا بد من وجود محتوى يناسب وع هذه الفئة ليكون متفقا مع حاجات وميولها ويأتي التقويم ليزيد من تعقيد الأمر .

وفيما يخص طرق التدريس نجده تعتمد على طرق الاتصال المختلفة(الشفهية ، اليدوية والطريقة الكلية) لكن ما نلاحظه في الواقع أن عدد كبير من معلمي المعاقين سمعيا غير قادرين على الاتصال بالتلاميذ المعاقين سمعيا أثناء عملية التدريس نظرا لعدم محاولاتهم التمكن من تلك الطرق . و منهم من يكون عاجز عن ذلك لعدم تكوينهم في مجال العمل مع الصم و المعاقين سمعيا و تجدر الإشارة هناك هدر في زمن الحصص بحيث غالبا ما يضيع الوقت في كتابة النص على السبورة فلا يكفي الوقت للشرح .بالإضافة إلى ذلك عدم توفر الأجهزة السمعية المساعدة على الاستفادة من البقايا السمعية خاصة التلاميذ الملتحقين بالصفوف الدراسية الأولى ولا ننسى كذلك أهمية فصل التلاميذ الصم صمم عميق عن تلاميذ ليهم بقايا سمعية معتبرة .

إن مناهج المعاقين سمعيا في جوهرها لابد أن تعتمد في جوهرها على الأنشطة التعليمية المختلفة و ذلك لاستثمار الحواس الأخرى و التي تتيح له فرص التفاعل مع الأشياء و اكتساب الخبرات .

و تعترض أساليب تقويم المعاقين سمعيا بعض الصعوبات ، أهمها صعوبة اعتمادها على اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة ،و هي نفس المشاكل التي تواجه كل الاختبارات و المقاييس المطبقة على المعاقين سمعيا ،مما أدى إلى استخدام مقاييس و اختبارات غير لفظية و المعتمدة على الصور و الأشكال و الرسوم بهدف قياس جوانب النمو المختلفة لدى المعاقين سمعيا.

وانطلاقا مما سبق نجد كل العناصر التي يتكون منها أي منهج غير ملائمة لهذه الفئة من المعاقين سمعيا و كون الإعاقة السمعية تؤثر على طبيعة مكونات مناهج المعاقين سمعيا فإنه لابد من الاختلاف بين مكونات مناهج المعاقين سمعيا و العاديين .

وعليه ينبغي إعادة النظر في معايير اختيار المحتوى ويتم ذلك باختيار موضوعات المحتوى بناءا على الأهداف و مستوياتها المختلفة حتى لا تنفصل الأهداف عن المحتوى . ولا ننسى وجوب توفر

بعض الخصائص الخاصة بمعلمي فئة المعاقين سمعيا كالتحلي بالصبر ، قدرة ملاحظة التلاميذ في الموقف المختلفة خاصة الصعبة واهم شيء أن يكون مؤمنا بقدرات الطفل على التعلم إذا توفرت الشروط المناسبة و لا تنتابه فكرة أن هؤلاء المعاقين هم غير قادرين على التعلم والنجاح وكثيرا ما نأسف على بعض تصرفات المعلمين حين لا يؤدون واجبهم التعليمي لسيطرة فكرة عجز فئة المعاقين سمعيا على التعلم وأن تعبهم سيكون بدون فائدة.

كما يجب إعادة النظر في الكتاب المدرسي من خلال تكوين لجان متخصصة في إعداد الكتب من خلال الاستعانة بمختلف المتخصصين مثل علما النفس والباحثين في التربية الخاصة. و لابد للمدرسة من أداء دورها بتوفير المشرفين والمعلمين المختصين وتوفير الوسائل التعليمية المختلفة وأخيرا على الأسرة أن تؤدي دورها وتهتم بأطفالها وتنمي قدراتهم ولا تقف ممتنة للمدرسة باستقبال أطفالهم ولا تعجب أن ترى بعض الأسر لا تعرف أن أطفالهم يتعلمون ويستفيدون من برنامج تربوي كالعاديين و لديهم امتحانات عادية وحتى الرسمية في نهاية كل سنة دراسية، كونهم يظنون أن المدرسة مركز أو حضانة تحتضن أطفالهم وليست معدة أصلا للتدريس.

خلاصة الفصل : تناولنا في هذا الفصل القراءة عند التلميذ العادي من حيث شروط اكتسابها ، مراحلها ، طرقها و أنواعها ثم تطرقنا إلى القراءة عند التلميذ ضعيف السمع باعتباره لب الدراسة الحالية حيث تعرضنا إلى مهاراتها، خصائصها وطرقها وقبل التطرق إلى الفصل الثاني ارتأينا العروج على كل من التربية الخاصة والتعليم الشامل باعتبارهما الأسس الأولى لحماية حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمعاقين سمعيا بما فيهم ضعاف بالسمع خاصة. وبعد ذلك تطرقنا إلى طرق تعليم الفئات الخاصة ومداخل التعليم الشامل باعتباره يهتم بمدخل متعدد الحواس كونه احد محاوره وأهدافه ثم عرضنا إستراتيجية تعدد الحواس .

Sample Text

Sample Text

Sample Text

تمهيد

1- الأذن و فيسيولوجية السمع

2 : الإعاقة السمعية

2-1 -تعريف الإعاقة السمعية

2-2 - أسباب الإعاقة السمعية وتصنيفاتها.

2-3 -الاضطرابات الناجمة عن الإعاقة السمعية.

3-4-طرق التواصل مع المعاقين سمعيا .

3 : التجهيز السمعي

3-1-تعريف التجهيز السمعي

3-2 - شروط التجهيز السمعي وكيفيته .

3-3- مكونات الجهاز السمعي .

3-4-أنواع التجهيز السمعي

3-5- أهداف التجهيز السمعي ومراحله.

تمهيد :

لقد تكرر ذكر السمع في القرآن الكريم في عدة آيات وسور منها ما ورد في سورتي الملك و المؤمنون .وتجدر الإشارة إلى أسبقية ذكر لفظ السمع قبل البصر في معظم الآيات مما يؤكد أهمية السمع في عمليات الإدراك الحسي ، التعلم و التحصيل العلمي.

وبما أن إدراك الإنسان لعالمه يعتمد على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس المختلقة و بخاصة السمع و البصر فإن حدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس ينجم عنه صعوبات ، وبما أن السمع يلعب دورا رئيسيا في نمو الإنسان وهي التي تجعل الإنسان قادرا على تعلم اللغة و تمكنه من فهم بيئته .

وعليه ، سنتعرض في هذا إلى كل ما يخص الأذن وآلية السمع أي التطرق إلى الجانب التشريحي ثم الفيزيولوجي لها وبعدها نتطرق إلى الإعاقة السمعية وكل ما يخصها وفي نهاية الفصل الثالث سنعرج على التجهيز السمعي من خلال ذكر أنواعه وأهميته .

من الضروري أن نتعرف بدقة على مكونات الجهاز السمعي السليم و كيف تتم عملية السمع في الحالة العادية، حتى نفهم ما يحدث في حالة اضطراب أو حدوث أي خلل لهذا الجهاز ، ومن ثم فهم كل ما ينجر عنه من مخلفات على مختلف مستوياته.

1 – الأذن وفيسيولوجية السمع:

1-1-تعريف الجهاز السمعي (الأذن) :

يعتبر السمع من الوظائف التي لا يمكن إغفال دورها و لا الاستغناء عنها ، فالسمع يعمل على الإحساس بالمسافة ومراقبة البيئة الخارجية ،كما يقوم السمع بوظيفة حماية و دفاع لدعم معظم الحيوانات ، كما يخدم لدى الحيوانات وظيفة التواصل على مستويات متباينة التعقيد.

الجهاز السمعي هو جهاز معقد ذو حساسية عالية و تناغم ذبذبي حاد ، فالسمع آلة حساسة بقدر كاف تستقبل إشارات صوتية من موجات ضغط منخفض ،وهو جهاز منظم بدقة ، بشكل يمكنه من تمييز و تحليل الذبذبات بحدة عالية، فهو قادر على التعامل مع إشارات صوتية متباينة في شدتها بشكل دقيق ،تحت العمليات المادية للملومات الصوتية في ثلاث مجموعات من التركيبات ، تعرف بالأذن الخارجية ، الوسطى و الداخلية.تبدأ العملية الفيزيولوجية في الأذن الوسطى و تستمر من خلال العصب القحفي الثامن إلى الجهاز العصبي المركزي السمعي .تستمر إلى القشرة السمعية **(الزريقات ، 2003،ص19)** .

1- 2- آلية السمع ووظائف الأذن :

تتمثل هذه العملية في تحويل الموجات الصوتية التي تصل إلى الأذن الداخلية عبر الفتحة البيضاوية من الأذن الوسطى إلى إشارات كهربائية، ومن ثمة إلى مراكز السمع العليا في المخ عبر العصب السمعي. وتقوم الأذن الخارجية والوسطى بتوصيل الموجات الصوتية الميكانيكية إلى الأذن الداخلية ويتم ذلك عبر الفتحة البيضاوية المغطاة بغطاء مشابه لغشاء الطبلة. كما يلتصق بغشاء الفتحة البيضاوية الركاب من جهة الأذن الوسطى ، بينما الركاب ملتصق بغشاء الفتحة البيضاوية ، و بين

هاتين العظمتين حيث لما يقرع الصوت عشاء الطبلة فإنها تهتز و تنقل الصوت إلى المطرقة ، ومن ثمة إلى السندان و الركاب ، ثم يقوم الركاب بهز غشاء الفتحة البيضاوية و ينجم عنه سحب ودفع للغشاء فيتحرك السائل الموجود خلف الغشاء المسمى "سائل البريلمف".

أما فيا يخص الاتزان، فإن الأذن الداخلية تحتوي على القنوات الهلالية، وهي سلسلة تحتوي على ثلاث حلقات متصلة مع بعضها البعض و تكمن وظيفتها في حفظ التوازن في الجسم.،وعند حركة الجسم والرأس يتحرك السائل الموجود داخل هذه القنوات فينتج عنه نبضات كهربائية تصل إلى عصب الاتزان .

ومنه ، يمكن اختصار **وظائف الأذن** في:

1- **إرسال الصوت** : ترسل الأصوات التي يلتقطها صوان الأذن بواسطة القناة السمعية الخارجية إلى طبلة الأذن و التي تعمل على اهتزازه.هذه الحركات ترسل وتقوى من طرف العظيمات إلى النافذة البيضاوية و السوائل الموجودة في الأذن الداخلة .إن تدخل كل العناصر ضروري في عملية إرسال الأصوات.

2- **إدراك الأصوات** : إن الاهتزازات التي تحدثنا عنها في عملية الإرسال تواصل طريقها حتى تصل إلى عضو "كورتي"الذي يقوم بتحويلها من اهتزازات ميكانيكية إلى طاقة عصبية ، ثم توجه الطاقة إلى المراكز العصبية الصدغية الخاصة بالجهة اليمنى و اليسرى .

3- **إدراك الوضعيات و حركات الرأس** : إن هذه العملية ضرورية جدا في التوازن الذي على الفرد أن يشعر به في جميع المواقف في النفق الدهليزي والنفق النصف الدائري الأمامي عن طريق تنقلات السوائل و الضغوطات التي تنتج عنها **(بيزات ، عمرية ، 2001،ص69)**.

حاسة السمع تلعب دورا حيويا ومهما في حياة الإنسان و بدونها يصبح الإنسان سجين الصمت و السكون . بالرغم من أهمية جميع الحواس في عملية الاتصال، التعلم والنمو إلا أن حاسة السمع تعتبر أهم هذه الحواس فمن خلالها يتمكن الإنسان من تعلم اللغة وإنتاج الكلام ومن ثم يتطور اجتماعيا وانفعاليا ويعي عناصر بيئته **(أبو حمزة،2003)**.

1 -3- تعريف الإعاقة السمعية :

لقد تعددت تعريفات الإعاقة السمعية، ومع ذلك تشترك في المضمون و المحتوى ومن أهمها أنها عبارة عن " حدوث ضعف سمعي على درجة من الشدة "**(الخطيب،1990)**، بحيث لا يستطيع الفرد أن يكون قادرا على السمع وفهم الكلام المنطوق ، حتى باستخدام معين سمعي".وتعرف الإعاقة السمعية على أنها :حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات،وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم و ضعاف السمع **(بسيوني ،2001)**.

1-3-1-التعريف الطبي والوظيفي للصمم : (الإعاقة السمعية)

فيعرف الصمم على أنه : "نقص أو انخفاض أحادي أو ثنائي للسمع ، مهما كانت درجته وتموضعه وهي أيضا تلك الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقد السمعي و تقاس بالديسبال (**Larousse,1982,p,872)** . أما التعريف الوظيفي فيعتمد على مدى تأثير الفقدان السمعي على إدراك وفهم اللغة المنطوقة فبفقدان الفرد القدرة على السمع يكون غير قادر على اكتساب اللغة وفهمها وعدم القدرة على الكلام تبعا لذلك ، أي أنها انحراف في السمع يحد من التواصل السمعي اللفظي وتصيب الفرد خلال مراحل نموه المختلفة وتتراوح بين الضعف والتوسط الحدة الشدة والعمق ويؤثر ذلك على الأداء التربوي والاجتماعي **(سعيد حسني العزة ،110،2002)**.

ومنه ، أي خلل يؤثر في وظائف الجهاز السمعي في الإنسان ويعيق قدرته على سماع الأصوات يمثل إعاقة سمعية. فالإعاقة السمعية شكل من أشكال العجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي فقد تحدث هذه المشكلة في الأذن الخارجية ، أو الأذن الوسطى أو الداخلية أوفي العصب السمعي الموصل للمخ. ويتراوح الفقدان السمعي بين الضعف السمعي إلى الصمم (**أحمد اللقاني ، أمير القرشي ،1999، ص16**).

وعليه ، الإعاقة السمعية هي أي نوع أو درجة من الفقدان السمعي و التي تصنف من البسيط إلى الشديد جدا (**الزريقات ،2011، ص56**) وهي انحراف في السمع يحد من قيام الجهاز السمعي بوظائفه فيقلل من قدرته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه(**القريوتي ،2006،ص27**).

ومنه تعتبر وظيفة السمع من الوظائف الرئيسية و المهمة عند الإنسان ويزداد الاعتراف بقيمتها عند تعطلها لسبب من الأسباب.

1-3-2 - تعريف ضعيف السمع :

وعليه ، فضعيف السمع هو ذلك الطفل الذي يمثل عجزه السمعي عائقاً،لا يسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل والاندماج في وسطه الاجتماعي, إذ أنه يكون معزل عن مختلف النشاطات و السلوكات و المواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية بالإضافة إلى عدم مواصلة تعليمه .الضعف السمعي هو إعاقة ناتجة عن خلل في الجهاز السمعي يتمركز في مستوى الأذن الخارجية و الأذن الوسطى المركزية ، في هذه الحالة يطلق عليه بالصمم الارسالي كما قد يتمركز الخلل أيضاً على مستوى الأذن الداخلية وبالضبط في الطرق السمعية العصبية المركزية ، و في هذه الحالة يطلق عليه بالصمم الإدراكي . فالطفل ضعيف السمع هو الطفل الذي فقد جزءاً

من قدرته على السمع ، بعد أن تكونت عنده مهارة الكلام و القدرة على فهم اللغة و حفظ على قدرته على الكلام و قد يحتاج هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة ، أما الطفل الأصم هو الطفل الذي لا يسمع وفقد قدرته على السمع و نتيجة لذلك لم يستطيع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام و فهم اللغة."و منه تعددت تعريفات الإعاقة السمعية فالمعجم الطبي يعرفها بأنه :"ضعف أو غياب كلي للصوت كما قد يعود أيضاً إلى إصابة الأذن الوسطى أو الطبلة ، أو قناة أوستاكيوس" و يعرف الصم أنهم "الأفراد الذين ولدوا أو أصيبوا بصمم مبكر و لم يتعلموا الكلام أ فقدوا الشيء الذي اكتسبوه بالصدفة ، و البكم لا يرافق الصمم إلا في الحالات التي يكون فيها الصمم كلياً أو على الأقل خطيراً جداً أما (ديمونتآنيي) فتعرفه كما يلي بأنه "حرمان, ضعف ، إلغاء كلي لحاسة السمع و تشويه أو فقدان لوظيفة السمع "كما تضيف الباحثة بأن هذا التعريف لا يوضح لنا المشكلة لأن الصمم ليس فقط فعلاً و إنما هو كذلك صورة ذهنية".

و يعرف (جويل دو فونتاين) الصمم بأنه نقصان جزئي أو كلي في القدرة السمعية أي أن هناك أنواع مختلفة من الفقدان السمعي.

ويطلق مصطلح ضعيف السمع على الشخص الذي يتراوح مقدار الفقدان السمعي لديه ما بين 35 و69 ديسبل موريس 1996 (Moores) وتكون البقايا السمعية كافية وتمكنه من خلال استعماله السماعة من فهم حديث الآخرين والتواصل معهم شفهيا سميث **2004**(**Smit**h) .

وحسب موريس **Moores** **(1987)** فإن :

– الشخص الذي لديه فقدان سمعي بين 55 و69 ديسبل يحتاج إلى قسم خاص أو مدرسة خاصة كما يحتاج لمساعدة في النطق، السمع واللغة.

– والشخص الذي يتراوح الفقدان السمعي بين 70 و89 ديسبل يحتاج إلى صف خاص كذلك ويحتاج كذلك إلى مساعدة في النطق والسمع واللغة. وعليه فالمعاقين سمعيا من درجة شديد وشديد جدا لديهم نفس الخصائص ونفس المتطلبات وحتى استخدام السماعة سيؤدي إلى نفس النتائج. (**Moores ,1987,482**).

كما يرى عبيد في (2000) : "أن الطفل ضعيف السمعهو الذي فقد جزء من قدرته على السمع بعدأن تكونت لديه قدرة ومهارة على فهم اللغة وحافظ على قدرته على الكلام ، وقد يحتاج إلى هذا الطفل إلى وسائل سمعية معينة " (**عبيد ، 2000، ص33**).

أما كامل في (2004) فد عرف ضعاف السمع بأنهم : " الذين لديهم عجز جزئي في حاسة السمع بدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة الطبيعية لأغراض الحياة اليومية إلا في ظروف خاصة باستخدام المعينات السمعية "(كامل ، 2004 ، ص33) أما النمر في (2007) فيقول : " ضعيف السمع هو الفرد الذي يعاني من فقدان في القدرة السمعية قد يمكنه تعويضها بالمعينات السمعية ، أو ارتفاع شدة الصوت حيث التحدث إليه ، ويمكنه التعلم بذات الطريقة التي يتعلم بها السامعون "(**النمر ، 2007، ص20**).

و أخيراً يعرف" إسماعيل لعيس" الصمم كالأتي"يشير الصمم إلى درجات من السمع غير الوظيفة بالاعتماد على قياس مدى حساسية و استجابة الفرد للأصوات ذات درجات محددة من الشدة ، أي أن هناك انخفاض في القدرة السمعية بغض النظر عن السبب أو درجة الانخفاض مما يؤول إلى عجز جزئي أو كلي عند سماع الأصوات". (**لعيس ، 109-110**).

من خلال ما سبق نجد أن معظم تعريفات ضعف السمع تركز على ضعف الحاسة السمعية لدى فئة المعاقين سمعيا ، فهي موجودة لكن جزئيا .فالطفل ضعيف السمع يعاني من عجز جزئي

في حاسة السمع وبالتالي ليس لديه بقايا سمعية لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعيلمية إلى باستخدام وسائل مساعدة مهما كان نوعها ومنه فهو بحاجة ماسة إلى التدريب السمعي والنطقي .

1- 4- أسباب الإعاقة السمعية :

يوجد نوعان رئيسيان من الإعاقة السمعية أو الصمم فيما بينهما سواء على مستوى الأذن الوسطى أو الأذن الداخلية, و الاضطرابات الناجمة أو طرق الكفالة و هما :الصمم الإرسالي و الصمم الإدراكي ، و يرجع سبب الصمم الإرسالي إلى إصابة الأذن الخارجية أو الوسطى , أما الصمم الإدراكي فهو راجع إلى إصابة العصب السمعي أو الألياف أو المسالك العصبية المركزية ، وباجتماع هذين النوعين ينتج الصمم المركب أو المزدوج.

1- 4- 1- أسباب الإعاقة السمعية الإرسالية :

ترتبط الإصابة عموماً ب :

1-**إنسداد قنوي** : يؤدي هذا النوع من الإصابة إلى سوء تهوية صندوق الطبلة و هذا الأسباب الرئيسية و الأكثر شيوعاً للصمم الإرسالي عند الطفل و يمكن التخفيف من حدة هذا النوع من الصمم بواسطة علاج طبي أو جراحي يسمح باسترجاع الوظيفة السمعية.

2-**تعفن الأذن الوسطى** : إن التهاب الأذن الحاد ينتج عنه صمم انتقالي, إلا عندما تكون الإصابات مزمنة منها:

3-**سيلان الأذن القنوي** :هي الإفرازات المخاطية لقناة أو ستاش و للتجاويف الأنفية البلعومية التي تمر عبر مجرى السمع الخارجي عن طريق الثقب الطبلي و التي ينتج عنها التهاب الأذن الحاد و هذا في حالة العلاج غير الجيد.

أما في حالة تعفن هذا السيلان في الأذن فنجد احتمال وجود التهابات عظيمة نسيجية على مستوى الحاجز لصندوق الطبلة و سلسلة العظيمات و هذا الصمم يكون أكثر أهمية.

إن مختلف إصابات الأذن الوسطى تستلزم علاجاً طبياً و جراحياً, أين تكون النتائج مرضية وهذا حسب كل حالة و في بعض الأحيان الوظيفة السمعية لن تأخذ مجراها العادي, لذا يستلزم و يستوجب التجهيز و الذي يكون جد صعب لما يستقر سيلان الأذن, حيث يعوض المجرى العظمى للمجرى الهوائي و هذا في حالة عدم استطاعة تجفيف هذا السيلان من الأذن, و إذ كان للطفل رصيد لغوي قبل إصابته بهذا الصمم فلغته تبقى مستمرة من حيث الا كتساب و لكن يجب التحدث إليه بصوت مرتفع و يكون كلام الأصم تقريباً عادياً إلا في الحالات التي يتعدى فيها فقدان السمع 50 ديسيبال فيجد المصاب :

* صعوبة في اكتساب الكلمات الجديدة و خاصةً المجردة.

* صعوبة في اكتساب الكلمات المتشابهة من حيث النطق.

*صعوبة في اكتساب الكتابة لأنه يخلط بين الحروف المهموسة و المجهورة (**Busquet , Denis,1987 ,p157**)

1- 4-2- أسباب الإعاقة السمعية الإدراكية :

هو ناتج عن إصابة على مستوى الأذن الداخلية و المسالك العصبية المواصلة إلى المخ, حيث يترتب في هذه الحالة, عدم و صول الموجات الصوتية مهما كان ارتفاعها إلى الأذن الداخلية،و عدم مراقبة الصوت أو الكلمة التي يصدرها الأصم و في هذا النوع من الإصابة غالباً ما يكون استعمال الأدوية بدون فائدة, كما يمكننا أن نصنف عدة أسباب لصمم الإدراكي :

1-العوامل الوراثية :

وجدت عدة أنواع من الصمم الوراثي ذات أسباب مجهولة و غير معروفة و التي تظهر مباشرة بعد الولادة و هذا النوع من الصمم(أي الصمم الوراثي) يكون بعدة أعراض منها :

أ-**مرض واردنبولرغ** : و هو يؤدي إلى تشوهات على مستوى الصبغيات و خصلة من الشعر ذات اللون الأبيض من الناحية الأمامية لمقدمة الشعر و يؤدي إلى الصمم.

ب-**مرض بند ر د** :و هو اضطراب على مستوى الهرموجينات للغدد الدرقية و تضخمها.

ج-مرض ديشر : وهو التهاب شبكية العين.

د-مرض دالقران : و هو أيضاً يصيب شبكية العين مع اضطراب على مستوى دهليز الأذن كما نلاحظ و جود تأخر عقلي مع تشوهات عظيمة أو شكلية.

هـ-**مرض ألبورت** :وهو مرض على مستوى الكلى.

و-**مرض كليبلفيد** :يظهر على شكل تشوهات على مستوى الفقرات الرقبيةو الكتف.

ي-**مرض دلو بستان** : و هي رهافة و طراوة العظام مع تصلب أنسجة العين و أخذها اللون الأزرق.

1-4-2-2-العوامل المكتسبة :

كما هو معروف أن تكوين جهاز السمع يبدأ في حوالي الأسبوع الثاني أو الثالث و يكتمل في الشهر السادس من الحمل حينئذ يصبح ذو حساسية للمؤثرات خلال الأشهر الستة الأولى من الحمل.

1: الإعاقة السمعية التي تظهر قبل الولادة :

من الأمراض التي تؤدي للإعاقة السمعية و التي تصيب الأم الحامل أثناء الشهور الثلاثة الأولى من حملها وهي:

أ- **الحصبة الألمانية :** و تتفاوت خطورتها حسب المدة التي تظهر فيها و ينتج عنها صمم إدراكي مع توقف في النمو القوقعي و هذه الإعاقة تكون في غالب الأحيان حادة و تنجم عنها إصابات أخرى منها :إصابات قبلية, عمى و صمم مع تأخر عقلي.

ب-**المقوسات :** تصيب الأم أثناء الحمل و ينجم عنها صمم مرفق بتشوهات أخرى, كالتضاد الدموي الذي يؤدي إلى إصابة قوقعية مصحوبة بيرقان ولادي, إلا أننا نلاحظ نقص كبير في هذا النوع من الإصابة و هذا راجع للاكتشافات العلاجية الخاصة بها,و كل إصابة خطيرة في بداية الحمل لا بد أن تأخذ بعين الاعتبار لأن إهمالها قد يؤدي إلى تأثيرات جانبية خطيرة بيسكات دينيس **(Busquet Denis,1987,157-158)** .

ج- **إصابات زهرية :** قد يؤدي إلى خلل في الجهاز السمعي و في الجهاز السمعي و في بعض الأحيان يؤدي لالتهاب سحائي عصبي,كما أن بعض الأدوية لها تأثيرالتي قد تتناولها الأم تؤدي إلى تسمم خطير و إلى الصمم ومنها يولد الطفل مصاب ببعض التشوهات التكتونية على مستوى جهاز الأوعية الدموية للقلب.

2 : الإعاقة السمعية التي تحدث أثناء الولادة و ينتج عنه:

* نقص الأكسجين الذي قد يسبب اختناق عند الولادة و بالتالي ينتج عنه الصمم.

* جروح و إصابات عند الولادة:كأن يولد الطفل بصورة عكسية مما يؤدي إلى استعمال بعض الطرق الخاصة لتعديل طريقة ولادته, فيترتب عنها بعض الإصابات أو جروح خطيرة.

* و كذلك الحال بالنسبة للولادة التي تكون عسيرة و تطول مدتها,لأنها تؤدي إلى عدم وصول الأكسجين إلى مخ المولود, فتلتهب أغشية المخ و يؤدي ذلك إلى الصمم.

* إن الولادة المبكرة و التي هي كثيرة الانتشار تحدث نزيفاً دموياً داخل الأذن.

* أسباب تعفنية تكون مرتبط بالتهاب السحايا و التي تؤدي بالضرورة إلى استعمال بعض المضادات الحيوية التي تدخل في علاج التهاب السحايا و التي تؤدي في غالب الأحيان إلى الصمم.

* اليرقان المرضى.

ومنه، تصنف الإعاقة السمعية إلى :

1- من حيث العمر عند الإصابة :

إلى نوعين وهما إعاقة سمعية قبل اكتساب اللغة و إعاقة سمعية بعد اكتساب اللغة .

2- من حيث درجة الإعاقة السمعية إلى :

* ضعف سمعي بسيط وتكون نسبة فقدان السمع بين 26 و40 ديسبل.

*ضعف سمع متوسط بين 40 و70 ديسبل .

*ضعاف سمع شديد يكون فقدان السمع فيه بين 71 و90 ديسبل

*ضعف سمع شديد جدا يكون فقدان السمع أكثر من 90 ديسبل . حسب منظمة الصحة العالمية)

*فقدان سمع تام .

3 – من حيث موقع الإصابة :

1– نجد ضعف سمع توصيلي حيث ينتج عن خلل يصيب الأذن الخارجية والوسطى .

2–ضعف سمع حسي عصبي وينتج عن خلل يصيب الأذن الداخلية .

3– ضعف سمع مختلط أو مركب

4–إعاقة سمعية مركزية تحدث نتيجة تلف في الدماغ .

1–5– الاضطرابات التي تسببها الإعاقة السمعية:

إن مصطلح معاق سمعي أخرس معروف منذ القدم فعدم القدرة على السمع يصاحبه عدم القدرة إصدار الأصوات، فالنمو اللغوي لأي إنسان يتكون من ثلاث مكونات هي :

1– **جهاز الصوت :** بما يشتمل عليه من نماذج متكررة النطق و هو النظام الذي على رأسه تترتب الكلمات إلى أشكال و تتسلسل أفكار.

2– **لنحو :** و هو ما يعرف بعلم تكون و تركيب الكلمات و الإعراب، القدرة النحوية تنمو تدريجياً وتثري المعاني لجميع اللغات الإنسانية. **(بدرالدين كما عبده ، محمد السيد حلاوة ،1995 ،154).**

3– "**علم دلالات الألفاظ :** هو كيفية استخدام الكائنات للغة في تنظيم الأفكار و الخبرة و تطورها

أن نمو كل عناصر اللغة يتوقف على تغيرات النمو للجهاز(EricLennberg) و قد أوضح العصبي المركزي، و من الطبيعي إذ لم يسمع شخصا ما اللغة المنطوقة العادية لا يستطيع أن يتكلم بفهم،

و إدراك و كلامه سوف يتضمن ضجيج بدائي يلقي بقوة نغمات مشحونة بالانفعالات.**(جمعة السيد يوسف،1990، ص159-160)**.

و هي المناطق (Association Areas)فالمخ لدى الإنسان مزود بما يسمى مناطق الترابط التي تربط بين مراكز الإحساس للبصر و السمع و اللمس معاً، و تتركز الروابط المسؤولة عن وظائف الكلام في احد شقي المخ فقط (الشق الأيسر عادةً)، حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التي تقوم بالتحويل الضروري للإشارة البصرية السمعية إلى تكوينات لفظية، و هذا يعني أن الكلام أساسه بيولوجي لوجود علاقة تتابعية بين النمو اللغو و النضج الفيزيولوجي، إلا أن هذا الارتباط لا يمثل وجود علاقة سببية بين العمليتين، فاكتساب اللغة مستقل تماماً عن القدرة على إخراج الألفاظ، تلك القدرة التي تعتمد بدورها على الضبط الحركي، ذلك أن الأطفال في مرحلة مبكرة مثلاً يقومون بإصدار أصوات و أنغام شبيهة بالكلام و معنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفيزيولوجية مؤهلين تماماً للنطق بالجمل، و مع ذلك فإن قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلاً لا يبدأ إلا بعد فترة طويلة على هذه المرحلة ، فالأطفال الصم و البكم يستطيعون أن يكتسبون اللغة المكتوبة و لغة الإشارة.

و التفاهم اللغوي بصفة عامة (عند السامعين) عملية متعددة المراحل تتضمن، الاستقبال و الإنتاج فهي تعتمد على العملية الكلامية، و بالتالي لا تنطبق بنفس الطريقة على فئات الصم، حيث أنه يتضح أن هناك فرق بين اللغة و الكلام أحد وسائل التفاهم اللغوي، بينما اللغة هي إطار و مدلولات للتفاهم مع من حولهم، و الأكثر من ذلك فهم لديهم لغة التفاهم فيما بينهم فقط لا يفهمها من حولهم و على هذا يمكن للباحث أن يحدد التفاهم اللغوي للصم البكم في إطار ما حددته العملية السابقة كما يلي:

* الإنتاج: هو عملية فيزيولوجية يساهم فيها المخ مع جهاز الرؤية .

* الانتقال: هو عملية فيزيائية تعتمد على الوسط الصوتي بين المنتج و المستقبل .

*الاستقبال : هو عملية فيزيولوجية يساهم فيها المخ مع جهاز الرؤية .

و هذه العمليات تعتمد على جهاز الرؤية (الإبصار) لدى الإنسان، حيث أن أساليب التواصل ستكون بالإشارات و الإيماءات نتيجة خلل أو عيب في أحد الأجهزة المسئولة عن إنتاج هذا التفاهم سواء في المخ أو جهاز السمع ، و إذا ما كان الطفل قد حدث له هذا الخلل قبل أن تتكون لديه حصيلة لغوية فإنه بالتالي سيتأثر عنده جهاز النطق نظراً لارتباطه فالعمليتان الأخيرتان و تكون النتيجة طفل أصم و أبكم .

و منه يمكن أن نلخص الاضطرابات التي تسببها الإعاقة السمعية في أربعة مستويات و هي :

1- 5-1- اضطرابات على مستوى الصوت :

يتمكن الطفل العادي من الإنتاج الصوتي السليم من حيث شدته، طابعه، و مميزاته الصوتية، بواسطة المراقبة السمعية الصوتية على عكس الطفل الأصم، الذي يفقد أهم وسيلة لمراقبة الصوت مما يعطي ميزة خاصة لصوته، ففي حالة الإصابة بالصمم في مرحلة مبكرة أو في حالة الصمم الكلي فإن صوت الطفل يمتاز بما يلي:

ارتفاع حنجري أكثر حدة و في بعض الأحيان يكون غليظاً و أحياناً أخرى تكون زيادة في الكلام، تكون شدة الصوت قوية و غير متنافسة مع التركيب النحوي.الطابع يكون مخنوقاً و مهموساً مع وجود غنة. بينما في حالة الصمم المكتسب ستغير الصوت بسرعة مع وجود غنة و تصاب النغمة و الإيقاع فيصبح لدى البعض بطيئاً و لدى البعض الأخر يصبح سريعاً.

1- 5-2- اضطرابات على مستوى النطق :

إن الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية لا يستطيعون التقاط بعض الأصوات بدقة مما يحدث اضطرابات نطقية يضاف إلى ذلك عدم قدرتهم على تكييف نغمة الصوت مع بقية الأصوات و اللجوء إلى التحدث بصوت مرتفع نظراً لانعدام المراقبة السمعية الصوتية التي تمكن الطفل عموماً من مراقبة إنتاجه الصوتي و بالتالي تصحيح أخطائه و تنمية لغته، فبالنسبة للمصاب بالصمم الكلي ليست له أي معرفة بطريقة النطق للنماذج الصادرة الخاصة بكل صوت فانعدام الدورة السمعية النطقية عند الطفل المصاب تجعله يعتمد على الطرق الإدراكية لتصحيح أخطائه و تنمية لغته و تمكنه من التعبير بصفة واضحة و يلاحظ في هذا الاضطراب أن كل أشكال الإصابات الصوتية توجد حسب نوعية البقايا السمعية . **(Paul Aimard,1982,PP156-157)**

1- 5-3- اضطرابات على مستوى الكلام :

تكون نغمة إيقاع الكلام المتعلقان أساساً بجانب الفهم جد مضطربين في حين أن الكلمات و المقاطع القصيرة يمكنها أن تكون مفهومة، أما المقاطع الطويلة فتكون مضطربة، فلا يستطيع الطفل الأصم نطق صوتين متتابعين كعنصرين مختلفين و كل كلمة تنطق بتقطيع تسلسل صوامتها ن2مما يؤدي إلى بطئ المجرى و عدم وضوح الكلمة و فهمها من طرف السامع، كما يكون التنفس غير منتظم و غير متلائم مع حركة الكلام. **(لعريبي نورية،2006،ص13).**

يلخص الزريقات خصائص كلام المعاقين سمعيا في :

*طبقة صوتية عالية .

*صوت رتيب أو ذو نغمة وتيرية.

*إيقاع ضعيف وكلام مجهد.

* صعوبة إنتاج الحروف المتحركة أكثر من الساكنة .

*حذف وتشويه الحروف.

*عدم التمييز بين السواكن المجهورة و المهموسة.المعاقين سمعيا ذوو الفقدان السمعي الشديد والشديد جدا لديهم كلام غير واضح. (**الزريقات ، 2003**).

1- 5-4 - اضطرابات على مستوى اللغة :

الاضطرابات اللغوية متنوعة عند الطفل الأصم مما تؤدي إلى صعوبة تحديدها و اختلافها يكون حسب سن الطفل و نوعية الإصابة و في حالة الصمم الكلي نلاحظ انعدام اللغة لأن الطفل لا يلتقط أي تبليغ صوتي من العالم الخارجي و بالتالي لا يتمكن من إنتاجه، كما أنه لا يستطيع اكتساب الحروف إلا البعض منها، كالحروف المرئية الظاهرة مثلاً كما يلاحظ غياب المصوتات أو تعويضها بإرسال صوتي صعب التمييز (**b**و **m**) . إذن الصمم كما رأينا يؤثر سلباً على اللغة بمختلف مستوياتها إذ أن معظم (**a**)يقترب من الاضطرابات النطقية نجدها عند المعاق سمعياً فهو يعاني من تأخر لغوي إلى جانب اضطراب نطقي و اضطرابات صوتية، فالطفل يصبح في أمس الحاجة إلى تدخل المحيط لمساعدته لتجاوز هذا النقص حتى يتجاوز الإعاقة. (**Busquet, Denis,MontierCristian,1987,p180**) .

1-6- خصائص الأطفال ضعاف السمع :

تعتبر الإعاقة السمعية واحدة من فئات التربية الخاصة و التي نؤثر سلبا في مظاهر النمو المختلفة للشخص المصاب بها ،و يشتمل التأثير النمو الانفعالي والاجتماعي و القدرات المعرفية

و التحصيل الأكاديمي .و يتضح التأثير السلبي للإعاقة السمعية أكثر في تطور الكلام و اللغة ، و نتيجة لذاك توصف الإعاقة السمعية بأنها إعاقة لغوية ، فرغم سلامة الجهاز الكلامي للأفراد المعاقين سمعيا إلا أن الطفل الأصم يوصف بالأبكم لأن حاسة السمع تعتبر المدخل الرئيسي لتعلم اللغة حيث أن الكلام الذي نتعلمه و نتكلمه لا يأتي إلا بعد سماعه . و من هذا فإن فقدان السمع يحدد من مقدار الخبرات اللازمة لتطور المعرفة و اللغة . تؤثر الإعاقة السمعية على جوانب النمو المختلفة للفرد المعاق سمعياً، و بطرق مختلفة، إلا أن هذه التأثيرات قد لا تكون بالضرورة بشكل متساوٍ عند جميع المعاقين سمعياً و يختلف تأثير الإعاقة السمعية من طفل إلى آخر، فالفروق الفردية كبيرة و يصعب تحديد خصائص هذه الفئة بدقة، أو التعامل معهم بأسلوب واحد فقدراتهم متباينة، و مهاراتهم مختلفة و مشكلاتهم ليست واحدة، و لكن تشير الدراسات **الزريقات (2003) الخطيب (1998)** إلى أن للإعاقة السمعية تأثيراً على :

1- 6-1- الذاكرة البصرية:

إن المثيرات البصرية الحركية سمعياً تعتبر أساسية في تكوين الذكاء الحسي الحركي، فالحرمان الحسي المبكر يؤثر على سلوك الجسم و لكن لا يصل إلى مستواه الوظيفي، إن عدم تأثير الحرمان الحسي على وظيفة الجسم لا يعني أنه يعتمد على تعويض حسي في مجال آخر، فالطفل الأصم لا يمتلك إبصاراً أفضل من الطفل العادي لكن إدراك الإشارات الغير صوتية ينظم بطريقة مختلفة . إن الأطفال الصم أو المعوقين سمعياً يعتبرون أحسن ملاحظين حيث تبين أنهم قد ينجحون بنسبة كبيرة في المقاييس التي تعتمد على الاحتفاظ البصري للحركات، هذا لا يتطلب أساساً ذاكرة جيدة و لكن التنظيم الجيد للإدراك البصري الذي يجب أن يتكيف مع كل الوضعيات التي تنقصها الإشارة الصوتية ونلاحظ غالباً أن وجود البقايا السمعية لدى الطفل المصاب بإعاقة سمعية تمكنه من استغلال

و تنظيم المثيرات السمعية بشكل تجعله يفهم الإرسال كلياً، و من خلال الأبحاث التي أجريت على الأطفال الصم و العاديين لوحظ أن الطفل الأصم لا يستطيع أن يتذكر شيء بدون رؤيته حيث يقول" بلار"، في عام 1960 أعاد" مايكل بوست": "إن الأطفال العاديين يعتمدون على الالتقاط الشفوي لإعادة رسم صورة معينة، أما الأطفال الصم فيعتمدون على الملاحظة فقط و يرى هذا الباحث أن تفوق الأطفال في هذه الرسوم اعتمادا على الذاكرة البصرية يرجع إلى غياب اللغة بينما لدى الأطفال العاديين فإ تدخلاتهم اللفظية تؤثر على رسم تحقيق جديد (**Busquet, Denis,1987,P180** ,

1-6- 2- الذاكرة السمعية:

إن الأبحاث الجارية في هذا المجال قليلة جدا ، و الملاحظ أن في اختبارات الطفل المعاق سمعيا قد استثنت إعادة الأعداد و المقاطع لأن التقلص السمعي يمكن أن يضعه في موقف محبط و اختبار قياس الإيقاع بالطريقة السمعية للأطفال الصم يعتبر اختبارا فاشلا للأطفال في خمسة سنوات و خاصة الصم كليا بينما يكون النجاح نسبي لضعاف أو متوسطي السمع.

خلاصة : لقد تناولنا في هذا الفصل كل ما يتعلق بالجانب التشريحي و الوظيفي للأذن ومن ثم تم التعرف على المكونات الأساسية للأذن ويعدها تم التطرق إلى آلية عملية السمع معرجين على الإعاقة السمعية وكل ما يتعلق بها من تعريف ، أنواع ، خصائص ، أسبابها ودرجاتها و آثارها على النمو إلى جانب الاضطرابات التي تسببها هذه الإعاقة وطرق التواصل عند المعاقين سمعيا وخاصة ضعاف السمع .

1- 7 - طرق تطوير المهارات المعرفية:

يرى جمال الخطيب و منى الحديدي أن يوجد عدة عوامل و طرق تساعد على تنمية الجانب المعرفي للطفل المعاق سمعياً نذكر منها:

1- توفير بيئة غنية و مثيرة للأطفال: فمهاراتهم المعرفية لا تتطور دون ذلك، و يعني ذلك استخدام أنشطة و مواد مثيرة لاهتمام الطفل، فالانتباه شرط أساسي للتعلم و الإدراك.

2- تطوير لغة الطفل إلى أقصى درجة ممكنة فالعلاقة بين النمو اللغوي و النمو المعرفي علاقة قوية.

3- إدراك أهمية اللعب بالنسبة للنمو المعرفي و جوانب النمو الأخرى، و تهيئة البيئة للأطفال للاستكشاف و التفاعل النشط مع الأشياء و الأشخاص.

4- تزويد الأطفال بأنشطة و مواد تعيلمية ملموسة و حقيقية و ذات علاقة بحياتهم.

5- تحديد و تقدير المدة المناسبة للطفل لتأدية نشاط معين، بناءاً على قدراته و رغباته.

6- جعل التكرار و الممارسة من خلال اللعب و ليس من خلال تدريب رتيب و معزول (**الخطيب. ح،الحديدي. م، 2005، ص173**).

لقد تناولنا سابقا كل ما يخص البنية التشريحية للأذن وعرفنا أن أي إصابة على مستوى أحد اجزاءها ينجم عنه خلل في السمع أو ما يعرف بالإعاقة السمعية ، وتطرقنا إلى مختلف أنواعها وأسبابها و كذا درجاتها . وبقي علينا أن نتكلم عن المعاقين سمعيا من حيث خصائصهم ، أساليب وطرق التواصل عندهم ومختلف الآثار التي تخلفها الإعاقة السمعية على مختلف جوانب النمو عند

المصابين بها وكذا مميزات الإدراك السمعي لدى هؤلاء المعاقين وبالتالي سنقوم بالتعرض إلى كل ما سبق فيما يلي .

8-1- طرق التواصل عند الطفل ضعيف السمع :

التواصل هي عملية تبادل الأفكار و هي عملية نشيطة تشتمل على استقبال الرسائل و تفسيرها ،و ينبغي على كل من المرسل و المستقبل أن ينتبه إلى حاجات الآخر لكي يتم التواصل بفعالية. و من الوسائل أو الطرق الأساسية للتواصل نجد الكلام و اللغة مع تدخل أبعاد غير لغوية كالإيماءات و وضع الجسم و المسافة الجسمية و التواصل العيني .

لقد شهد تاريخ التربية الخاصة للتلاميذ المعاقين سمعيا اهتماما كبيرا لتنمية قدراتهم على التواصل و تمثلت هذه الأساليب أو الطرق المستخدمة في ذلك في :

1- طرق التواصل الشفهي .

2- طرق التواصل اليدوي .

3- طرق التواصل الكلي .

و قبل عرض هذه الطرق نعود بالتاريخ إلى الوراء بالتطرق إلى تاريخ المعاقين سمعيا حيث اختلفت الآراء و النظرة للأطفال المعاقين سمعيا ، حيث تلقت هذه الفئة الكثير من الإهمال فلو عدنا للمجتمعات الإغريقية و الرومانية نجدها تدعو إلى التخلص من المعاقين سمعيا كغيرهم من المعاقين لأنهم غير قادرين على التعلم و الكلام كالآخرين ، وأنهم غير مناسبين للدولة الرومانية التي تهتم بتربية أفراد أقوياء (**محمد اسيد فهمي 1994 ، 256**). كما حرم القانون الانجليزي المعاقين سمعيا من الحقوق المدنية كحق الملكية والانتخاب . و في القرن السادس قبل الميلاد دعت

الطقوس إلى تحريم لعن المعاقين ومساعدتهم . وتغيرت النظرة لهم بدء من عصر النهضة (**أحمد الزغبي ،2003 ، ص152**). كما قام الباحث (بيترو كاستر)بتعليم المعاقين سمعيا الكتابة و النطق و الأبجدية اليدوية و الإشارات ، كما نشر الباحث (كاردينو) دراسات متنوعة عن أسس تعليم بالطريقة الشفهية و الأبجدية اليدوية . أما الإسباني (بيدرو بونيه دي ليون)فقد وضع عام 1584 مشروعا للأبجدية ،حيث كان كل حرف يمثل بموضع لأصابع اليد ،إذ يتعلم التلاميذ القراءة و العد بواسطة الأبجدية ،و كان لمحاولته الأثر الفعال في تعليم المعاقين سمعيا بالطريقة الشفهية ،و من ثم شاركت هذه المحاولات في وضع الأسس الأولى لتعليم القراءة على الشفاه على أصول علمية واضحة ومدروسة.

وفي القرن الثامن عشر و التاسع عشر ظهر عدة علماء منهم (دي لابيه) الذي أنشا مؤسسة تعليمية للصم عام 1755متعرف عليها الآن بالمعهد الاهلي للصم ،فكان الفضل الكبير لهذا العالم في إعطاء حق تعليم المعاقين سمعيا . كما أسس الباحث (صمويل هانيك)عام 1778م أول مؤسسة تعليمية للمعاقين سمعيا في ألمانيا فكان يتبع في أول الأمر طريقة لتعليم اللغة المكتوبة ثم تعلم الكلام ،و بعدها اتبع طريقة عكسية إذ يبدأ بتعليم الكلام ثم الكتابة باستخدام طريقة قراء الشفاه.أما في بريطانيا نجد (بريدود) قام بتأسيس مدرسة للمعاقين سمعيا سنة 1960م متبعا الطريقة الشفوية في تعليم هذه الفئة مطلقا على تلاميذه اسم السامعون بأعينهم.وكان لهذا التقدم الاجتماعي و التربوي للمعاقين سمعيا في أوروبا أثره الكبير في وضع أسس تعليم المعاقين سمعيا في أمريكا ،في عام 1817م أنشأت أول مدرسة داخلية للمعاقين سمعيا في مدينة" هارتفورد" **(ماجدة السيد عبيد،2000،ص223)** فبالنظر للإعاقة التي يعاني منها الطفل فإنه يلجأ إلى أساليب أخرى تعوض الميكانزمات التي يعتمد عليها الطفل السليم ،حيث يعتمد الطفل المعاق سمعيا على الرؤية ،باعتبارها أحسن وسيلة للتعويض خاصة على مستوى الأخبار.إذ يستعين دوما بالهيئة و الإشارة و الإيماءات

ليدعم وسائل أخرى تمكنه من فهم الرسالة اللغوية الشفوية و الكتابية قد تكون هذه الوسائل مكملة أو مستقلة.

وعليه ، تتمثل هذه الطرق في :

1- 8-1- القراءة على الشفاه :

إن الإعاقة السمعية التي يتميز بها الطفل ضعيف السمع ، تجعله يلجأ إلى استخدام مسالك أساسية لعملية التواصل و الإبلاغ، معتمداً على الكلام و القراءة على الشفاه و ذلك من خلال تنمية مهارات القراءة و الكتابة و البقايا السمعية لديه، فهو يستطيع عن طريق القراءة على الشفاه إقامة جسور من التواصل مع بقية أفراد المجتمع أي أن القراءة الشفوية من بين الوسائل التي تساعده على الدخول في عالم الأشخاص العاديين، يتحقق ذلك من خلال انتباه هؤلاء الأطفال إلى بعض الحركات و الإشارات المعينة و التي تحدث على الشفاه و بعض حركات الوجه التي تساعد على فهم الكلام. إن حرمان الطفل من المعلومات السمعية تجعله يلجأ إلى استعمال القناة البصرية معتمداً على القراءة الشفهية، إلا أن هذا العامل البصري لا يلتقط إلا الحركات النطقية الظاهرة و يبدأ الطفل المعاق سمعيا في استخدام وسيلة القراءة الشفوية انطلاقا من أسرته أي من محيطه الأول، إذ هذا الأخير هو هذا الأخير هو الذي يعطي الأسس الأولى فتحويل انتباه الطفل إلى المتكلم، مهما كانت درجة الإعاقة السمعية يساعده على الربط بين حركة الشفاه و اللفظة المراد نطقاً و انطلاقا من هذه القاعدة يتعود الطفل على فهم الحوار المنطوق اعتمادا على العامل البصري. إن مجال القراءة على الشفاه لا يبقى محصوراً على تلك الطرق التي تعلمها الطفل في البيت بل يتطور و يتسع مجالها عند دخول الطفل عالم الدراسة، إذ أن هذه الطريقة تأخذ شكلاً واضحاً، ففي المدرسة الخاصة بالصم يبدأ الطفل

الأصم في تعلم القراءة الشفوية بعد سن إزالة البكم فيتعلم هذه القراءة على كل الأشخاص تصبح لديه نماذج عديدة من كيفية نطق الحروف و هذا لاكتساب لا يتم إلا وفق شروط و هي:

1- درجة الإبصار عند الطفل لا بد أن تكون عادية.

2- لا بد أن يكون المتكلم مقابلاً للطفل لكي يشاهد حركة الشفاه.

3- التكلم بصورة عادية طبيعية و بطيئة في البداية.

4- يجب أن يكون النطق واضحاً و مفهوماً و أن لا تكون مبالغة في فتح الفم فهذا يعرقل عملية الفهم.

و لنجاح هذه الطريقة تتطلب توفير سلسلة من العوامل و هي:

1- قيمة و تماسك الوسائل التربوية.

2- تدخل الوالدين من الناحية النفسية و التربوية.

3- شخصية الطفل أي (قدراته العقلية، الحركية، و توازنه النفسي و الاجتماعي).

4- أهمية الإصابات الأخرى إضافةً إلى الصمم (كالإعاقة البصرية أو الحركية، إصابة المراكز العصبية للغة).

و يلجأ الطفل شديد ضعف السمع إلى استعمال نوعين من القراءة على الشفاه:

1- 8-1- 1- القراءة الشفوية الشاملة:

و هي تمكن الطفل من فهم الجمل و الخطاب بفضل حركات الشفاه، لكن دون الأخذ بكل عنصر على حدة، إذ تركز على الوحدة الكلامية، و بالتالي فالمصاب يفهم الكلام بفضل إدراك العناصر التي تعرف عليها سابقاً، و يشرع في القراءة الشفهية التحليلية بداية بالتعرف على المحيط و بواسطة و بواسطة الإيماءات و الإشارات يستعين ببعض الأشياء أو الصور التي تشرح الموقف بدقة.

1- 8-1- 2- القراءة الشفوية التحليلية:

و هي تنص على جلب انتباه الطفل للعلامات البصرية لكل صوت يوصل إلى معرفة دقيقة للكلمة لكن تبقى القراءة على الشفاه غير كافية للوصول إلى الفهم الكلي لأنه ليس كل الأصوات أمامية و لإشراك بعض الأصوات في المخرج، لذا يحدث خلط لدى الطفل لهذا الغرض اعتبرناها أسلوباً مكملاً مع الأساليب الأخرى تساعد على إزالة الغموض و هذه الأخيرة هي:

1- قيد سبيتش(**Gued Speech**)

عام 1967 تسمح بتكملة المعلومات (Carnet ORIN)هي طريقة أنشأت من طرف كارني البصرية المحصل عليها من خلال القراءة على الشفاه و تستعمل هذه الطريقة ثمانية إشارات باليد التي تناسب الصوامت و أربعة وضعيات لليد تناسب المصوتات، علماً أن المعلومات البصرية للكلام تكون جزئية حيث لا يدرك من السلسلة الكلامية إلا الثلث من الكلمات و كذلك عن طريق الرؤية.

2- لغة الإشارات :

تعتبر هذه اللغة نظام من الرموز اليدوية الخاصة، تمثل بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار و تعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل و تعتمد اعتمادا كبيراً على الإبصار، فإذا كان فقدان السمع

من الدرجة الحادة فإن الطفل لا يستطيع فهم الكلام الذي يدور في حوار ميلادهم، أن يكون مجبراً على استعمال طرق أخرى للتواصل الفعال مع الآخرين و مما يعطي مساندة للتواصل عن طريق الإشارة طريقة "هجاء الأصابع" أو طريقة تعليم الحروف بواسطة الإشارة بالإصبع، و قد بينت الممارسة العملية أن الأطفال الصم اللذين يعرضون للغة الإشارية وهجاء الأصابع منذ ميلادهم، يكتسبون فعالية في هذه المهارة.

يعتبر نظام الإشارات الذي يمكن الطفل الصغير المصاب بالصمم الخلقي من التواصل بالمعنى الحقيقي للكلمة أن تجعله قادراً على التعبير عن آرائه و أفكاره الذاتية و عندما يحدث ذلك، نستطيع أن نلاحظ تغيرات إيجابية في السلوك، تحسناً في العلاقات الشخصية المتبادلة، كما تساعد هذه الإشارات على تدعيم القراءة الشفوية و السمع، عندما يقوم الشخص الراشد بإصدارها والتحدث في وقت واحد إضافة إلى استعمال الأجهزة المكبرة للصوت . **(Aimard ,Paul,1982,P145)**

إن الجمع بين الكلام و الإشارات يوفر نمطاً تركيبياً يقوم الطفل الأصم بتقليده من الناحية البصرية أو السمعية و عندما تكون الأدوات المعينة من النوع الذي يسهل السمع و يتوقف النجاح في هذا المجال على التغذية الرجعية و قدرة الطفل على سماع الكلام الصادر منه، وأن يسمع الآخرين**(Busquet,Denis,1987,PP.178-180)**

1 -8-3- اللغة المكتوبة :

إن اعتماد الطفل المصاب سمعياً على هذه الطريقة لتسهيل تواصله مع الأشخاص المحيطين به يجعله يركز على القراءة و بالتالي يستعمل بصره الذي بصورة قوية في فهم المقصود من الكلام الشفهي، يستعين بالرسومات التي توضح له أكثر المواقف و يقول: د]نس بيسكي : "كل التمثيليات الخطية (رسوم و صور) المعبرة عن مختلفDenis Busquet) الوضعيات تعطي للطفل المعاق

سمعياً معلومات خارجية عن محيطه، و تسمح له باختراع وضعيات ضرورية لتفاهم معين فالكلام المكتوب يساعد الطفل على تعلم الكلام الشفهي". عموماً فإن استعمال الكتابة لا ينتشر بكثرة عند كل الأطفال اللغة، لأن ذلك يتطلب منهم الدخول إلى المدرسة أي أن استعمال هذه الطريقة تأتي بعد اكتساب القدرة على القراءة كذلك. إن الكتابة تدعم عملية القراءة على الشفاه و تفيد في تعلم اللغة، لهذا يستعان بها لتحسين و تسهيل الاكتساب اللغوي و تقوم هذه الطريقة على أسس علمية متطورة في مدرسة تبدأ الصم من الأشياء الحسية التي تقع في دائرة خبرات الطفل الأصم و نشاطه.و يمكن اعتبار الحرمان الحسي المتمثل في الإعاقة السمعية سبباً يؤدي إلى الضعف في النمو المعرفي عند الطفل، فغياب وظيفة الدورة السمعية النطقية عند الرضيع تجعله غير قادر على اكتساب مبادئ اللغة، و هذا راجع إلى مدى اعتماده على ذاكرته البصرية و السمعية (إذا كانت هناك بقايا سمعية) و يخص هذا الاحتفاظ التصور المكاني، اللمسي، الإدراكي، إلا أن الأطفال الصم إلا يظهرون عجزاً فيما يخص سرد أحداث سلسلة صور مرتبة أو نماذج متتالية عددية، و من خلال الأبحاث و التجارب التي أقيمت لوحظ أن الأطفال الصم لديهم احتفاظا أكثر بالإرشادات الإدراكية الموجودة في المجال البصري، التنظيم المكاني و تحرك الأشياء.

وعلى اعتبار أن الوظيفة السمعية وظيفة حيوية و رئيسية عند الإنسان بحيث يحصل بها الفرد على معلوماته وبها يكتسب لغته و يتفاعل مع محيطه فإنه أصبح من الضروري على الصم مواصلة حياتهم بطريقة عادية و كان الحل عن طريف استعمال مضخمات الصوت كاستخدام المعينات السمعية سواء التجهيز الكلاسيكي أو حتى الزرع القوقعي حيث تم اللجوء إليهما لمساعدة الصم و ضعاف السمع قصد تعويض النقص السمعي و تقريبه إلى السمع العادي مما يساعد الأصم على اكتساب مهارات ضرورية كالكلام و اللغة ومن ثم القراءة .

3 : التجهيز السمعي وخصائص المجهزين سمعيا:

3-1- تعريف التجهيز السمعي الكلاسيكي :

توصل الباحثين و العلماء إلى علاج يسمح للأصم و ضعيف السمع بادراك الأصوات و استغلال البقايا السمعية حتى لو كانت جد قليلة ،حيث ظهرت الجراحة الوظيفية التي تتمثل في تعويض طبلة الأذن بطبلة إرسال مزدوج.ومنه ظهرت أجهزة مختلفة تقوم بالتقاط و تعديل و تكييف المعلومات الصوتية إلى درجة الإدراك .

من هذه الأجهزة نجد السماعات ،و التي تمثل جهاز سمع يساعد ضعيف السمع في تعويض ما فقده من سمع طبيعي أما درجة المساعدة فتعتمد على شدة فقدان السمع و يتم التوصية به من قبل أخصائي السمعيات .و أنواع سماعات الأذن متعددة و ينبغي التقيد بتوصيات الأخصائي الوحيد المؤهل لفحص و وصف السماعات و التأهيل .سماعة الأذن هي مضخم للأصوات المستقبلة عبر مكوناتها تساعد المريض من سماع الأصوات بدرجة أعلى لكن لا تعيد السمع إلى طبيعته .

أصبحت سماعات الأذن الطبية هذه الأيام اصغر و أخف و ارق مما كانت عليه سابقا . فالجهاز الكلاسيكي هو مجموعة ميكانيكية إلكترونية و إلكتروسمعية صغيرة ،تقوم بالتقاط الأصوات و تكييفها بحيث تجعل الأصم قادرا على استقبال المعلومات في حدود قدرته السمعي و الإدراكية.

لهذا لا يمكننا القول بان الطفل الأصم أو حتى ضعيف السمع يمر بنفس مراحل التطور التي يمر بها الطفل المستمع ذلك لاختلاف التجارب التي يتلقاها كل واحد منهما و مع ذلك يؤكد الباحثين على أهمية و ضرورة التجهيز السمعي مهما كانت درجة الإعاقة السمعية و مهما كان السن و يفضل أن يحدث ذلك مبكرا .

يقول **Rondal ,J ,A**" **(1982)**:

"أن الجهاز السمعي هو جهاز يختص بتعويض الضياع السمعي للمصاب و جذا بتكبير الموجات الصوتية في مستوى يجعلها أكثر وضوحا للفرد و هذا يعد أدنى حد في التشوه ". **Randal**,J) **,1982,209)**

في حين يعرف القاموس الطبي الجهاز على انه "مجموعة من التقنيات يتمثل دورها في عدم القدرة على الاتصال و إدراك العالم الخارجي مع تنظيمه ،و يحدد هذا التنظيم من خلال مجموعة من الادراكات و ليس بواسطة السمع فقط ." و يؤكد على ضرورة التدخل المبكر مع كل أنواع الصمم .و من ثم يتضح دور الجهاز في الإعاقات السمعية الخفيفة يسهل فهم البلاغات الصوتية . وفي الإعاقات السمعية المتوسطة و الحادة تحتاج إلى تجهيز سمعي ،أما في الصمم العميق فيكون الربح السمعي للأصوات الغليظة حيث يسمح الجهاز بإدراك مدة الإيقاع الديناميكية ونبرة البلاغ الصوتي مما يخلق علاقة وطيدة مع العالم الصوتي .فالتجهيز السمعي يجعل الطفل يدرك الظواهر السمعية لنشاطه و يسمح باكتساب مراقبة لإصداره الصوتي .

3-2- شروط التجهيز الكلاسيكي : حتى يتم التجهيز السمعي لابد من :

- وجود صمم مهما كان سن الطفل .

- تشخيص دقيق لنوع و درجة الصمم .

استحالة علاج الصمم عم طريق الأدوية أو الجراحة .

وعليه فالتجهيز لا يكون عشوائيا و إنما هناك شروط وكيفية .

3-3- كيفية التجهيز السمعي :

يختلف التجهيز حسب نوع الصمم(خلقي أو مكتسب)و حسب السن ،إن تجهيز الطفل المصاب بالصمم يكون بمجرد اكتشاف و تشخيص الصمم و يكن ان يمتد إلى تسعة أشهر في بعض الحالات يجهز في الأشهر الأولى من الميلاد.حيث كلما كان التجهيز مبكرا كلما كان الجهاز مقبولا من طرف الطفل و ازدادت أهميته و قيمته عنده ،كما يتم التجهيز بواسطة المعين السمعي و الذي يعتبر وسيلة من الوسائل المستخدمة لجمع الموجات الصوتية و تكبيرها لكي تساعد مستخدمها في الربح السمعي .ومن ثم يصبح هذا الجهاز ضروري لمساعدة على اكتساب اللغة و الاستفادة من كل المثيرات الخارجية. وهنا تتدخل المعينات السمعية فتساهم في تحسين الربح السمعي و تمكن لجميع الصم الاستفادة من وسائل المكبرة للصوت و لكن درجة الاستفادة تتوقف على القدر المتبقي عند الفرد من حاسة السمع و نوع الإعاقة السمعية وكذا طبيعتها .

3-4- مكونات الجهاز السمعي الكلاسيكي :

بدأت السماعات الإلكترونية بالظهور في محاولات (أليكسندر جيرهام)، و التي نتجت باكتشاف الهاتف، إذ كانت في ذلك الوقت عبارة عن سماعات كبيرة جداً يصعب حملها و تترك في مكان معين، و في بداية الثلاثينيات ظهرت أول سماعة ملبوسة (توضع على الجسم) إلا أنها كانت مزعجة و غير مناسبة سوى لبعض الحالات لضعاف السمع التوصيلي البسيط.

و في عام 1872 في بوستن افتتح (أليكسندر جير هام) معهد لتدريب معلمي الصم الطريقة الشفوية (نطق و قراءة الئفه) و لكن مؤيدي تعليم لغة الإشارة و قفوا ضد هذا الاتجاه. وفي عام 1887 أسس مكتب فولتا لبحث و نشر معلومات تتعلق بالصم، و في عام 1890 ساهم في تأسيس الإتحاد الأمريكي لتعليم النطق للأصم، و قام بدراسة إحصائية عن الصم أوصلته إلى نتيجة تقول " أن تعلم

لغة الإشارة للصم سيكون من شأنه إبقائهم في عزلة عن عادي السمع، مما سيضطرهم إلى التزاوج فيما بينهم، بالتالي ستزيد نسبة الصم عن طريق الوراثة و أكد على ضرورة تعلم الأصم لغة الكلام و في المدارس عادي السمع لإشاعة الصبغة الاجتماعية العادية بينهم، و كان له الفضل في إقرار استعمال مصطلح (الصم) بدلاً من مصطلح (الصم البكم).

3-4-1 - مكونات الجهاز السمعي الكلاسيكي :

هناك أنواع كثيرة من آلات التجهيز مختلفة من حيث التصميم، نجد منها الفردية والجماعية، لكنها تحتوي كلها على نفس العناصر و هي تعمل بنفس الشكل تتمثل فيما يلي: يقوم بتحويل الموجات الصوتية إلى قوة كهربائية.

***الميكروفون : (Microphone)**

يتكون من ثلاث طبقات حسب نوع و درجة الصمم تقوم :

***المضخم : (Amplificateur)**

بتضخيم الصوت الضعيف أو الطاقة الضعيفة المرسلة من الميكروفون و هو يسمى بالربح الآلي، ففي حالة الصمم الخفيف يكون الربح أقل من 40 ديسبال، بينما يتراوح ما بين(70 - 40) ديسبال في حالة الإصابة بالصمم المتوسط و الحاد و القريب من المتوسط، أما في حالة الإصابة بالصمم العميق و الحاد القريب من العميق فيكون الربح الآلي من 90 ديسبال فما فوق. وتجدر الإشارة أن معظم الآلات تضخم على مستوى التوترات المتواجدة ما بين(500-400) هارتز و هي المنطقة الحوارية التي تتمركز فيها كل العناصر اللغوية.

1- **السماعة :** Ecouteur تحول الطاقة المضخمة إلى اهتزازات صوتية مضخمة، وفي بعض ا لحالات تعوض بهزاز.

2-**القاطعة :Interrupteur**عبارة عن زر يتم فيه تشغيل و إيقاف الجهاز.

3-البطارية Pile:تسمح بتزويد الجهاز بالطاقة الكهربائية.

3- 5- أنواع الأجهزة السمعية الكلاسيكية :

يتمثل النوع الأول من التجهيز الكلاسيكي في جهاز آلة جماعية، تستعمل عادة في المدارس المتخصصة حيث تسمح بتجهيز مجموعة من الأطفال في نفس الوقت لكن هذا أثناء الدرس فقط و هي تتكون من ميكروفون واحد و مضخم واحد و عدد من السماعات.

3- 5- 1- آلات التجهيز الفردية :

يتمثل النوع الثاني من التجهيز في الآلات الفردية، و هي عكس الآلات الجماعية فهي تسمح بتجهيز كل طفل على حدة فتمكنه بذلك من الاستفادة من الربح الآلي الملائم له و هذا في كل مكان و كل زمان و قد أدى التطور التكنولوجي في مجال السمعيات إلى ظهور عدة أنواع من هذه الآلات نذكر منها:

أ- نمط الجيب أو نمط الجسم :

تعد هذه النوعية من الأجهزة السمعية أكثر نسبياً في حال مقارنتها مع باقي أنواع الأجهزة السمعية الأخرى، وهي عادة ما تخصص لأشد أنماط فقدان السمع، تتكون من كابل صغير معزول شديد المرونة ومستقبل خارجي، في بعض الأنواع قد نجد مستقبلين (مستقبل واحد لكل أذن)، يتصل المستقبلان بالكابل الذي تكون نهايته في الجزء الرئيسي من معين السمع في حالة ما إذا كان فقدان

السمع في كلا الأذنين بنفس النسب و نفس الحدة سواء بسواء فإنه يصمم نمطين من الأجهزة السمعية بكابلات منفصلة، و هي تحتاج إلى مستقبلات توضح في الأذن. (**خالد البلاح ، 1975** ، ص74).تتمتع الأجهزة السمعية من نوع نمط الجيب بكونها مصدر وافر للطاقة، هي سهلة الاستعمال، تستخدم بطاريات عادية غير مكلفة نوعاً ما، يسهل تصليحها و صيانتها، لكن رغم هذه الميزات إلا أن هذا النوع من الأجهزة لا يخلو من العيوب أيضاً، فعلى سبيل المثال وضعها عادةً على الصدر أو الظهر قد يؤدي إلى استحالة صدور بعض الأصوات التي ربما تنشأ على أحد جوانب الجسم أو الجانب العكسي من المكان الذي يوضع فيه الجهاز، كما أن وجود الكابل ملاصقاً للجسم قد يؤدي إلى تلفه من ككثرة الحركة و الاحتكاك، بالإضافة إلى أن ظهور أسلاك التوصيل قد تسبب انزعاج و حرج لمستخدميها.

ب. نمط مستوى الأذن أو خلف الأذن :

هو عبارة عن علبة صغيرة حلزونية الشكل، توضع على المحيط الخارجي للأذن، تتصل بالقناة السمعية الخارجية بواسطة أنبوب صغير و هو يصمم حسب الخصائص الفردية لكل طفل، يعتبر هذا الجهاز من المعينات السمعية الأكثر انتشاراً من غيرها و الأكثر تنوعاً و اختلاقاً في أحجامها و أشكالها، حيث أنه يصلح للكبار و الصغار على حد سواء، الميزة الكبرى لهذا النمط من الأجهزة هو موضع الميكروفون الذي يسمح بالتقاط جيد و نوعية ممتازة للصوت، كما أنه يسمح بالتجهيز المزدوج (أي تصحيح كل أذن على حدا)، بالإضافة إلى كل ما سبق ذكره، فمن الناحية الجمالية هذا الجهاز متقبل تماماً لأنه يمكن أن يكون صغيراً جداً كما أن جودة الصوت و نوعيته و استنتاج الكلام يتم بشكل جيد للغاية. لكن هذا لا ينفي أن هذا النوع يحتوي بدوره على عيوب نجد منها: كون مفتاح ضبط حجم الصوت يميل إلى أن يكون صغيراً لذا يمكن أن يحدث بعض المشكلات للأطفال الصغار

دون سن الثالثة و ذلك على نحو خاص عندما يبدؤون في تعلم كيفية التوافق معه بأنفسهم، كما أن بطارية هذا الجهاز صغيرة جداً و أحياناً يكون من الصعب القيام بفتح صندوقها، و العيب الرئيسي هو الضجيج المفاجئ الذي قد يسبب إطلاق الطفل صرخة طويلة حادة، و بالتالي يمكن أن يحدث رفض كلي للجهاز وهذا خاصةً إذا كانت طاقة البطارية ضخمة لذا لا بد أن يكون الفضاء الخارجي أو الأغطية الخارجية لهذا النمط مزوداً بقالب محكم أو سداد للتخلص من الأصوات الغير مطلوبة. هناك مشكلة أخرى أقل انتشاراً تتمثل في ميل هذا النمط عامةً إلى تساقطه بعيداً عن الأذن خاصةً أثناء اللعب النشط لدى الأطفال، إلا أن هذه العيوب ما هي إلا ثمن ضئيل في مقابل جودتها و تقبلها من الناحية الجمالية.

ج. نمط داخل الأذن :

هذا النوع من الأجهزة واسع كما أنه يتمتع بميزات لا توجد في الأنواع السابقة، فمن أهم هذه الميزات: عدم تعرضها للسقوط أو الضياع أو التلف الناتج عن الاحتكاك، بالإضافة إلى تخفيفها من الآثار النفسية و الاجتماعية المترتبة عن استخدام الأنواع الأخرى، لكن رغم كل هذه الميزات إلا أنه تتعين الإشارة إلى أن هذا الجهاز هو صغر حجم أداة التحكم في الصوت و ضبطه مما يجعل من الصعب جداً على الأيدي الصغيرة الغير متناسقة في حركتها التعامل معها **(سليمان،2003،ص67)**. نجد من أنواعها: نمط داخل الأذن، نمط داخل قناة الأذن، الجهاز المخفي كلياً داخل قناة الأذن .

د. نمط العدسة:

يمكن القول أن الأجهزة السمعية من نمط العدسة تشبه إلى حد كبير نمط مستوى الأذن من حيث الكفاءة و الجودة و النوعية، صوتها رأسي التوجه يلتقط الكلام العادي بسهولة و يسر، كما أن هذا النمط هو الاختيار العادي و الطبيعي و الأنسب للطفل الذي يلبس بالفعل نظارة لتصحيح بصره،

كغيرها من الأجهزة السمعية يواجه نمط العدسة بعض المشكلات عند الاستخدام، فليس من الأفكار التي ينصح الأخذ بها بصفة عامة أن يثبت الجهاز في النظارة التصحيحية، و هذا نظراً لاحتمال تحطم الاثنتان في حالة كسر أو تحطم واحدة منها، فلو تحركت النظارة من مكانها لأي سبب من الأسباب فإن الشيء البديهي أنها ستنقل الجهاز من مكانه و العكس صحيح، كما أن هيكل الجهاز من نمط العدسة عادةً ما يكون أكثر سمكاً و أثقل وزناً لهذا فهو أكثر قابلية لأن يلاحظ و يرى و هذا يمكن أن يكون عيباً جمالياً (من الناحية الجمالية) خاصةً بالنسبة للطفل في مرحلة ما قبل المراهقة أو الطفل المراهق الذي يرى في وضع النظارة الطبية إحراج ناهيك عن الجمع بين الإثنتين فهو يعد غير مريح و غير جمالي بالمرة، لكن إذا تم الجمع بينهما مع مراعاة الجانب الجمالي يمكن أن يجعل منها وسيلة مقبولة إلى حد بعيد، نجد فيها نوعان هما:

*** النظارات عن طريق الهواء:**

هي عبارة عن نظارات عادية أضيف إليها جهاز محيط الأذن، تستعمل هذه النظارات في حالة الإصابة بالصمم الكلي على مستوى أذن واحدة، فتقوم عن طريق الميكروفون بتحويل الصوت إلى الأذن المصابة و تصحيح الخسارة السمعية.

*** النظارات عن طريق العظام:**

تستعمل هذه النظارات في حالة الإصابة بالصمم الارسالي حيث يتم تركيب الهزاز على مؤخرة جذع النظارة و يتم الضغط على العظم الصدغي خلف الأذن، و ذلك من أجل توصيل المعلومات.

3- 6- أهداف التجهيز الكلاسيكي:

تتخلص أهداف التجهيز الكلاسيكي فيما يلي:

*يسمح التضخيم الذي يوفره التجهيز الكلاسيكي المبكر للطفل بالصمم بالمحافظة على المناغاة و التي تمثل العناصر الأساسية الأولى للغة، إلا أن التجهيز الكلاسيكي وحده لا يكفي إذ لم يدعم بتربية سمعية مبكرة.

*إن التجهيز الكلاسيكي يسمح للطفل من استغلال بقاياه السمعية على مستوى بعض التوترات حسب درجة الصمم، هذا ما يمكنه من تطوير لغته الشفوية.

*إذا اعتبرنا أن التجهيز الكلاسيكي يمكن من التقاط الأصوات بصورة تقترب من حقيقتها الطبيعية و بما أن الحلقة الفونولوجية تهتم بتخزين المعلومات الصادرة عن القناتين السمعية و البصرية، فالتجهيز الكلاسيكي إذن يسمح بالتقاط المعلومات بشكل يقترب مما هي عليه في الحقيقة أثناء عملية التعلم.

*يسمح بإدخال الطفل في برنامج يحد من إعاقته.

*تعريض الطفل للغة المنطوقة في المنزل و المدرسة.

*إتاحة الفرصة للأطفال المصابين بإعاقة سمعية المشاركة في النشاطات اليومية مع أقرانه السامعين **(العزة، 2001،ص73-74)**.

3- 7 - مراحل التجهيز الكلاسيكي:

تمر عملية التجهيز الكلاسيكي عند الطفل المصاب بالصمم بثلاثة مراحل تتمثل في مرحلة ما قبل التجهيز تليها مرحلة التجهيز، ثم مرحلة ما بعد التجهيز.

3- 7-1-1- مرحلة ما قبل التجهيز:

هي المرحلة التي تسبق التجهيز، تنقسم بدورها إلا ثلاث مراحل متمثلة في: الاكتشاف ، ثم تليها (ORL)المبكر، مرحلة الفحص الطبي عند أخصائي الأنف و الأذن و الحنجرة المرحلة الأخيرة المتمثلة في توجيه الطفل نحو المختص في الآلات السمعية. (Audioprothésiste)

أ- الاكتشاف المبكر:

تلعب عملية الاكتشاف المبكر أهمية كبيرة في التكفل باضطراب الصمم، و في هذا الصدد تقول الباحثة "ك.صيام" إن الاكتشاف المبكر للصمم عند الأطفال الرضع يسمح بكفالة طبية و أرطوفونية مبكرة ووقائية و هذا ما يحسن من وضعية الطفل الأصم من حيث النوعية اللغوية و التكيف الاجتماعي (**سليمان، 2003 ، ،ص129**)، و تمر مرحلة عملية الاكتشاف المبكر بمرحلتين هما:

***المرحلة الأولى:**

تبدأ في المحيط العائلي أين يقوم الأولياء و المحيطين بالطفل بملاحظة النشاط السمعي و اللغوي الخاص به و ذلك منذ ولادته إلى غاية مرحلة ما قبل الدراسة، فإذا كان الصمم عميق فإن علاماته تظهر عند الرضيع منذ الأيام الأولى من ولادته، و تتمثل في النوم الطويل و المستمر وعدم الاستجابة للأصوات العالية فهي لا تزعجه البتة، نلاحظ في نفس الوقت ردات فعل للاهتزازات التي يحدثها مرور طائرة فوق البيت مثلاً، كما نستطيع ملاحظة انقطاع المناغاة عند الطفل المصاب بالصمم بعد الشهر السادس من عمره.

***المرحلة الثانية :**

تكون هذه المرحلة من الاكتشاف المبكر في المدرسة و هي تخص الأطفال المصابين بالصمم الخفيف و المتوسط بحيث يلاحظ الأستاذ أن هذه الفئة من الأطفال يفتقرون لعدد كبيرمن المفرد مقارنةً بمن هم في سنهم و مستواهم الدراسي، كما يلاحظ عليهم عدة أخطاء صوتية عند النطق بالكلمات، زيادةً إلى المشاكل اللغوية يتصف الطفل المصاب بالصمم بسلوك عدواني اتجاه الغير و يظهر هذا خاصةً كلما أحس بالنقص من عجزه عن سماع المحادثة التي تجري في القسم،

لذا بعد الملاحظة يقوم الطاقم المدرسي باستدعاء الأولياء و توجيه الطفل نحو المختص الأرطووفوني الذي يجري الميزانية اللغوية للطفل بغرض معرفة المهارات و القدرات اللغوية و الغير اللغوية و الغير لغوية المكتسبة عنده، بالإضافة إلى قدراته الاتصالية مع والديه و بعدها يوجه الطفل إلى الفحص الطبي.

ب. الفحص الطبي:

يقوم المختص في الأنف و الأذن و الحنجرة بالكشف على الطفل لمعرفة الأسباب التي أدت إلى إصابته بالصمم، معرفة درجته و نوعه، يشترط في هذا الكشف حضور أولياء الطفل و هذا لإبداء ملاحظاتهم بخصوص السلوك السمعي اللغوي لطفلهم و تقديم تاريخ الحالة التي قد تساعد الطبيب أثناء هذا الكشف.يقوم المختص بفحص الأذنين و الأنف و الحنجرة، إذا تبين أن السبب يعود إلى مشكل بسيط على مستوى الأذن يتم معالجته طبياً أو جراحياً ثم يوجه الطفل إلى المختص في الأرطوفونيا لمساعدته على تخطي الصعوبات اللغوية لديه، أما إذا تعذرت المعالجة فيقوم الطبيب بتحديد درجة و نوع الصمم الذي يعاني منه الطفل، حيث يبدأ الكشف الطبي في أول مراحله باستعمال آلة التي تسمح بتحديد نوع الصمم إذا ما كان إرسالي أو إدراكي (Diapason) و هذا

عن طريق اختبار السمع عن طريق الهواء و السمع عن العظام وراء الأذن، يتم في مرحلة ثانية وضع الطفل في غرفة خاصة لقياس السمع لتحديد العتبة السمعية التي لا و التي (Audiométre)يستطيع الطفل السمع فيها و درجة الصمم طريق جهاز الأوديومتر تظهر النتيجة على شريط أوديومتري، من ثم و باستعمال آلة الهزاز و التي توضع وراء الأذن يقوم الطبيب بإرسال اهتزازات لمعرفة حالة الأذن الداخلية و العصب السمعي، زيادة على هذا يستطيع الطبيب إرسال الطفل إلى فحص منطقة السمع على مستوى الدماغ عن طريق جهاز السكانير وفي نهاية الفحص يوجه الطفل إلى أخصائي التجهيز السمعي .

(Audioprothésiste).

3-8- خصائص المجهزين سمعيا :

3-8-1- الإدراك السمعي لدى الطفل ضعيف السمع :

حرمان الفرد من حاسة السمع يعني حرمانه من وسيلة هامة تيسر له تعلم اللغة و اكتساب ، فمن المعروف أن اكتساب اللغة يعتمد مباشرة على الإدراك السمعي.فالطفل الأصم يستقبل مثيرات قليلة و هذا من أسوء مشكلاته حيث تتطور حياته دون أن يتمتع بالاتصال أو التواصل مع الناس بسبب مشكلة اللغة و الكلام التي يعاني منها .إذن فالعجز السمعي الذي يعاني منه بكل أنواعه له تأثير سلبي كمي و كيفي على الإدراك السمعي حتى بارتداء المعينات السمعية باختلاف أنواعها ، ففي حالة الأطفال الحاملين للتجهيز الكلاسيكي يمكن أن يبقى السمع في بعض الترددات خاصة الحادة منها و التي هي أساسية في تمييز الكلمات في الصمم الحاد و العميق جد صعب ،لذا فالإدراك السمعي عند هذه الفئة من الأطفال مضطرب و في أحيانا منعدم ،أما الأطفال الحاملين للزرع القوقعي هم كذلك يعانون من صعبة في الإدراك السمعي رغم أن التجهيز السمعي يحسن من إدراك أصوات

الكلام لفئة ضعاف السمع ولكنه لا يقدم نفس المعلومات الصوتية التي تقدمها الأذن فإدراك الأصوات اللغوية مختلف تماما عما يدركه العاديين .

إذا عدنا للصعوبات التي يعاني منها الأطفال ضعاف السمع الحاملين للتجهيز السمعي في الإدراك السمعي نجد ما يلي :

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية .
- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة و المختلفة.
- صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية و المنخفضة .
- صعوبة في إخراج نبرات صوتية مختلفة.
- صعوبة الفهم العام لمعاني الأصوات .
- صعوبة دمج الأصوات الكلامية لتكوين الجمل و الكلمات

يمكن الحد من هذه الصعوبات و تنمية الإدراك السمعي عند هذه الفئة من الأطفال الصم عن طريق برامج سمعية ،تربوية و تدريبية تتضمن الكثير من الأنشطة المساعدة على تحسين الإدراك السمعي

3- 8-2 - الفهم الشفهي عند الطفل ضعيف السمع :

يعتبر كل من الفهم و السمع عاملين مهمين ،بحيث يدفعان الطفل إلى تكوين الكلمات الجمل أما عند المعاق سمعيا فإن قصوره السمعي يحد من تعرفه على الكلمات و الجمل وفهمها و يختلف الأمر إذا كانت لديه خبرة سمعية مما يسهل عليه الفهم .وكما يقول "عبد المطلب القريضي "(سنة2001) أن

الافتقار للغة الشفوية و تأخر النمو اللغوي يعد أخطر النتائج المترتبة عن الإعاقة السمعية ، و يرتبط فهم اللغة و إنتاجها و وضوح الكلام بدرجة الفقدان السمعي لدى المصابين بالصمم الحاد و العميق ولاسيما قبل سن الخامسة فيعجزون عن لكلام أو يصدرون أصوات غير مفهومة **(فاروق أسامة الروسان ،2009)**. فاكتساب اللغة يعتمد على السمع ، فلابد من تعليمه اللغة بالوسائل المختلفة سواء بالكلام أو الإشارات أو لأشكال المحسوسة أو الأصوات المسموعة،واستنتج" ويتر" أن التلاميذ المعاقين سمعيا يعانون من صعوبات الفقرات المركبة مقارنة مع العاديين و الذين لا يواجهون آية مشكلة **(ماجدة السيد عبيد ،2000)**.

و يبدي الأطفال ضعاف السمع تفاوتا كبيرا بين ما يتلقونه من مفردات و ما يستخدمونه في التعبير عن أنفسهم ، وهم غير قادرين على فهم التعبيرات الاصطلاحية نظرا لحصيلتهم اللغوية المحدودة مقارنة مع أقرانهم **(عادل عبد الله محمد ،2004)**.

و من الأعراض الدالة على صعوبات فهم اللغة الشفهية لدى المعاقين سمعيا نجد ما يلي :

– الفشل في التمييز بين الكلمات .

– صعوبة في إتباع التعليمات و الأوامر .

– صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة

– الشعور بالملل نحو الموضوع و الانشغال بالأمور التافهة.ن

–ا لفشل في فهم الفكرة الرئيسية.

الاستجابة المنفردة أو شبه الجملة وعدم فهم الوحدات الطويلة .

- صعوبة في إتباع سلسلة من الأوامر.

- صعوبة في حفظ القصائد الشعرية.

- صعوبة في تعلم أسماء و كلمات جديدة.

- صعوبة في العد و التسلسل و الترتيب و إعادة ما سمعه **(عواشرية السعيد،2005،ص279)**.

. صعوبة في مدلول الكلمات:

أي صعوبة في المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات، و هذا يظهر من خلال ما يتعرف عليه الطفل ممن خلال سماعه للكلمات في الجمل أو النص موضوع الدراسة و التي لها الكلمات، ففي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى دافع من الداخل من أجل تقوية مفرداته اللغوية و جعل قاموسه اللغوي غني.

. صعوبة في استرجاع الكلمات أو بطيء في استرجاعها.

. صعوبة دلالات أو تلميحات السياق:

أي صعوبة في المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعده على التعرف على الكلمة من خلال المعنى أو سياق الجملة في الفقرة أو النص أو الحديث الذي تظهر من خلاله الكلمات، ففي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تشجيع على استخدام اللغة من خلال القصص و الكتب و المجلات المناسبة لعمره.

-. صعوبة في التحليل التركيبي للكلمات.

صعوبة في فهم العلاقة بين المعاني و تركيب الجمل، و بالتالي عدم القدرة للوصول إلى المعنى المقصود و من ثم ضعف الإدراك العام، هذه الحالة تحتاج إلى تدريب التحليلات التركيبية للكلمات حتى تساعده على اكتساب العديد من المفردات اللغوية و تقوية ذاكرته و قاموسه اللغوي.

– صعوبة في تحليل خصائص المعاني، فتحليل خصائص المعنى طريقة تنظم بها المفاهيم و الكلمات ذات العلاقة بعضها البعض، مثلاً يجد صعوبة في خاصية كل كلمة، و الكلمات المرادفة لها، و صعوبة في فهم الألفاظ وأضدادها، في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تدريب على تنظيم المفاهيم ذات العلاقة مع بعضها البعض.

يعود هذا القصور في القدرات الاستقبالية إلى عدة عوامل أهمها:

أ– عوامل متعلقة بالإعاقة ذاتها:

استقبال المعاقين سمعياً للكلام يتأثر تأثيراً كبيراً بإعاقتهم و يزداد ذلك التأثير كلما زادت حدة الإعاقة السمعية، ففي حالات نقص السمع البسيط سيواجه الطفل صعوبة في سماع الكلام الخافت و بالتالي صعوبة في تمييز الأصوات الكلامية سماعياً مما يسبب خلط في هذه الأصوات، في حالة الصمم المتوسط يستطيع الطفل أن يفهم كلام المحادثة عن بعد 3–4 أمتار شرط أن يكون الحوار بطيء و واضح، أما إذا كان الكلام خافتاً أو ليس في مستوى نظرهم فقد يفقدون نصف فهم الحوار، في حالات الصمم العميق الطفل لا يستطيع فهم معظم الكلام في المناقشات ففي مثل هذه الحالات يكون من الصعب عليه الكلام لأنه لا يسمع الكلمات بوضوح لذا يجد صعوبةً في فهم ما يريده الناس و صعوبة في إبلاغهم ما يريد مما قد يؤدي إلى خيبة أمل و حالات سوء فهم متكررة بالنسبة للطفل و الآخرين. فيترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله في التواصل مع الآخرين، و ممارسة حياته الاجتماعية بشكل طبيعي.

ب- عوامل تتعلق بالمتكلم :

تزيد صعوبة الفهم لدى المعاقين سمعياً عندما لا يستعمل الشريك في الحوار طرقاً مساعدة ليفهم المعاق سمعياً ما يقوله، كأن يكون كثير الحركة أو لا يتكلم بوضوح أو يتكلم بمستوى لغوي غير مناسب، كما أنه قد يغير مواضيع الحوار بشكل مفاجئ أو يتحدث عن أمور غير واضحة لهذه الفئة.

ج- عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة:

إن تواصل المعاقين سمعياً مع الآخرين يتأثر أيضاً بظروف البيئة المحيطة بهم، فهو يصبح أصعب كلما ساءت هذه الظروف من حيث وجود الضجيج أو ضعف الإثارة أو كثرة المتحدثين.

ج- محدودية المعلومات العامة:

إن القاعدة المعلوماتية لدى المعاقين سمعياً محدودة عادةً و ذلك لقلة المعلومات التي يتلقونها من الأهل و المدرسين و الزملاء و وسائل الإعلام و المجتمع عموماً.

رغم استخدام المعينات السمعية تبقى القدرة على الاستيعاب و الفهم الشفهي ليست على المستوى المطلوب عند فئة الأطفال المعاقين سمعيا، فلا بد لتنمية هذه القدرة التركيز على التدريب السمعي الذي يعتبر عماد اكتساب اللغة عند هؤلاء فهو يحسن التواصل و يساعد في اكتساب الخبرات اليومية، فمن خلاله يتم استغلال البقايا السمعية و المحافظة عليها و تنميتها لدى الطفل الحامل للتجهيز الكلاسيكي كما يتم من خلاله الاستفادة من الزرع القوقعي وما يقدمه من معلومات سمعية لتنمية القدرات الاستقبالية، فيتم تدريب الأذن على الاستماع و جذب انتباه الطفل للأصوات المختلفة و كذلك تنمية إدراك معاني الأصوات و فهم دلالتها اللغوية وصولاً إلى استخدام اللغة استخدامها صحيحاً.

3- 8-3- التعبير الشفهي عند الطفل المعاق سمعيا :

يمر النمو اللغوي عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بنفس ترتيب المراحل التي يمر بها النمو اللغوي للأطفال السامعين لكن الفرق هو السرعة و المدى الذي يصل إليه نموهم، فهم يبدؤون مرحلة المناغاة في نفس الوقت مع أقرانهم العاديين لذا يكون هنالك تشابه بينهم و بين هؤلاء الأطفال بحيث يخفي هذا التشابه على الوالدين ظهور أي درجة متوسطة حادة ، لكنهم لا يواصلون مراحل النمو اللفظي (**Lennberg,al,1965**)كبيرة من صمم أطفالهم لعدة أسباب أهمها أنهم لا يتمكنون من سماع النماذج الكلامية و اللغوية الصحيحة من الكبار و بالتالي لا يستطيعون تقليدها، كما أنه نتيجة للإعاقة السمعية فهم لا يتلقون أية تغذية مناسبة في مرحلة المناغاة أو ردود أفعال بشأن ما يصدرونه من (feedback) راجعة أصوات سواء من الآخرين أو حتى داخل أنفسهم، فالأطفال السامعين عندما يقومون بالمناغاة يسمعون صوتهم و بذلك يتلقون تغذية راجعة فيداومون على المناغاة، أما الأطفال المعوقين سمعياً فلا يتحقق لهم ذلك كما أنهم يفتقرون إلى التعزيز السمعي اللازم مقارنةً بالعاديين، فعدم قدرتهم على سماع ألفاظ أصواته تمنعهم من الإثارة الذاتية الصوتية التي تشجع على اكتساب الألفاظ الإضافية و اكتشاف أصوات جديدة، كما أن إخفاقهم في الكلام في السن العادي و عدم قدرتهم على فهم كلام الآخرين و انعدام تجاوبهم وتمييزهم للأصوات يجعل منهم أطفال دون رصيد لغوي أو ذوي رصيد لغوي جد محدود، فتتميز لغتهم بنقص في المفردات و بطيء في نموها و زيادتها بالإضافة إلى نقص في القدرة على إنتاج الأصوات اللغوية بشكل صحيح، فالفجوة بين كم (**Asha,2006**) عندهم من المفردات اللغوية وغيرهم تزداد مع ازدياد العمر يعد الافتقار إلى اللغة اللفظية و تأخر النمو اللغوي أخطر النتائج المترتبة عن الإعاقة السمعية فرغم التقدم الذي شهدته صناعة المعينات السمعية في السنوات الأخيرة و خضوعها لتحسينات رائعة من حيث قوتها و تصميمها، و رغم إمكانية استفادة الأطفال المعاقين سمعياً من المعينات السمعية المبكرة للصوت،

فإن مقدار هذه الاستفادة و مداها يتوقف بصفة أساسية على القدرة (البقايا) السمعية المتبقية لدى الفرد من ناحية كما يتأثر ، (**Pierre Oléron,1978,p51**)بنوع القصور السمعي و طبيعته من ناحية أخرى، فبعض الأفراد المعوقين سمعياً لا يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية بشكل فعال، أما البعض الآخر فيتوقع تحسن سمعهم أكثر مما ينبغي، فالأطفال ضعاف السمع و الذين يستخدمون التجهيز الكلاسيكي في أعمار مبكرة هم أكثر حظاً في تطور لغتهم و ذلك لتمكنهم من سماع الأصوات أكثر أولئك الذين تجرى لهم عملية زرع القوقعة في وقت متأخر، فمستخدمي القوقعة خاصةً لمن أجري لهم عملية في سن متقدم بحاجة لفترة من الوقت لسماع الأصوات و التعود عليها و تمييزها و من ثم التمكن من إصدارها، فسماع الطفل لصوته لأول مرة و إدراكه أن هذا الصوت هو وسيلة التواصل مع الآخرين يجعله يعمل على إجادة و تطوير النطق "الكلام".

ففي الوقت الذي ينطق فيه الطفل أولى كلماته المفهومة و بأعجوبة، فإن عالماً من النشاط الاستماعي يبدأ بالظهور، و ليس هنالك إنجاز يحققه الطفل مثل ما يحققه قبل أن ينطق كلماته الأولى **(الزريقات،2003،ص82).**

3- 8-4- وضوح الكلام عند الطفل المعاق سمعيا :

إن القصور الحادث في اللغة لدى المعاق سمعيا يجعل هنالك صعوبة في ترجمة الأفكار و المشاعر إلى عبارات و كلمات مفهومة و مدركة، فالإعاقة السمعية لها ارتباط كبير باضطرابات اللغة و النطق و التي تعد السبب الرئيسي في عدم وضوح كلام الطفل المعاق سمعيا، فبالرغم من سلامة جهاز النطق و الكلام عند الأطفال المعوقين سمعياً إلا أنهم يلفظون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمها، فالطفل المعاق سمعيا لديه مشكلة في استقبال المثيرات السمعية هذا ما يؤدي إلى اضطرابات لغوية و نطقية و هذا ما يجعل كلامه غير واضح و غير مفهوم، فقد أشارت

الدراسات إلى أن الأشخاص ضعاف السمع و ذوي الفقدان السمعي الشديد يظهرون الخصائص الكلامية التالية: (إبدال، حيادية، إطالة، إزدواجية و أخطاء) المتحركة ، (حذف، إبدال و تشويه) و كذا التأثيرات ما فوق مقطعية أي الصوائت في الأصوات الساكنة. كما يمتاز كلامهم بعدة خصائص منها:Suprasegmental) صوت (طبقة صوت عالية، صوت رتيب أو ذو نغمة مفردة وتيرية، كلام ذو مستوى بطيء نسبياً، إيقاع ضعيف و سوء توقيت في الكلام، كلام مجهد و يحتاج إلى نفس أكثر، ضعف في ضبط التنفس أثناء الكلام يشير (عبد الرحيم 1991) إلى أهمية الدور الذي يلعبه السمع في تعلم الكلام في السنوات المبكرة من حياة الطفل، فالطفل يتعلم الكلام من خلال سماعه للآخرين و هم يتكلمون و عبر تقليد ما يسمعه منهم و حرمان الفرد الجزئي أو الكلي من هذه الحاسة يعني حرمانه من وسيلة مهمة تيسر له تعلم الأصوات و نطقها، هنا يمكن القول أن فقدان السمع لا يؤثر فقط على الإنتاج اللغوي فحتى يكون الكلام مفهوم من طرف الآخرين لا بد أن يكون النطق سليم و التعبير صحيح، لذا لا بد أن يصاحب الكلمات وضوح حتى يتم التواصل بشكل طبيعي بين الأفراد السامعين و الأطفال المعاقين سمعيا الحاملين سواء للتجهيز الكلاسيكي أو الزرع القوقعي، و هذا ما يسعى إليه البحث العلمي في مجال السمعيات فتقدم التكنولوجيا سمح للأطفال الصم بتطوير لغتهم و بالتالي إمكانية تحسين نطقهم مما يجعل كلامهم يمتاز بالوضوح و الدقة ما يسهل على السامع فهمهم و بالتالي التجاوب معهم. لكن رغم هذا تتطلب هذه الشريحة من الأطفال عناية خاصة فيما يتعلق بالجانب اللغوي و هذا إما في المنزل أو خارجه حسب ما ذكره "كانت" و "مارتن" و "سوفت" أنه إذا أردنا تقليل المشاكل اللغوية لدى هؤلاء الأطفال و التي ينتج عنها كلام مشوه غير مفهوم، علينا أولاً أن نركز على تعليمهم اللغة و النطق السليم داخل المنزل، لأن الانتظار حتى يصل الطفل إلى سن المدرسة كفيل بأن يضاعف المشكلة بشكل كبير، فأكبر الآثار السلبية للإعاقة

السمعية يظهر بوضوح في مجال النمو اللغوي و النطق السليم للأصوات الكلامية **(عبد الواحد، 2001)**.

3- 9- اللغة الشفهية و المكتوبة عند الطفل المجهز سمعيا:

والدراسات التي تناولت اكتساب اللغة الشفهية تظهر أنه في الأشهر الأولى تسمح القدرة الإدراكية لأصوات الكلام للرضيع بالتمييز بينها ،و تصنيف الأصوات ثم معرفة بعض الكلمات بالنغمة .

* في حدود الشهر السابع إلى الشهر الثامن يصبح الرضيع قادرا على معرفة و تذكر المقاطع التي تشكل كلمة مع تسلسل الصوامت و الصوائت .

* أما في حدود الشهر التاسع إلى الشهر العاشر تكون فترة المناغاة و الكلمات قبل 18شهر

* في حدود 24 شهرا تكوين جملة و أخيرا الشكل التركيبي الصرفي للجملة انطلاقا من 30 شهر.

* من0 إلى ثلاث سنوات تطور سيرورات اكتساب الكلام و اللغة عند الطفل ،و بالنسبة لخصوصيات التأخر في إنتاج الكلام و اللغة في حالة التجهيز السمعي للأطفال مع وجود اضطرابات مصاحبة نجد في التعبير عدة صعوبات :

1 : صعوبة التقطيع الصوتي مع أخطاء التمثيل الفونولوجي للكلمات.

2 : صعوبات إعادة التنظيم التسلسلي للأشكال التركيبية.

3: صعوبة برمجية الكلام و عدم التنسيق للبرمجية الحركية التي تراقب الكلام.

3- 9-1- تقييم الإنتاج الشفهي:

أي إنتاج الصوامت في 6 أشهر، 12 شهراً، 18 شهراً بعد التجهيز السمعي و تقييم نموذج الصوامت يكون محكوماً عليه بالكتابة (التنسيخ) من طرف أرطوفونيون متكونين و متمرنين و التنسيخ يحترم الخصائص الفونولوجية للخطاب عند الطفل باستعمال الأبجدية الصوتية العالمية لحالات لديها إنتاج غير صحيح للصوامت و في هذه العينات للغة نطبق. و نموذج الصوامت و المقاطع (CV)التحليل الصوتي لدراسة قائمة الصوامت و المقاطع يكون تدريجيا في 18 شهرا بعد التجهيز خصوصا الحروف الانفجارية .

لا تكون مكتسبة ،وإنتاج /L//GN/ وكذا الأصوات./J/,/Z/,/D/,/G/,/K/

الألفاظ التركيبة في 24 شهر ،36 شهر و 48 شهر بعد التجهيز السمعي.

3- 10 - خصائص البنى اللسانية للطفل المعاق سمعيا :

يقول ""Pinkes أن الطفل المعاق سمعيا كغيره من الأطفال عاديي السمع يولد باستعداد فطري على القدرة اللغوية(**Dumont A,2001**).

إذن فالطفل المعاق سمعيا رغم صعوبة ظهور و نمو اللغة يبقى دوما ذو استعداد طبيعي للملكة اللغوية ، و سنعرض أهم مظاهر نمو البنى اللسانية للغة الشفهية عند الطفل ضعيف السمع الحامل للتجهيز السمعي :

أ- النمو الفونولوجي :

سنة2001، التي تؤكد اتفاق ملاحظات المختصين في المجال Dumontحسب الباحثة التطبيقي الأرطو فوني حول فئة الأطفال المعاقين سمعيا عامة و وحاملي المعين السمعي خاصةً، على وجود خصوصية في النمو الفونولوجي، و انطلاقا من هذا نود جلب اهتمام القارئ إلى ما ، و في حديثنا عن الذاكرة لدى ضعيف السمع فقد أثبتت عدة Les Activités Cognitives دراسات "ليبيرت 1993" و "كونارد 1979" على وجود صعوبة على مستوى الذاكرة قصيرة المدى التي تعتبر مركزاً للاحتفاظ بالمعلومات في وقت وجيز، و في نفس الوقت إدارة النشاطات الخاصة بالتخزين و المعالجة، فذاكرة العمل اللفظية، حسب النموذج المقترح من طرف بادلي تحتوي على مدير مركزي يستطيع التفاعل مع الذاكرة طويلة المدى، المسئول عن توزيع الموارد المعرفية بين معالجة المعلومات و تخزينها من خلال توظيف جهازين مساعدين هما:

المذكرة البصرية اللفظية فالبصرية الفضائية) التي تسمح بتخزين المعلومات، و الحلقة الفونولوجية تسمح بتكرار المعلومات اللفظية و ترميزها الفونولوجي (**زغبوش،2008**).

ب- النمو المعجمي:

بالرغم من عدم تجانس فئة ضعاف السمع، إلا أنه توجد بعض الاتفاقات تظهر في قصورهم المعجمي (المعجمي)، فهناك من يرجع طبيعة هذا النقص إلى مفهوم التأخر، و آخرون يرجعونها إلى وجود سيرورات مختلفة على مستوى التطور العادي، و مقدار التأخر في الرصيد اللغوي 30 سنوات، و نقص هذا المقدار كلما كان النقص السمعي مكتسب أثناء أو بعد على عينة من الأطفال ضعاف السمع الشديد مبكر Dumontاكتساب اللغة، و خلصت دراسة حاملي المعين إلى وجود خصوصيات نوعية و كمية على مستوى نمو المفردات، فأثبتت نتائج اختبارات التقييم الخاصة

بالمخزون المعجمي وجود تأخر مقارنة بالسن الزمني للحالة، بينما أدى تطبيق اختبارات التسمية إلى تحسين الأداء اللغوي، و أهم نتائج الاختبارات أثبتت أن سياق إظهار الكلمة عند الأطفال الحاملين للزرع الحلزوني لا يؤثر على الأداء، لأنهم لا يستعملون المساعدات الدلالية أو الفونيتيكية المقترحة سواء كانت الكلمة مألوفة لديه أم لا، أي أنه ينجح في إيجاد مستقلة عن سياقها عكس الطفل ذو السمع العادي الذي يعتمد في إجابته على شبكات دلالية.

كما تم مقارنة النمو المعجمي بين الطفل ضعيف سمع شديد حامل للتجهيز السمعي و طفل ذو سمع عادي ، أين تم الطلب من عينة الدراسة ذكر أسماء المأكولات، فلوحظ لدى Donaldحسب الطفل ذو السمع العادي اعتماده على سيرورات التصنيف (أي يذكر حسب الصنف ثم ينتق إلى الأصناف الأخرى)، بينما سجل تأخر لدى الطفل ضعيف السمع باعتماده على الإجابة في إطار معاشه الآني دون ترتيبها حسب التصنيف الذي تنتمي إليه، أي البحث المعجمي المعتمد على الذكريات البصرية السياقية التي لها علاقة بالرابط المكاني أكثر منها علاقة بالجانب اللغوي والاستدعائي المرتبط بالدلالة (**Dumont ,A. ,2001,148**)

سنةHineسنة 1974 و Donald و: Ives سنة 1960 وMeyklebusكما بينت أعمال (1976 تأخر على مستوى المفردات اللغوية مقارنةً بالعادي، و بينت نتائج "موهاي سنة 1984" أن الأطفال الصم الخاضعين للتربية اللغوية الشفوية يظهرون على المستوى المعجمي 6 كلمات ما بين 18-36 شهر، و يتعدى إلى عشر كلمات في سن الرابعة، و بالولايات المتحدة الأمريكية التي بينت وجود تأخر حاد عند التلاميذ Meyklebustأعمال ضعاف السمع في سن 15 سنة يظهرون علامات أقل من العاديين الذين عمرهم 90 سنوات في الثمانينات أن القائمة المعجمية للطفل الأصمMeadaw، أكدColumbiaاختبار النحو ضعف سمعي شديد) المتكفل به بالطريقة الشفوية لا تتجاوز 20 كلمة

في سن 4-5 سنوات، هذا ما يعادل معجم الطفل السامع بعامين و نصف.عند الطفل العادي فإن المعجم يتطور بطريقة مستقلة، و هذا ما نلاحظه في مرحلة الانفجار المفرداتي، أما عند الطفل ضعيف السمع هذا التطور يخضع إلى برامج بيداغوجية، و الطفل في أحسن الحالات يتطور بطريقة بطيئة تحت تأثير المحيط و التعلم، وهذا التعلم أو الكفالة التي يتلقاها الطفل الأصم للرصيد المعجمي (المفرداتي) يتعلمه في سياق معين و يصعب عليه استعماله في سياقات أخرى، فهو يواجه صعوبات خاصة في الوصول إلى المترادفات و الكلمات متعددة المعنى.

و باختصار، معجم الطفل المعاق سمعيا يبقى ناقصاً واستعماله محدود في سياقات محددة، هذا ما (**Rondal et all;2003**)ينبئنا بوجود صعوبة على مستوى البناء المعجمي ،،فمفرداته اللغوية محدودة بدرجة كبيرة جداً، وعادةً ما تتمرك حول الملموس دون المجرد. **(عادل عبد الله محمد،2004)** و تبين دراسة أخرى، أنه عكس الطفل العادي الذي تظهر لديه المورفيمات الأولى في سن عامين، فالطفل ضعيف السمع في أحسن الظروف يستعمل مورفيماته الأولى في سن 5 سنوات، و نشير أيضاً أن القدرات المعجمية تكون مصابة بدرجة أقل من المهارات المورفوتركيبية، و اللغة التعبيرية تتحسن عند الأطفال الحاملين للمعين السمعي بشكل أكبر مع استعمال التجهيز السمعي لكن يبقى دائماً أقل من العادي بسنتين، كما أن استعمال الطريقة الاشارية لها أثر **(Rondal et All,2003)** جيد على المستوى المعجمي.

ج- النموالمورفو تركيبي:

إذا كانت الأنظمة اللسانية القاعدية صعبة كالنظام الفونولوجي، فالأنظمة التي تليها أصعب بكثير لدى الطفل ضعيف السمع، فالنظام المورفو تركيبي مرتبط بقيود زمنية كمفهوم المدة المتعلقة بانتظام الوحدات اللغوية و الكلمات و تسلسلها داخل الجملة، فهذا المستوى يكون مضطرب عند الأطفال

المعاقين سمعيا، و من بين الأسباب أن تطور النظام المورفو تركيبي يخضع لقواعد زمنية معينة هامة، و هناك عدة دراسات حول هذا المستوى عند الأطفال الحاملين للمعين السمعي مجموعة أخرى من العلماء اختبروا سنة 1987 فئة White حيث أن الباحث من الأطفال الصم ذوو سن 18 إلى 36 شهر خضعوا إلى برنامج مبكر في التربية المبكرة، و أظهرت النتائج غياب الملفوظات المكونة من المورفيمات الأولى عند الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي من 2-3 سنوات، و الجمل التي تصدر عن الأطفال المعاقين سمعيا تعد أقصر و أقل تعقيداً قياساً بما يصدر عن العاديين من نفس العمر الزمني، حيث يخلطون بين الكثير من القواعد اللغوية حتى البسيط منها كاستخدام الضمائر أو أسماء الإشارة أو أدوات الاستفهام و حروف الجر، و يجدون صعوبة في ترتيب الكلمات في جمل و في إدراك التراكيب اللغوية المعقدة. **(عادل عبد الله محمد،2004)** .

انطلاقاً من مدونة للغة الشفهية المتحصل عليها فتبين Dubuissonو قد أثبتت دراسة وجود صعوبات خاصة بالأصناف النحوية في الإنتاجات الشفهية و الكتابية، و أكثر من نصف الجمل كانت متصفة بغياب النحو، و تمثلت الأخطاء في غياب الروابط أو سوء استعمال هذه الروابط، الخلط بين المعرفة و النكرة، إضافة روابط و أخطاء في تنسيق الأزمنة الفعلية، فهذه الصعوبات نجدها عند التلاميذ ضعاف السمع الذين وصلوا إلى مستوى دراسي عالي أو حتى جامعي بالنسبة للغة الشفوية و الكتابية، و يعتبر المستوى المورفوتركيبي هو أكثر إصابة من المستوى المعجمي، لأن هذا الأخير يمكن أن يتطور بطريقة إيجابية بفضل التمدرس أو المحيط اللغوي المساعد، أما المستوى المورفو تركيبي فيتطور ببطء في أغلب الأحيان.

و تفسير ذلك، يكمن في أن النمو المعجمي لا يؤسس على نفس السيرورات أو الميكانيزمات التي يؤسس عليه النمو المورفو تركيبي، و المعطيات التي توصل إليها تبين أن الطفل العادي الذي يقرأ جملة لوحظ أن لديه الكلمات الوظيفية.Neville الباحث .

تم التطرق في هذا الفصل التعرف على التجهيز السمعي من خلال عرض أنواعه ، كيفته وشروطه والفائدة من استعماله وكذا أهدافه و طرقه . فالمعاق السمعي بحاجة للسماعة وترتبط الحاجة لها بدرجة الفقدان السمعي ،فكلما كانت هناك بقايا سمعية كانت الحاجة إليها والاستفادة منها عالية وعلى العكس فإن الضعف السمعي التام تكون الاستفادة من السماعة قليلة كما تناولنا كذلك خصائص ضعاف السمع المجهزين سمعيا.

خلاصة :

تعتبر الإعاقة السمعية من الإعاقات الحسية التي تقيد حياة الفرد المصاب بها ، حيث تضع شخصيته في نمط معين مقيدة بعوامل اللغة ،التواصل والتعليم و الإنجاز الأكاديمي . فالإعاقة السمعية من أصعب أنواع الإعاقات التي قد يصاب بها الشخص حيث يشاهد الشخص المعاق سمعيا العديد من المثيرات المختلفة ولكنه لا يفهم الكثير منها .من ثم يصبح غير على الاستجابة لها.

لقد حاولنا في هذا الجانب النظري ، الإلمام بكل ما يخص القراءة عند التلميذ العادي السليم ثم تطرقنا إلى عرض عن كيفية القراءة و خصائصها وكذا طرقها عند التلميذ المعاق سمعيا ، وذلك بعد التطرق إلى فصلين خاصين بالإعاقة السمعية والتجهيز السمعي . والآن ، سنتطرق إلى الجانب الميداني التطبيقي لهذه الدراسة حتى يتم العمل و البحث على أتم وجه كون الجانب النظري غير كافي وحده بل لابد من تناول منهجي تطبيق للدراسة. وهذا ما سنتطرق إليه في الفصول اللاحقة.

Йгрнеынуе

ыуктвнеуцзфхчгшщзхъ фтщ

: [illegible]

[illegible]

[illegible] : [illegible]

[illegible] - 1

[illegible] - 2

[illegible] 3

[illegible] 4

[illegible] : [illegible]

[illegible] -1

[illegible] - 2

[illegible] - 3

[illegible] - 4

[illegible] 5

[illegible] - 6

[illegible]

الجانب الميداني :

نظرا لأن الدراسة النظرية وحدها لا تكفي للكشف عن الحقائق ذات الصلة بموضوع البحث، فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية، عن طريق إتباع خطوات علمية ومنهجية، واختيار الإجراءات المناسبة التي يجب مراعاتها للوصول إلى نتائج دقيقة وكذا قابلية التعميم على المجتمع الأصلي.

ومن الخطوات الواجب مراعاتها اعتماد منهج مناسب لطبيعة الموضوع ، واعتماد أدوات ملائمة يتم التحقق من خصائصها السيكومترية مع تحديد عينة الدراسة المختارة.والتي تمتاز بخصائص معينة بعدها يتم ترجمة المعطيات المتحصل عليها إلى بيانات إحصائية يمكن تحليلها وتفسيرها بالرجوع إلى الإطار النظري للدراسة، بواسطة استعمال أدوات إحصائية مع اختبار صحة فرضيات الدراسة.وبما أن هذه الدراسة تبحث في فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع ملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي ، توجب علينا إجراء دراستين : دراسة أولية أو استطلاعية و دراسة أساسية :

أولا – الدراسة الاستطلاعية :

يؤكد خبراء البحث أهمية إجراء التجربة الاستطلاعية باعتبارها مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان ، فهي تمثل أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان البحث . تم الاعتماد في انجاز هذا العمل على حصيلة القراءات و الأبحاث و المطالعات في مجال القراءة عند المعاقين سمعيا وكذا في مجال بناء الاختبارات القرائية المناسبة لموضوع هذا البحث.**(محمد فتحي عبدالحي 2008، مصطفى القمش 2012)** كما تم الاطلاع على بعض الدراسات **(الخطيب 2001، الزريقات 2011، فتحي الزيات 2012)**. فمن خلال هذه الدراسة الأولية تمكنت الباحثة ن2من :

– تحديد أفراد العينة من خلال التعرف على مواصفاتها.

– تحديد المجالين الزماني والمكاني للبحث.

– التطرق إلى الأدوات المناسبة ومن ثم قدرتها على قياس المتغيرات.

باشرنا المطالعة المكثفة لمختلف الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية حتى نلم بالموضوع أكثر فنتمكن من بناء أداة الدراسة من منطلق سليم وفي نفس الوقت باشرنا الملاحظة في ميدان البحث من خلال دخول الأقسام وحضور حصص القراءة للمستويين الأول و الثاني ابتدائي . كمااستفادت الباحثة كثيرة من تجربتها في العمل و الاحتكاك مع فئة المعاقين سمعيا ، لمدة تجاوزت العشرين (24سنة) ، حيث تمكنت من معرفة و تحديد احتياجاتها و ما يجب التركيز عليه، قصد تسطير المحاور الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق الإستراتيجية المقترحة، حيث تمحورت حول ثلاث أجزاء وهي : التعرف على الحروف ، الكلمات و الجمل . لقد تم التركيز على هذه المحاور دون سواها انطلاقا من ما ذكر في التراث الأدبي العالمي التي تؤكد على ضرورة الالتزام بهذه المحاور في مثل هذه الاختبارات . بعد الاطلاع على مختلف المقاييس الموجهة لتشخيص مهارات اللغة العربية والقراءة على سبيل الذكر : مقياس الزيات ، صادق فاروق و هاني العسلي ، وقع اختيارنا على مقياس هاني حنفي العسلي (2012 /2013) باعتباره يهدف إلى تشخيص أهم مهارات اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ، حيث تمثلت تلك المهارات في التركيز على الحروف ، الكلمات ، الجمل و النص. وبما أننا تناولنا الطور الأول من التعليم الابتدائي اكتفينا بالمحاور والبنود الخاصة بالحروف بمختلف مهاراتها ، الكلمات ، فهم الكلمات ، الجمل وفهما .

بعد تفحص مقياس العسلي (2013/2012) تم اختيار الأبعاد والمحاور المناسبة بالاعتماد عليه بينما اختارت الباحثة الكلمات والجمل من الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الأولى والثانية ابتدائي لهذا

الموسم حتى يكون مناسبا لمستواهم الدراسي (السنة الأولى ابتدائي و السنة الثانية ابتدائي) قامت الباحثة بإعداد اختبار قرائي والذي تم عرضه على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين و الممارسين، المربين المختصين والأساتذة المختصين و المعلمين المختصين بتدريس المعاقين سمعيا بمدرسة المعاقين سمعيا بحجوط ، والذين أبدوا بعض الملاحظات التي تم أخذها بعين الاعتبار ومنه تم تعديل ما وجب تعديله وحذف بعض البنود.

وعليه تم التعرف و التوصل إلى :

- مدى ملائمة الاختبارات لمستوى العينة .

- معرفة الصعوبات و المشكلات التي قد تواجه الباحث عند تنفيذ الاختبارات قيد البحث .

- التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار المستخدم في هذه الدراسة.

- التعرف على الوقت المستغرق في تنفيذ التجربة أو الدراسة.

- صلاحية العينة و استجابتها للتجربة و للاختبارات .

1-1- المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

امتدت فترة الدراسة الأولية فصلان دراسيان كاملان (الفصل الثاني والفصل الثالث) تم فيها تطبيق الاختبار تطبيقا أوليا للتعرف على مدى مناسبته مع أفراد العينة وهذا خلال الموسم الدراسي 2016 / 2017 م) .

1-2- المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء هذه الدراسة بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط التابعة لولاية تيبازة (الجزائر) ، أنشأت هذه المدرسة بموجب مرسوم رقم 284/81 و المؤرخ في 1981/10/24 المتعلق بإنشاء مراكز تربوية و مراكز(مدارس) التعليم المتخصص. هذه المدرسة تابعة لوزارة التضامن الوطني ،قضايا الأسرة و المرأة . أما سبب الاختيار كونها المؤسسة الوحيدة في ولاية تيبازة التي تستقبل فئة المعاقين سمعيا من جميع أنحاء الولاية .

1-3- مجموعة الدراسة الاستطلاعية :

قصد التعرف على إمكانية ، حدود و معوقات تطبيق الاختبار و الإستراتيجية المقترحة تم تطبيقها على مجموعة متكونة من 10 تلاميذ ضعاف سمع (6 0 إناث و 4 0 ذكور) من سن 06 سنوات إلى 11 سنة و يمثلون الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والثانية) . أما الاختبار كان يجري بواقع حصتين في الأسبوع بحيث كل حصة تدوم بين 30 و45 د.

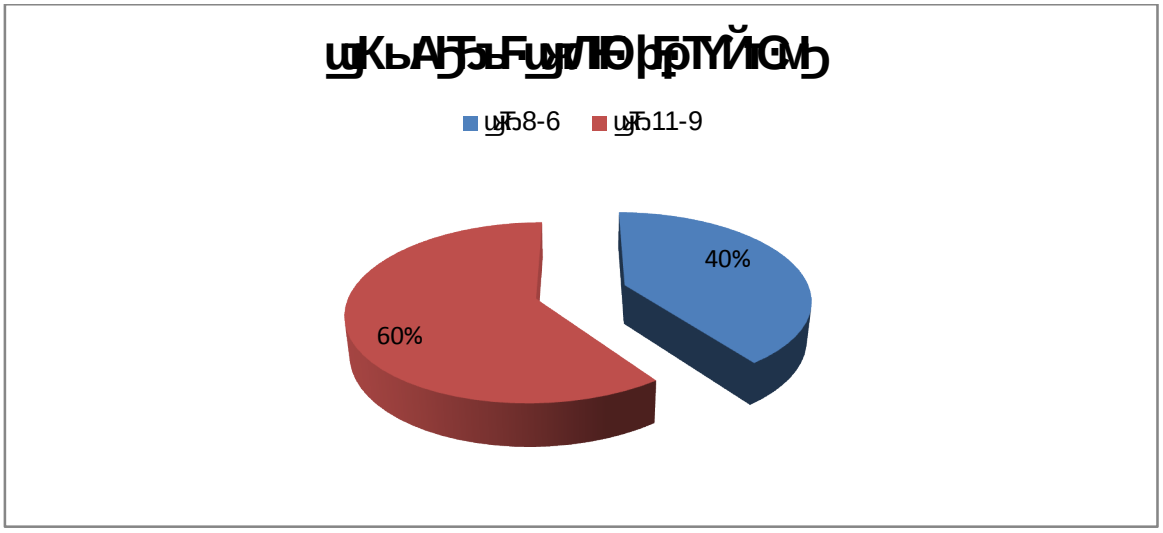
ونضيف أن كل أفراد مجموعة الدراسة الاستطلاعية تعاني من ضعف سمعي (من المتوسط إلى الشديد حيث تتراوح درجة العجز السمعي بين 55يسبل و 89 ديسبل) ، وكلهم حاملين لتجهيز سمعي كلاسيكي من نوع الكتروني وذوو درجة ذكاء متوسط (فوق 90 درجة) حسب الملف النفسي للتلاميذ كما قامت الباحثة بتطبيقه على عينة الدراسة للتأكد أكثر . ونشير كذلك إلى أننا اعتمدنا على الملاحظة دون نسيان المقابلة مع المديرة وكذا الأخصائيين التربويين ، النفسانيين ، الأرطوفونيين ، المعلمين المختصين ، المربون و الأساتذة المختصين دون نسيان الأولياء .

جدول رقم (01) : يوضح توزيع و مواصفات مجموعة الدراسة الاستطلاعية

المواصفات	العينة	العدد	النسب المؤوية
الجنس	الذكور	04	40%
	الإناث	06	60 %
المجموع		10	100%
الفئة العمرية	من 6 -8سنوات	04	40 %
	من9-11سنة	06	60 %
المجموع		10	100%
المستولى الدراسي	سنة أولى ابتدائي	05	50 %
	سنة ثانية	05	50 %

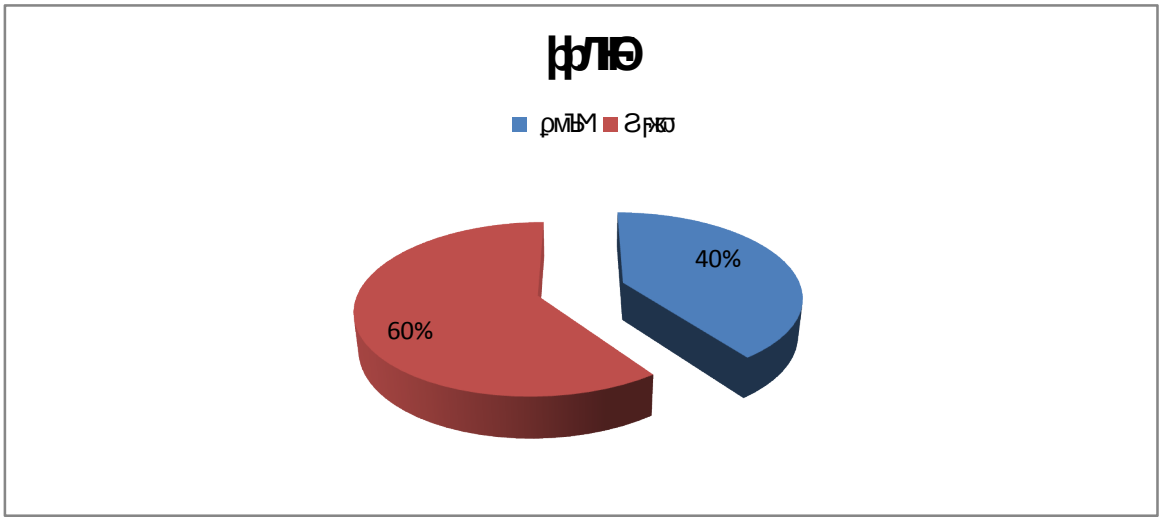
من خلال معطيات الجدول رقم (01) يتضح أن عينة الدراسة الاستطلاعية قد تضمنت متغير الجنس حيث بلغت نسبة الذكور % 40 مقابل 60% نسبة الإناث. كما تضمنت نسبة من التلاميذ من أعمار مختلفة تراوحت بين 6 و11سنة بحيث تمثلت الفئة الأولى بنسبة 40% مقابل % 60 للفئة الكبرى . وبالإضافة إلى ما سبق تضمن الجدول النسب المؤوية للتلاميذ وفق متغير المستوى الدراسي حيث تمثلت نسبة التلاميذ الملتحقين بالسنة الأولى % 50 مقابل 50% بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية.

شكل رقم (01) : يوضح تمثيل بياني لتوزع أفراد المجموعة الاستطلاعية حسب الفئة العمرية



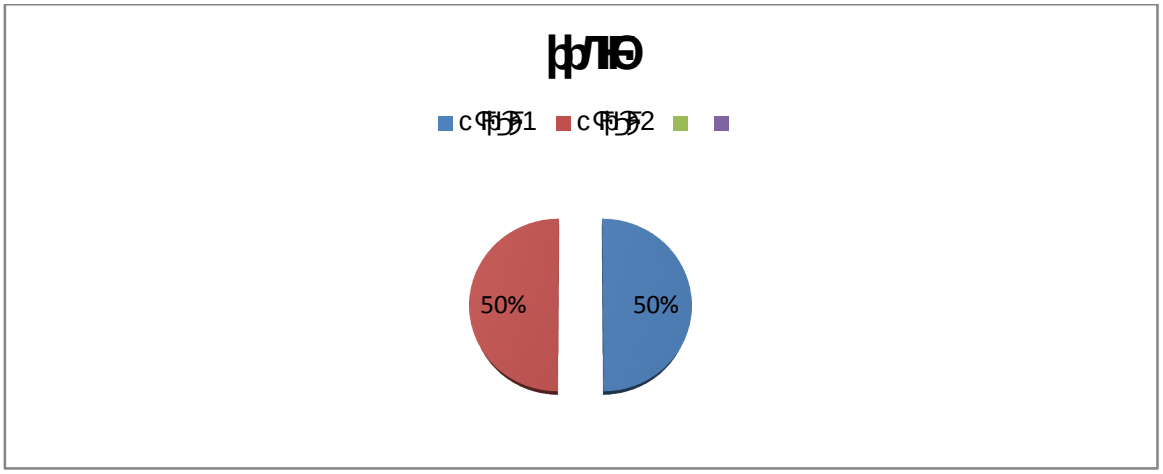
يوضح التمثيل البياني النسب المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث نجد نسبة 60% تمثل أكبر نسبة وهي تمثل تلاميذ الفئة العمرية من 6 سنوات إلى 8 سنوات بينما النسبة المتبقية والتي تمثل 40% فتمثل نسبة التلاميذ الممثلين للفئة العمرية المتراوحة بين 9 سنة و 11 سنة .

شكل رقم 02 :تمثيل بياني لتوزع أفراد العينة الاستطلاعية وفق متغير الجنس:



يوضح التمثيل البياني(رقم 02) النسب المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق الجنس حيث نجد نسبة 60% تمثل الإناث مقابل نسبة 40% تمثل الذكور .

شكل رقم 03 : تمثيل بياني لتوزيع أفراد العينة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الدراسي :



يمثل التمثيل البياني 03 النسب المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث نجد نسبة 50% تمثل تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي ونفس النسبة **50%** تمثل تلاميذ السنة الثانية ابتدائي .

2- وسائل وأدوات الدراسة الاستطلاعية :

احتاج هذا البحث لمجموعة من الوسائل والأدوات وهي كالتالي :

2-1- اختبار القراءة والفهم القرائي : الذي أعدته الباحثة بالاعتماد على مقياس مهارات اللغة العربية لهاني حنفي العسلي (2012/ 2013) فيما يخص المحور الأول الخاص ببنود الحروف و إعداد محوري الكلمات والجمل وفهمها معتمدة على كتب القراءة في اختيار تلك القائمة من الكلمات والجمل. (انظر الملاحق رقم : 01 ، 02 ، 03 ،04 ،05 ، 06،07) .

2-1-1- الهدف من بناء الاختبار القرائي :

لكل أداة قياس هدف وضعت من أجله ، لذا يهدف الاختبار القرائي المعد من طرف الباحثة إلى معرفة على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ ضعيف السمع للمهارات الأساسية في القراءة في المرحلة الابتدائية.

2-1-2- مصادر بناء الاختبار ومحتواه :

استخدمت الباحثة اختبار مخصص لأغراض الدراسة الحالية حيث قامت بإعداده وتعديله بعد قيامها بالدراسة الاستطلاعية و الأدوات التي خصصت لها.وبعد اطلاعها على مختلف الدراسات السابقة و التراث النظري والمتعلقة بالمقاييس والاختبارات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل عام..ومنه كونت تصورا أوليا لأبعاد موضوع الدراسة عليه تم بناء الاختبار الحالي :

2-1-3- وصف الأداة :

تم تقسيم الاختبار القرائي إلى المحاور التالية :

1 - المحور الأول : يتكون من 84 فقرة و منه العلامة الكلية هي 84 درجة.

2- المحور الثاني : يتكون من 84 فقرة و العلامة الكلية هي 84 درجة.

3- المحور الثالث : يتكون من 84 فقرة و العلامة الكاملة هي 84 درجة. و منه تكون الدرجة الكلية للأداة هي 252 درجة .(انظر الملاحق 01 ، 02، 03، 04 ، 05).

أ* **تعليمات الاختبار** : تعرض الحروف الواحد بعد الآخر وعليه قراءته والتعرف عليه في مختلف الوضعيات (حسب مختلف البنود أو فقرات الاختبار).

ب* كيفية التنقيط :

4- 2-1- المحور الأول : يتكون من 28 مخرج للأصوات الكلامية العربية مع حركات المد القصير (يعطى 0 إذا لم يقرأ الحرف مع الحركات). (انظر الملحق 04)

إذا لم يقرأ الحرف مع الحركات يعطى الدرجة 0 .

إذا قرأ الحرف بحركة واحدة أعطي الدرجة .1

عند قراءة الحرف بحركتين كانت الدرجة2.

و تعطى الدرجة 3 عند القراءة ب 3 حركات.

4-2- 2- المحور الثاني : 20 كلمة بحيث تشمل الحرف في بداية الكلمة ،وسطها و نهايتها (انظر الملحق 07 و08).

أ - تعليمات الاختبار :

يجب أن تكون الكلمات التي يتم اختبار التلميذ فيها في نفس المستوى الدراسي من حيث عدد الكلمات وطبيعتها.

ب- كيفية التنقيط :

تعطى الدرجة 0 عند عدم قراءة أية كلمة .

الدرجة 1 عند قراءة كلمة .

الدرجة 2 عند قراءة كلمتين.

الدرجة 3 عند قراءة 3 كلمات.

ومنه الدرجة القصوى هي 20 درجة.

4- 2-3- المحور الثالث : يحتوي على 10 جمل بحيث تعطى الدرجة 2 عند قراءة الجملة بصفة سليمة . (انظر الملحق 06 و09).

أ* **تعليمات الاختبار** : لابد من احترام المستوى الدراسي للتلميذ في هذا الاختبار كذلك من حيث عدد الجمل وطبيعتها.

ب* التنقيط :

الدرجة 1 عند القراءة المتوسطة .

الدرجة 0 عند عدم التمكن من قراءة الجملة .

وعليه ، يحصل التلميذ الواحد على درجة تتراوح بين 0 درجة و 20 درجة (في حالة النجاح التام).

4-3- : إعداد الاختبار في صورته الأولية :

يتكون الاختبار الحالي من محورين (المحور الأول خاص بتلاميذ السنة الأولى ابتدائي أما المحور الثاني فمخصص لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي)، حيث يتكون الجزء الأول من خمس (05) أبعاد موزعين على 16 بند وهي: (انظر الملاحق رقم 01 و02).

4-3-1-البعد الأول : ويخص الحروف ويحتوي على 12 بند حيث تتمثل في :

1* بند التعرف على جميع الحروف الهجائية .

2* بند نطق جميع الحروف الهجائية منفصلة .

3* نطق الحروف الهجائية متصلة .

4* التعرف على الحروف بالمد الطويل (بالألف ، بالواو و بالياء) .

5* بند التعرف على الحروف بالمد القصير(بالفتحة ، بالضمة وبالكسرة) .

6* بند التعرف على الحروف بالتنوين

7 * التعرف على الحروف بالسكون.

8*. قراءة الحروف "ال" الشمسية

9* قراءة الحروف "ال" القمرية

10*. قراءة الحروف المتشابهة من حيث السمع

11*. قراءة الحروف المتشابهة من حيث الشكل.

12*.التعرف على جميع الحروف مرتبة .

4-3-2- البعد الثاني : فيخص الكلمات ويتألف من 3 بنود خاصة بالكلمات وتتمثل في :

*التعرف على جميع حروفها .

*تمييز المد الطويل والقصير.

* التعرف على الحروف بمختلف مواقعها في الكلمة.

4-3-3- البعد الثالث : ويتعلق بالجمل و يحتوي على بند واحد حيث يتمثل بعشر جمل وتراعي المستوى الدراسي للتلميذ.

4-3-4- البعد الرابع : ويخص فهم قائمة من 20 كلمة وتمثل نفس قائمة الكلمات المستخدمة في قراءة الكلمات مع احترام المستوى الدراسي للتلميذ.

4-3-5- البعد الخامس : ويتعلق بفهم الجمل المتكونة من 10 جمل وتمثل نفس قائمة الجمل المعتمدة في اختبار قراءة الجمل مع احترام المستوى الدراسي للتلميذ .

تم تجريب هذا الاختبار مبدئيا قصد التأكد من وضوح الاختبار وفهم بنوده والتأكد من صلاحيته والجدول التالي (2) يبين أرقام البنود التي تم تعديلها ، تغييرها واستبعادها.

جدول 02: أبعاد وبنود الاختبار :

الأبعاد	البنود التي تم تعديلها و إضافتها	البنود التي تم حذفها
الأول : الحروف		بند رقم 03 وبند رقم12
الثاني : الكلمات		بند 13، 14
الثالث : الجمل	قراءة جملة بند01	بند 16
الرابع : فهم الكلمات	17	
الخامس : فهم الجمل	18	

في ضوء ما تم حذفه ، تغييره (الإضافة) أصبح الاختبار في صورته الأولية مكونا من 05 أبعاد ومن 10 بنود خاصة بالحروف ، وبند1 خاص بقراءة الكلمات و01 بند خاص بفهم الكلمات و بند خاص بقراءة لجملة و01 آخر خاص بفهم الجمل .

جدول 03 : عدد أبعاد وبنود الاختبار بعد التحكيم :

البعد	البنود	عدد البنود
الحروف	من البند 01 إلى البند 11	10
قراءة الكلمات	12	01

فهم الكلمات	13	01
قراءة الجمل	14	01
فهم الجمل	15	01

تعتمد الدراسة الحالية على تصنيف "بلوم" للأهداف التعلمية وذلك من أجل تعيين أهداف الاختبار التحصيلي وفق ستة مستويات للمعرفة وهي(المعرفة – الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم) بما أن الدراسة الحالية اقتصرت على تلاميذ المرحلة الابتدائية فإننا نركز على المستويات الثلاثة الأولى والتي يستخدمها التلميذ في هذه المرحلة دون البقية وهي: (المعرفة– الفهم– التطبيق). ويتطلب إعداد اختبار ذي صدق محتوى عال على ما يلي:

– تحديد موضوع المادة و نواتج التعلم. بناء جدول المواصفات و تحديد حجم البنود ومستوياتها .

– بناء الاختبار وفق جدول المواصفات (**مراد وآخرون ، 352،2000**).

4– 3–1–– بناء جدول المواصفات و تحديد حجم البنود ومستوياتها :

لتحديد مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم (المعرفة – الفهم– التطبيق) قامت الباحثة بتحديد الأهداف التعليمية لمحتوى الوحدات(التعرف على جميع الحروف الهجائية، التعرف على الحروف بالمد القصير ولمد الطويل، قراءة الحروف بالسكون والتنوين، نطق مقطع مكون من حرفين متصلين، قراءة "ال" الشمسية والقمرية، قراءة وفهم الجمل، قراءة الحروف المتشابهة شكلا، قراءة الحروف المتشابهة صوتا) .

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم للوحدات (التعرف على جميع الحروف الهجائية، التعرف على الحروف بالمد القصير والمد الطويل، قراءة الحروف بالسكون والتنوين، نطق مقطع مكون من حرفين متصلين، قراءة ال الشمسية والقمرية، قراءة وفهم الجمل، قراءة الحروف المتشابهة شكلا، قراءة الحروف المتشابهة صوتا)

الرقم	الأهداف التعليمية	مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم			مجموع الأهداف
		المعرفة	الفهم	التطبيق	
1	التعرف على جميع الحروف الهجائية	×			1
2	التعرف على الحروف بالمد القصير و المد الطويل	×			1
3	قراءة الحروف بالسكون والتنوين	×			1
4	قراءة ال الشمسية والقمرية	×			1
5	قراءة وفهم الكلمات		x		1
6	قراءة وفهم الجمل		×		1
7	قراءة الحروف المتشابهة شكلا	×			1
8	قراءة الحروف المتشابهة صوتا	×			1
المجموع					9

يبين الجدول رقم (04) مستويات الأهداف لمواضيع(التعرف على جميع الحروف الهجائية، التعرف على الحروف بالمد القصير و المد الطويل، قراءة الحروف بالسكون والتنوين، نطق مقطع مكون من حرفين متصلين، قراءة ال الشمسية والقمرية، قراءة وفهم الجمل، قراءة الحروف المتشابهة شكلا،

قراءة الحروف المتشابهة صوتا) مصنفة حسب مستويات الأهداف المعرفية لتصنيف بلوم والتي حصرناها في الدراسة الحالية في (المعرفة- الفهم- التطبيق) وقد قدر مجموع هذه الأهداف ب(8 أهداف).

وفيما يلي سنقوم بحساب كل من الأوزان النسبية للمواضيع والأوزان النسبية للأهداف والجدول التالي يوضح ذلك:

4-3-2-- مواصفات الاختبار التحصيلي في اللغة العربية:

جدول رقم (05) : مواصفات الاختبار القرائي

		المستويات المعرفية/العقلية للأهداف			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للمواضيع
		المعرفة 6	الفهم 1	التطبيق 1			
تمرين(1)	الأسئلة	28	0	0	28		%22
3حصص	الدرجة	28	0	0		28	
تمرين(2)	الأسئلة	168	0	0	168		%22
3حصص	الدرجة	168	0	0		168	
تمرين(3)	الأسئلة	112	0	0	112		%14
حصتين	الدرجة	112	0	0		112	
تمرين(4)	الأسئلة	0	0	15	15		%7
حصة	الدرجة	0	0	15		15	

واحدة							
تمرين(5) حصتين	الأسئلة	10	0	0	10		%14
	الدرجة	10	0	0		10	
تمرين(6) حصة واحدة	الأسئلة	0	10	0	10		%7
	الدرجة	0	10	0		10	
تمرين(7) حصة واحدة	الأسئلة	10	0	0	10		7%
	الدرجة	10	0	0		10	
تمرين(8) حصة واحدة	الأسئلة	7	0	0	7		%7
	الدرجة	7	0	0		7	
مجموع الأسئلة		335	10	15	360		
مجموع الدرجات		335	10	15		360	
الأوزان النسبية للأهداف		%75	%12.5	%12.5			%100

بعد إعداد الاختبار التحصيلي في صورته النهائية وذلك من خلال صياغة فقراته وتحديد الدرجة الكلية ب360/360 تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم) مع قائمة الأهداف المعرفية لمستويات "بلوم "والأوزان النسبية لكل من موضوعات الاختبار و أهدافه تم الاتفاق على أن الاختبار صالح للاستخدام .

4-3- 3- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

يتم هذا التحليل في ضوء النتائج المحققة على الاختبار بعد القيام بتطبيقه،ويرنو هذا التحليل إلى التحقق من درجة فعالية كل فقرة من فقرات الاختبار ليصبح جاهزا للاستخدام.

أ- معامل السهولة /الصعوبة:

تم تحليل فقرات الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة للتعرف على مستوى السهولة والصعوبة لكل تمرين على حده و للاختبار ككل، وقد تم أخذ التمارين التي يتراوح مستوى سهولتها ما بين(40%-100%) وهذا كون عينة الدراسة من ذوي ضعاف السمع، وذلك حسب المعادلة التالية:

*** معامل السهولة :**

عدد الذين أجابوا على التمرين إجابة صحيحة /عدد الإجابات الصحيحة+ عدد الإجابات الخاطئة

*** معامل الصعوبة** = 1- معامل السهولة

وقد تم التوصل إلى النتائج في الجدول أدناه :

جدول رقم (06) : معاملات السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي في اللغة العربية

رقم التمرين	معامل السهولة	معامل الصعوبة
التمرين1	0.86	0.14
التمرين2	0.63	0.37

التمرين3	0.63	0.37
التمرين4	0.86	0.14
التمرين5	0.93	0.07
التمرين6	0.86	0.14
التمرين7	0.63	0.37
التمرين8	0.43	0.57
الاختبار ككل	0.72	0.27

يبين الجدول أعلاه درجات معامل سهولة الاختبار و التي تراوحت بين(0.43-0.93) ومعامل سهولة الاختبار ككل بلغ(0.72) وهي معاملات مناسبة لعينة الدراسة بما أنهم من فئة ضعاف السمع فهم بحاجة إلى مستوى عالي من السهولة وذلك ليتماشى وقدراتهم .

ويرى "بلووم" أن الاختبار يعد جيدا إذا كانت فقراته في مستوى صعوبتها تتراوح بين (0.20 و 0.80) وكما يرى "براون" (1981) أن الفقرة الاختبارية للاختبارات التحصيلية التي تبلغ قدرتها التمييزية 0.20 فأكثر فقرة جيدة (**راجي ،2003**).

وبناءا على ما أسفرت عليه النتائج فإنه يتم توزيع التمارين من الأسهل الأصعب.

5- الخصائص السيكومترية للاختبار : سيتم التعرف على صدق وثبات الاختبار القرائي المعتمد عليه في هذه الدراسة.

5-1- صدق الاختبار:

5-1-1- صدق الاتساق الداخلي (البنائي) : تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط لدرجة الأداء في كل مجال من مجالات الاختبار مع درجة الاختبار الكلي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) : معاملات الارتباط لأبعاد اختبار مهارات القراءة عند مستوى الدلالة 0.01

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قراءة الحروف	0.76	0.01
قراءة المقاطع	0.69	0.01
قراءة الكلمات	0.87	0.01
فهم الكلمات	0.71	0.01
قراءة الجمل	0.77	0.01
فهم الجمل	068	0.01

عند تحليل الجدول السابق (07) نلاحظ أن معاملات الارتباط لأجزاء الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يؤكد قوة الاتساق الداخلي للاختبار كمؤشر على الصدق التكويني في قياس درجات القراءة.

5-1-1-1 - صدق اتساق البعد الأول :

جدول رقم (08): معاملات الاتساق لبنود البعد 01 (مستوى الدلالة 0.01)

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.792	0.001
02	0.777	0.000
03	0784	0.000
04	0.796	0.010
05	0.784	0.000
06	0.793	0.010
07	0.726	0.000
08	0.784	0.001
09	0.796	0.000
10	0.787	0.001

5-1--1-2- صدق اتساق البعد الثاني :

جدول رقم (09): معاملات اتساق البنود (مستوى الدلالة 0.01).

رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة

		الإحصائية
01	0.765	0.001
02	0.787	0.000

5-1--1-3- صدق اتساق البعد الثالث :

جدول رقم (10) : معاملات اتساق البنود (عند مستوى الدلالة 0.01)

رقم البنود	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.795	0.001
02	0.749	0.010

5-1-1-4- صدق اتساق البعد الرابع :

جدول رقم (11): معاملات اتساق بنود البعد 04 (مستوى الدلالة 0.01)

رقم البنود	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.794	0.001
02	0.787	0.010

5-1--1-5- صدق اتساق البعد الخامس :

جدول رقم(12) : معاملات اتساق بنود البعد الخامس (مستوى الدلالة 0.01).

رقم البنود	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
01	0.779	0.000
02	0.786	0.010

ملاحظة : نلاحظ أن معاملات الاتساق لبنود الاختبار دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ماعدا معاملات اتساق بعض البنود ، فهي غير دالة إحصائيا لذا تم حذفها لذلك أصبح البعد يتكون من بندان .

5-1-2- الصدق التمييزي : تم حساب صدق الاختبار باستخدام المقارنة الطرفية وذلك بالاعتماد على ترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27 بالمائة من طرف الاختبار الأعلى و 27 بالمائة من الطرف الأدنى باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية "ت" والنتائج موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (13) : صدق الاختبار مهارات القراءة باستخدام المقارنة الطرفية

الطرفين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
الأعلى	05	54.69	2.61	14	1.12	0.05

الأدنى	05	53.07	2. .21			

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فرق في قيم المتوسط الحسابي للطرف الأعلى (54.69) والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى (53.07) ومنه نستنتج أن الفرق لصالح الطرف الأعلى ذي المتوسط الحسابي الأكبر وهذا ما أكده اختبار "ت" ، حيث بلغت قيمته (1.12) وهي دالة إحصائيا أي أن المقياس يتمتع بالصدق وهو يقيس ما وضع لأجله .

5-**1-3- الصدق الذاتي :** تم حساب الصدق الذاتي لأداة القياس من خلال المعادلة التالية : الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل الثبات و بما أن معامل الثبات هو 0.79 (الجدول 13) ومنه (الجذر التربيعي) ل 0.79 √ يمثل الصدق الذاتي هو 0.89 وهي قيمة عالية مما يدل على صدقه .

5-1- 4- صدق المحكمين : تم توزيع الاختبار على 10 محكمين ثم قمنا بقياس نسبة الصدق وفق المعادلة التالية :

عدد المجيبين بصدق الاختبار

صدق المحكمين = العدد الإجمالي للمحكمين في 10.

جدول رقم(14) : نسبة صدق المحكمين

التعديلات المدخلة على الاختبار	ملاحظات المحكمين	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الصدق
ضبط ألفاظ الاختبار	مقبولة	10	00	100%
الفصل بين أبعاد الاختبار	مقبولة	10	00	100%

وضع تعليمات أجزاء الاختبار	مناسبة	10	00	100%
صحة المادة	مقبولة	10	00	100%
إنشاء وسائل الاختبار	مناسبة	10	00	100%
مناسبتها مع الفئة المدروسة	موافقين	10	00	100%

من خلال درجة النسب المؤوية نجد أن الاختبار صادق .

5-2 : الثبات : ويقوم على العلاقة بين البنود والدرجة الكلية للاختبار باستخدام كل من طريقة إعادة الاختبار ، طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية .

5-2-1- طريقة إعادة الاختبار : قامت الباحثة بحساب ثبات التطبيق الأول والثاني وذلك بفاصل زمني قدر ب 13 يوم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني قصد إيجاد معاملات الثبات . والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (15) : معامل الارتباط بين التطبيق الأول و الثاني في اختبار مهارات القراءة

التطبيق	المعامل	مستوى الدلالة
التطبيق الأول	0.79	0.00
التطبيق الثاني	0.78	0.00

يتضح من الجدول السابق (15) أن معامل الثبات الاختبار في التطبيق الأول والثاني بلغ 0.79 وهو معامل مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

5-2 -2- طريقة ألفا كرونباخ :

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من بند لآخر ، وتستند على الانحرافات المعيارية للبنود مفردة .وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل 0.79 وهي قيمة مقبولة لاعتماد الاختبار وتطبيقه على العينة الأساسية . وعليه تم حساب "ألفا كرونباخ " لأبعاد الاختبار الخمسة حيث كانت كالتالي :

- قيمة معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول تساوي 0.79
- قيمة ألفا كرونباخ للبعد الثاني تساوي 0.75
- قيمة- قيمة ألفا كرونباخ للبعد الثالث تساوي 0.77
- قيمة ألفاكرونباخ للبعد الرابع تساوي 0.76
- قيمة ألفا كرونباخ للبعد الخامس تساوي 0.71

من خلال النتائج فإن قيمة ألفا كرونباخ تساوي (0.79) وهي تعني أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

5 - 2-3- طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (البنود الفردية و البنود الزوجية) وكانت قيمة معامل الثبات باستخدام معاملة سبيرمان براون (0.78) بينما قدر الثبات بتطبيق معادلة جاتمان (0.79) وهما معاملا ثبات عاليان لاعتماد الاختبار في الدراسة .

6- وصف الاختبار في صورته النهائية : (انظر الملحق رقم 01 و02) بحيث يتكون من ثلاث محاور موزعة على النحو التالي :

1- المحور الأول : وينقسم إلى 03 أبعاد وهي :

أ- البعد الأول : يتكون من 84 فقرة و منه العلامة الكلية هي 84 درجة.

ب- البعد الثاني : يتكون من 84 فقرة و العلامة الكلية هي 84 درجة.

ج- البعد الثالث : يتكون من 84 فقرة و العلامة الكاملة هي 84 درجة. و منه تكون الدرجة الكلية للأداة هي 252 درجة .(انظر الملحق 01 ، 02 ،03)

2- المحور الثاني : 20 كلمة بحيث تشمل الحرف في بداية الكلمة ،وسطها و نهايتها (انظر الملحق 04).

3- المحور الثالث : يحتوي على 10 جمل بحيث تعطى الدرجة 2 عند قراءة الجملة بصفة سليمة . (انظر الملحق 05)

بعد إعداد الاختبار التحصيلي في صورته النهائية وذلك من خلال صياغة فقراته وتحديد الدرجة الكلية ب360/360 تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم 15) مع قائمة الأهداف المعرفية لمستويات "بلوم "والأوزان النسبية لكل من موضوعات الاختبار و أهدافه تم الاتفاق على أن الاختبار صالح للاستخدام .

جدول يمثل عدد أبعاد وبنود الاختبار بعد التحكيم :

البعد	البنود	عدد البنود
الحروف	من البند 01 إلى البند 11	10
قراءة الكلمات	12	01
فهم الكلمات	13	01
قراءة الجمل	14	01
فهم الجمل	15	01

واعتمدت الباحثة في قراءة النتائج على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ، إضافة إلى تحليل المحتوى بتحليل المدونات .

وإلى جانب الاختبار القرائي احتاج البحث لمجموعة من الوسائل والأدوات الأخرى حيث طبقت على مجموعة البحث المتكونة من 10 تلاميذ ضعاف السمع.

2- 2- الكتب المدرسية : لقد اختارتها الباحثة لتحقيق هدف الدراسة حيث قامت باختيار الكلمات و الجمل المبرمجة في كتب السنة الأولى والثانية ابتدائي، حتى تكون في مستوى التلميذ الدراسي فلا يحق ولا يجوز تقييم التلميذ على اختبار تتخلله كلمات وجمل غريبة عنه .

2- 3 - استمارة المعلومات : تضمنت هذه الاستمارة معلومات شخصية وبيانات أسرية عن التلميذ ومعلومات تخص الإعاقة السمعية . أما الهدف منها هو الحصول على معلومات عن أفراد العينة كما ساعدتنا في تحقيق التجانس بين المجموعتين.(انظر الملحق 15) .

بعد عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في إعداد الاختبار لقرائي وتطبيقه على مجموعة الدراسة سيتم عرض نتائج الدراسة الاستطلاعية.

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

جدول رقم (16) : دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات لأفراد العينة الاستطلاعية في القياس القبلي ، على مهارة قراءة الحروف.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	05	7.23	1.1	0.60	غير دالة
الضابطة	05	7.86	0.14		

يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقراءة الحروف للتلاميذ ضعاف السمع حيث نجد فروق ظاهرية بين نتائج المجموعتين في القياس القبلي ، ولذلك تم الاستعانة باختبار "ت" وتبين أنها غير دالة إحصائيا عند مقارنتها ب"ت" المجدولة .

جدول رقم(17) : دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في القياس القبلي على بعد قراءة الكلمات .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	05	5.5	0.66	0.60	غير دالة إحصائيا

التجريبية	05	5.3	0.86		

يبين هذا الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي ، في اختبار قراءة الكلمات حيث نجد وجود فروق ظاهرية طفيفة ولذلك قمنا باختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية . وعند مقارنة "ت"المحسوبة ب"ت" المجدولة (0.89) وعليه فهذه النتائج غير دالة إحصائيا.

جدول رقم (18): دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين في القياس القبلي على بعد قراءة الجمل .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	05	1.7	0.8	0.60	غير دالة إحصائيا
الضابطة	05	2.5	0.7		

توضح الجداول السابقة دلالة الفروق بين متوسط درجات التلاميذ ضعاف السمع على بعد اختبارات قراءة الحروف ، الكلمات و الجمل ، وهي نتائج القياس القبلي لكلا المجموعتين أي التجريبية و الضابطة و المقدر عددها. ب10 تلاميذ . وكما تظهر النتائج في الجدول هي غير دالة إحصائيا.

والنتائج التالية تبين دلالة الفروق في المتوسطات لدرجات التلاميذ على مهارات قراءة الحروف الكلمات و الجمل لكلا المجموعتين في القياس البعدي (بعد مرور مدة 13 يوم على القياس الأول).

جدول رقم(19) : نتائج المتوسطات الحسابية والدلالة الإحصائية للمجموعتين في القياس البعدي.(اختبار قراءة الحروف) .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة 0.01
المجموعة الضابطة	05	6.0	0.15	1.78	دالة إحصائيا
المجموعة التجريبية	05	7.23	0.37		

يبين الجدول (19) دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية ، حيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب 6.0 مقابل 7.23 للعينة التجريبية وذلك في القياس البعدي ، على اختبار قراءة الحروف .

جدول رقم(20) : المتوسطات الحسابية والدلالة الإحصائية لدرجات التلاميذ في القياس البعدي (قراءة الكلمات)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	05	2.45	0.98	1.46	دالة إحصائيا
المجموعة التجريبية	05	4.26	0.67		

يبين الجدول (20) دلالة الفروق الظاهرين في المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية لأداء التلاميذ ضعاف السمع ،على اختبار قراءة الكلمات وذلك في القياس البعدي ، فنلاحظ وجود فروق في المتوسطات الحسابية حيث بلغت 2.45 عند المجموعة الضابطة مقابل 4.26 للمجموعة التجريبية وعليه تبدو الفروق ظاهرية بين نتائج المجموعتين ولذلك تم اللجوء إلى اختبار"ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية ، وبعد حساب "ت" والذي قدر ب 1.46 مقابل 0.96 .إذن فالفروق دالة إحصائيا وعليه هناك تأثير للطريقة المقترحة في تحسين نتائج قراءة الكلمات .

جدول رقم(21) : نتائج التلاميذ على أداء اختبار قراءة الجمل للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة 0.01
الضابطة	05	1.99	0.49	0.68	
التجريبية	05	3.12	0.76		

يوضح الجدول (21) المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ ضعاف السمع على اختبار مهارات قراءة الجمل ،في القياس البعدي . ومن خلاله نلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . وعليه قمنا باختبار"ت" لمعرف الدلالة الإحصائية لهذه الفروق ومن الجدول نلاحظ ان قيمة "ت " المحسوبة هي 0.68 وهي أكبر من "ت" المجدول التي تقدر ب 0.08وعليه فالفروق ذات دلالة إحصائية مما يؤكد فعالية الإستراتيجية المقترحة.

2- **خلاصة حول نتائج الدراسة الاستطلاعية :**

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تم التعرف على ميدان الدراسة و الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث ، كما تم جمع المعلومات حول عينة البحث و تحديد مختلف الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية مثل :

* صغر حجم العينة التي سيتم استخدامها في الدراسة الأساسية.

*صعوبة جمع عينة البحث لاختلاف أطوار الدراسة.

*عدم القدرة على ضبط المتغيرات الدخيلة .

* التعرف على مدى ملائمة أدوات البحث.

*تحديد كيفية اختيار العينة **و** تحديد خصائص العينة .

من خلال تطبيق اختبار القراءة المعد من طرف الباحثة و المستوحى من مقياس مهارات اللغة العربية قبليا على كلا المجموعتين(الضابطة و التجريبية) . بعد ذلك تم تعليم المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة بينما المجموعة الضابطة تتعلم القراءة بالطريقة المعتادة.

جدول رقم (21): العلاقة بين درجات الاختبار الأول و اختبار الإعادة للعينة الاستطلاعية :

حجم العينة	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط
10	0.1	0.87

بعد انتهاء فترة التجربة تخضع المجموعتان لاختبار مهارات القراءة و في ضوء هذا التصميم يمكن التعرف على دور استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية المهارات القرائية لدى تلاميذ ضعاف السمع من الطور الأول من التعليم الابتدائي ، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج الاختبارات القبلية و البعدية لكلا المجموعتين التجريبية و الضابطة.

ومنه لقد تم في هذا العنصر التأكد من توفر أفراد العينة و التحقق من تواجد مواصفاتها . وقد ساعدتنا هذه الدراسة في تحديد أهم المتغيرات التي يمكن أن تتدخل و تؤثر في نتائج الدراسة الأساسية وبالتالي العمل على ضبطها أثناء القيام بالبحث.

ثانيا : الدراسة الأساسية :

2-1- منهج الدراسة : المنهج هو الذي يحدد موضوعية البحث العلمي ولكل موضوع منهج معين يصلح لتناول الدراسات وبما أن الدراسة الحالية تتناول فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة "VAKT "في تنمية مهارات القراءة عند تلاميذ ضعاف سمع ملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي وقد اعتمدت الباحثة على :

المنهج شبه التجريبي للتمكن من معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع كما أنه المنهج المناسب مع طبيعة هذا البحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة ، حيث أخضعت الباحثة المتغير المستقل في هذه الدراسة وهو استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة المعتادة للتجربة لقياس أثرها على المتغير التابع وهو تنمية مهارات القراءة .

يتم عرض مراحل الدراسة الأساسية من خلال تحديد عينة الدراسة ومواصفاتها ثم ذكر الأدوات المستخدمة مع تحديد المعالجة الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في استخلاص النتائج ودراستها .

2- 1-عينة الدراسة : تم إجراء هذه الدراسة بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بحجوط ولاية تيبازة ، وهي تابعة لوزارة التضامن الوطني و قضايا المرأة . وذلك خلال الموسم 2019/2018 م .

يمكن توضيح كافة المعلومات المتعلقة بعينة الدراسة على الوجه التالي :

2- 1-1- مواصفات العينة : لقد روعي في اختيار أفراد عينة البحث وضبط عدد من المتغيرات (من خلال الاطلاع على الملفات الصحية المدرسية) لاستبعاد تأثيرها على نتائج الدراسة الحالية و يتمثل في :

- أن يكون أفراد العينة تلاميذ ضعاف السمع ، و أن يكون الذكاء عادي (90 فما فوق حسب اختبار الذكاء كولومبيا).

- أن يكون سنهم بين 06 و 11سنة .

- تم استبعاد كل الحالات التي تعاني من اضطرابات أو إعاقات مصاحبة (عقلية ، حركية ..) وذلك بعد الاطلاع على الملفات الصحية النفسية .

- تساوي المستوى اللساني حيث كل التلاميذ ينتمون إلى وسط لساني واحد أي اللغة الأم وهي العربية الدارجة.

- أن يكون أفراد العينة من الجنسين (ذكور و إناث).

تعد العينة ضرورية لإجراء البحوث الميدانية حيث أنها تمثل المجتمع الأصلي قدر الإمكان فتحمل جل صفاته ومميزاته. ويمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع تلاميذ ضعاف السمع الملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي . وتشمل الدراسة الحالية عينة متكونة من ثلاثون (30) تلميذ وتلميذة ضعاف سمع و ذلك وفقا لتقاريرهم الطبية و ستوزع عشوائيا إلى مجموعتين :

1 : مجموعة ضابطة : تتكون من 15 تلميذ وتلميذة ، لن نطبق عليها إستراتيجية الحواس المتعددة ، أي تدرس القراءة بالطريقة التقليدية المعتادة . فهي لا تتعرض للمتغير المستقل و تكون تحت ظروف عادية جدا ، فلا يطرأ عليها أي تدخل و منه ستبين أن الفرق الذي يحصل بين المجموعتين هو تأثير للمتغير التجريبي.

2 : مجموعة تجريبية : وعددها كذلك 15 تلميذ وتلميذة بطبق عليها إستراتيجية تعدد الحواس عند تعلم القراءة وتمثل المجموعة التي تتعرض للمتغير المستقل لمعرفة تأثير هذا المتغير عليها ، وهو في هذه الحالة التلاميذ الذين طبقت عليهم إستراتيجية تعدد الحواس. وعليه، ستخضع المجموعتين (الضابطة و التجريبية) إلى قياسين ألا وهما :

أ – **القياس القبلي:** هو أحد وسائل التقويم و القياس و التشخيص و التوجيه في المناهج و البرامج لجميع المستويات و المراحل العمرية فهي تقوم بدور المؤشر بوضوح إلى التقدم و النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعية(**ليلى السيد فرحات ، 2005 ، ص16)** ويطبق هذا الاختبار

قبل البدء بالتجربة ،أي قبل تطبيق إستراتيجية تعدد الحواس " VAKT" على كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل التطبيق.

ب– القياس البعدي : و يطبق على كلا المجموعتين بعد القيام بالتجربة أي بعد تطبيق الإستراتيجية على تلاميذ المجموعة التجريبية في حين أن العينة الضابطة درست بالطريقة المعتادة .

– اختبار القراءة و الفهم القرائي : هو الذي طبق في بداية التجربة لقياس مدى تكافؤ المجموعتين ، وهو الاختبار الذي طبق لمعرفة أثر الإستراتيجية على المجموعتين الضابطة و التجريبية. (من إعداد الباحثة مستوحى من برنامج وزارة التربية الوطنية المطبق خلال هذا الموسم الدراسي

2019/2018م لاعتماد مدرسة المعاقين سمعيا عليه نظرا لعدم وجود برنامج خاص بالمعاقين سمعيا). وقد حددت خصائص عينة الدراسة السن، الجنس والمستوى الدراسي ، درجة الضعف السمع و حمل المعين السمعي كما أشرنا من قبل ، وذلك كمتغيرات معدلة وقياس مدى تأثيرها على اكتساب مهارات القراءة . وسنقوم بقياس قبلي و بعدي للتعرف على مدى فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ضعاف السمع و ذلك بتطبيق اختبارات قراءة الحروف ، الكلمات و الجمل . ومنه ، يتم تطبيق الاختبارات القرائية حسب المستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ . و بما أن عينة الدراسة تخص ضعاف السمع ملتحقين بالطور الأول من التعليم الابتدائي وبما أنها دراسة ميدانية تتبعية علينا احترام المرحلة التي يكون فيها التلميذ عند إنجاز الاختبارات . وسنضع علامات تقديرية عند القراءة معتمدين على القراءة الصحيحة و الخاطئة بالإضافة إلى اختبارات الفهم القرائي للكلمات و الجمل وعلينا أن لا ننسى التهجئة و وضوح الكلام ذلك أن مهارات القراءة تتمثل بالدرجة الأولى في القدرة على القراءة السريعة و الجيدة (الطلاقة) و الفهم للمادة المقروءة.

ويمكن تمثيل الدراسة بالتصميم التجريبي التالي :

المجموعة الضابطة :

قياس قبلي – الطريقة التقليدية – قياس بعدي.

المجموعة التجريبية :

قياس قبلي – إستراتيجية تعدد الحواس – قياس بعدي .

3 – وسائل و أدوات الدراسة :

لتحقيق أهداف هذه الدراسة وجب استخدام مجموعة من الوسائل والأدوات وهي التي استخدمت في الدراسة الأولية وتمثلت في اختبار قرائي معد من طرف الباحثة.كما لجأت الباحثة إلى اختبار الذكاء والذي تمثل في اختبار" "كولومبيا " تم اعتماده للتأكد من ذكاء العينة الدراسة (مع الاطلاع على ملفاتهم المدرسية) وكونه اختبار غير لغوي يمكن بسهولة تطبيقه على فئة المعاقين سمعيا :

3- 1- الاختبار القرائي :

فمن خلال الأدب النظري السابق توصلت الباحثة إلى تحديد جملة من المهارات القرائية التي أكدت عليها معظم الدراسات و المقاييس في مجال مهارات القراءة و التي يمكن حصرها في :

1 * التعرف على جميع الحروف الهجائية.

2* التعرف على الحروف الهجائية مشكلة .

3* قراء ة الحروف بالمد القصير .

4* قراءة الحروف بالمد الطويل .

5* التعرف على الحروف بالتنوين ، بالسكون

6* التعرف على الحروف ال" الشمسية وال" القمرية .

7*التعرف على مقاطع صوتية.

8* التعرف على الحروف المتشابهة شكلا .

9 * التعرف على الحروف المتشابهة سمعا .

10 * قراءة الكلمات .

11*فهم معاني الكلمات.

12* قراءة وفهم معاني الجمل .

هذه المهارات في مجملها تخص مهارات اللغة العربية.

4- التجانس و التكافؤ:

التجانس : لغرض الوصول إلى مستوى واحد و متساو لعينة البحث و لتجنب المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث من حيث الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، قامت الباحثة بإجراء التجانس على عينة البحث بأخذ المتغيرات (السن ، الذكاء الجنس ، المستوى الدراسي و مهارات القراءة) .

4 - 1-التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن :

تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن كما يلي :

* رصد سن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

*حساب المتوسط الحسابي لكل مجموعة وفق المعادلة :

م س =(س1 +س2 +س3 +....) / ن

* حساب التباين بالنسبة لكل مجموعة وفق المعادلة التالية :

التباين =مجموع (س-الوسط الحسابي) ² /ن -1

* حساب "ف" بالنسبة لكل مجموعة وفق المعادلة :

ف = التباين الأكبر / التباين الأصغر .

* حساب الانحراف المعياري لكل مجموعة وفق المعادلة :

ع = الجذر التربيعي للتباين.

جدول رقم (22) يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن :

البيانات /المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	6.5	3.94	1.98	1.18	28	0.05 غيردالة
التجريبية	15	5.5	4.63	2.15			

يبين الجدول أن قيمة "ف" المحسوبة 1.18 هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 كون "ف" المجدولة أكبر منه حيث قدرت ب 4.65 وبذلك تحقق تجانس أفراد عينة الدراسة من حيث عامل السن.

4-2- التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الذكاء .

جدول رقم (23):تجانس عينة الدراسة من حيث الذكاء

البيانات / المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة

					بة		
المجموعة الضابطة	15	108.9	24.17	4.92	1.05	28	0.05 غير دالة
التجريبية	15	103.6	23.11	4.81			

يوضح الجدول أن قيمة "ف" المحسوبة 1.05 عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 هي أصغر من "ف" المجدولة حيث قدرت ب 3.98 وبذلك فهي غير دالة إحصائيا ومنه فهناك تجانس بين أفراد عينة الدراسة فيما يخص اختبار الذكاء.

4-3- التحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث اختبار مهارة الحروف :

جدول رقم (24): تجانس عينة الدراسة من حيث اختبار مهارة قراءة الحروف

البيانات / المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	61.4	29.1	5.39	1.09	28	0.05 غير دالة
التجريبية	15	63.2	31.8	5.64			

بما أن "ف" المحسوبة جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 وتحت درجة حرية 28 حيث جاءت "ف" المحسوبة أصغر من "ف" المجدولة (5.38) فإنه بذلك يوجد تجانس بين أفراد عينتي الدراسة فيما يخص الأداء على اختبار مهارة قراءة الحروف .

4-4- التحقق من التجانس منةحيث اختبار قراءة الكلمات :

جدول رقم (25) تجانس العينة من حيث مهارة قراءة الكلمات

البيانات /	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستولى الدلالة
الضابطة	15	13.20	6.89	2.62	2.15	28	0.01
التجريبية	15	17.1	3.2	5.61			غير دالة

يبين الجدول تجانس عينة الدراسة من حيث مهارة قراءة الكلمات حيث نجد "ف" المحسوبة 2.15أصغر من "ف" المجدولة (3.79) وبذلك فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ألفا 0.01.

4-5-التحقق من التجانس من حيث اختبار قراءة الجمل :

جدول رقم (26): تجانس عينة الدراسة من حيث مهارة قراء الجمل

البيانات / المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري			

الضابطة	15	6.89	5.31	2.30	2.09	28	0.01
التجريبية	15	8.46	11.1	3.33			

يوضح الجدول قيمة "ف" المحسوبة 2.09 أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا 0.01 وبالمقابل نجد قيمة "ف" المجدولة أكبر منها حيث تساوي 3.47 ومنه يوجد تجانس بين أفراد عينة الدراسة على بعد قراءة الجمل .

4-6- التحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث مهارة فهم الجمل

جدول رقم (27) التجانس من حيث مهارة فهم الجمل

البيانات / المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	14.53	2.98	1.73		28	0.05
التجريبية	15	16.2	9.3	0.55	3.12		غير دالة

سجلنا في الجدول السابق قيمة "ف" المحسوبة 3.12 عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 وعند مقارنتها بالمجدولة نجدها ف تساوي 5.36 وبذلك فهي غير دالة إحصائيا ومنه يوجد تجانس من حيث معيار فهم الجمل

4-7- التحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث مهارة فهم الكلمات

جدول رقم (28) : التجانس من حيث فهم الكلمات

البيانات /المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	34.2	5.84	2.19	28	0.05 غير دالة
التجريبية	15	74.8	8.65			

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة "ف" المحسوبة تساوي 2.19 مقابل "ف"المجدولة 4.3 وذلك عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 ومنه يوجد تجانس فيما يخص معيار فهم الكلمات.

4-8- التحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث درجة الضعف السمعي :

جدول 29 : التجانس من حيث درجة الضعف السمعي

البيانات /المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	63.7	7.98	1.18	28	0.01 غير دالة
التجريبية	15	74.9	8.65			

عند قراءة الجدول السابق نجد أن ف المحسوبة (1.18) أصغر من ف المجدولة (3.4) وبذلك هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا 0.01 ومنه فمعيار درجة النقص السمعي متجانس.

4-9- التحقق من تجانس عينة الدراسة من حيث الجنس :

جدول رقم(30) : التجانس من حيث عامل الجنس

البيانات/ المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف	ف المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	15	2.15	5.78	2.40	1.85	28	0.05
التجريبية	15	4.65	10.67	3.23			غير دالة

من الجدول نلاحظ أن قيمة "ف" المحسوبة تمثل 1.85 بينما "ف" المجدولة كانت أكبر 2.46 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا 0.05 وعليه هناك تجانس فيما يخص عامل الجنس.

5- **ظروف تطبيق الاختبار** : حرصت الباحثة على أن يكون التطبيق في غرفة ذا إنارة مناسبة بعيدة عن الضوضاء (مكتب الأخصائية الأرطوفونية) حتى يتمكن كل من الفاحص والمفحوص

من القراءة في جو هادئ .

يتم تعليم قراءة الحروف ، الكلمات و الجمل و تقييم لفهم معاني الكلمات و الجمل بالطريقة التقليدية بالنسبة لتلاميذ ضعاف السمع الذين يمثلون المجموعة الضابطة في حين يتم تعليم المجموعة التجريبية قراءة الحروف ،الكلمات و الجمل و فهم معاني تلك الكلمات و الجمل بإستراتيجية تعدد الحواس أي باستخدام الحواس مجتمعة في نفس الوقت. فتتضمن هذه الإستراتيجية استخدام القنوات الحسية المختلفة (السمع ، البصر ، اللمس و الحركة) . حيث يتتبع التلميذ الحرف بأصبعه وهو ينطق الحرف يسمعه ، ويشاهده ببصره ، وبتتبعه فهو يلمس الحرف ويستعمل الحركة في نفس الوقت. وبعد قراءة الحروف بمختلف الأبعد ينتقل لقراءة الكلمات والجمل منتهجا نفس الطريقة ، وذلك أن هذا الأسلوب يقوم على افتراض مفاده أن الطفل يتعلم بشكل أسهل إذا تم توظيف أكثر من حاسة في عملية التعلم . أما كيفية تنفيذ الإستراتيجية فتم بالتعليم المتعدد الحواس المتزامن أي في نفس الوقت.

ونشير إلى أنه كان يتم تقديم تعزيزات مختلفة للاستجابات الصحيحة وتمثلت في :

تقديم معززات إشارية برفع الإبهام للأعلى أو الابتسام ، هز الرأس حتى معززات لفظية ، تقديم الشكر. ولتقييم مدى استجابة التلاميذ للتعلم ومدى نجاح سير التدريب فقد تم تقييم التلاميذ باستخدام اختبارات قرائية مأخوذة من المنهاج المدرسي المقرر لهذا الموسم الدراسي (2019/2018). ونشير إلى انه تم استخدام أحرف مصنوعة من البلاستيك و الخشب عند قراءة الحروف . وفيما يخص الكلمات والجمل اعتمدت الباحثة على بطاقات الكلمات والجمل المكتوبة بخط واضح .

أما فيما يخص عدد الجلسات فكانت على مدار الفصلين الدراسيين ما يعادل 4 أشهر واستغرقت الجلسة الواحدة 45 دقيقة في كل جلسة يوميا على مدار 5 أيام في الأسبوع من العام الدراسي

2019/2018 (من 10 أكتوبر إلى 28 فيفري) ولقد استثنينا فترة الامتحانات ، العطلة الشتوية و فترة التقييمات الفصلية حتى لا نؤثر على السير العادي للدراسة.

بعد الانتهاء من تطبيق الإستراتيجية ، طبقت الباحثة الاختبارات القرائية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم استخرجت النتائج وقامت بتحليلها لمعرفة أثر الإستراتيجية على التلاميذ ضعاف السمع.

جدول رقم (31) : طريقة تعليم القراءة للمجموعتين :

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
استغلال البقايا السمعية و استعمال السماعة الطبية	استغلال البقايا السمعية و استعمال السماعة الطبية
قراءة الحروف	قراءة الحروف
قراءة الكلمات	قراءة الكلمات
قراءة الجمل	قراءة الجمل
فهم معاني الكلمات	فهم معاني الكلمات
فهم معاني الجمل	فهم معاني الجمل
إجراء تقييم سريع للقراءة	إجراء تقييم سريع للقراءة

يبين الجدول (31) كيفية تعليم القراءة لأفراد عينة الدراسة ، حيث تم الاعتماد على الطريقة التقليدية عند أفراد المجموع الضابطة في حين اعتمدت الباحثة على إستراتيجيو تعدد الحواس "الفاكت" مع أفراد المجموعة التجريبية .ومن خلال الجدول يظهر أن كل الشروط والمحاور الخاصة بمهارات القراءة توفرت عند عينة الدراسة وكل التلاميذ ضعاف السمع باختلاف شدة الضعف السمعي يحملون معينات سمعية ونفس الملاحظة بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة.

3-2- اختبار الذكاء : لابد من قدرات عقلية عادية وبدون وجود اضطرابات أخرى مصاحبة لهذا اعتمدت الباحثة على دراسة ملفات التلاميذ الطبية و النفسية و حتى التربوية المتواجدة في الأقسام و مكاتب المختصين النفسانيين إضافة إلى ملاحظتها الشخصية أثناء التحدث مع التلاميذ قبل بداية تطبيق الاختبار.و لضبط المتغيرات قامت الباحثة بتطبيق اختبار كولومبيا وهو سلم النضج العقلي حيث أنه يقيس النمو العقلي و هو رائز غير لفظي ،يتكون من 100 لوحة كرتونية من حجم 15و50سم على كل لوحة توجد رسومات . حيث قامت الباحثة بتطبيق اللوحات لجميع أفراد العينة (الضابطة و التجريبية) وذلك بشكل فردي. و بما أن الباحثة تعمل بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا منذ 23 سنة فلم تجد صعوبات في التواصل و التعامل مع التلاميذ و بذلك كانت الثقة موجودة و لم ترد حالات الكف و لا الخجل. قامت الباحثة بتوضيح للتلاميذ بأن اللوحات فيها رسومات و لكن رسم واحد مغاير لباقي الرسومات و عليه التعرف عليه بالإشارة أو بإصبعه.وبعد التطبيق قامت بجمع إجابات التلاميذ و إخضاعها للحساب بعد حساب الإجابات الصحيحة و الخاطئة . من تعليمات الرائز تقديم أمثلة قبل بداية الاختبار. ففي البداية تقوم الباحثة بتقديم 6 لوحات (الأولى) فإذا نجح فيها تمر إلى اللوحة 31 وعند نجاحه فيها يعتبر أنه نجح في اللوحات السابقة المرقمة من 6-31 .أما إذا فشل فتعود إلى اللوحة رقم 20 فإذا نجح فيها تكمل وإن فشل تعود إلى اللوحة 6 و تكمل بعدها الواحدة بعد الأخرى. وتتوقف الباحثة عن الاختبار في حالة تقديم 12 إجابة خاطئة من بين 16 لوحة مقدمة . و في كل مرة تسجل الإجابات على ورقة التنقيط. ثم تقوم باستخراج حاصل الذكاء بإتباع الجداول و إتباع دليل الاستعمال (انظر الملحق رقم 18).

4- الوسائل الإحصائية :

تم الاعتماد على الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss) وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية :

4-1- النسب المئوية : و ذلك عن طريق المعادلة التالية :

عدد الأفراد x100

المجموع الكلي

4-2- الاختبارات الوصفية البسيطة لحساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية بحيث :

4-**2-1- المتوسط الحسابي** : و هو أحد مقاييس النزعة المركزية و الأكثر انتشارا و استعمالا وذلك باعتماد المعادلة التالية :

$$\overline{X} = \frac{\Sigma}{}$$

X : التكرارات

N : حجم العينة

ولقد لجأنا إليه لغرضين و هما :

مقارنة المتوسطات الحسابية و كذا الاعتماد عليه في استخراج قيم اختبار" ت".

4-**2-2- الانحراف المعياري** : وهو أدق و أهم مقاييس التشتت لارتباطه الوثيق بأغلب المقاييس الإحصائية المختلفة كما اعتمدنا عليه في حساب" ت" وذلك بتطبيق المعادلة التالية :

$$\square = \sum \frac{\square(\square^2)\square\square(\square^2)}{\square(\square\square\square)}$$

بحيث :

الانحراف المعياري : S

حجم العينة : N

المتوسط الحسابي مربع : X^2

عينة الدراسة (المجموعة الضابطة و التجريبية)على درجات اختبار مهارات القراءة القبلي و البعدي:

4-2-3 - اختبار (ت) : لفحص الفروق في متوسط درجات (الضابطة و التجريبية) على اختبار تشخيص مهارات اللغة العربية الأساسية القبلي و البعدي ،

وهذا الاختبار"ت" من أكثر اختبارات الدلالة شيوعا في الأبحاث النفسية و التربوية و يستخدم لقياس دلالة الفروق للمتوسطات غير المرتبطة و المرتبطة و ذلك للعينات المتساوية و غير المتساوية و تتمثل معادلته في ما يلي :[3]

$$T = \frac{\square\square\square\square\square}{\square\square\square\square\ \square\square} --$$

X2 و X1 : متوسطا العينتين

SX1-X2 : الانحراف عن المتوسطين

4-2-4- التباين "ف" لقياس دلالة الفروق الإحصائية .

وفيما يخص الخصائص السيكومترية للاختبارات تم الاعتماد على :

- في الصدق : اعتمدت الباحثة على الصدق التجريبي ، صدق المحكمين و باستعمال معامل الارتباط "بيرسون " .

- صدق المقارنة الطرفية .(استعمال معادلة سبير مان براون).

- ثبات الاختبار : تم الاعتماد على إعادة التجربة ومعامل الارتباط "سبيرمان".

- ثبات التجزئة النصفية مع حساب معامل ألفا كرونباخ .

وفيما يلي نتائج اختبار الذكاء (كولومبيا).

جدول رقم (32) : نتائج أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة على اختبار الذكاء

المجموعة الضابطة	حاصل الذكاء	المجموعة التجريبية	حاصل الذكاء
1	96	1	94
2	108	2	99
3	99	3	97
4	130	4	92
5	96	5	103
6	115	6	107
7	102	7	100
8	120	8	98
9	117	9	104

10	98	10	100
11	110	11	110
12	105	12	130
13	99	13	108
14	140	14	97
15	98	15	115

يوضح هذا الجدول أن نتائج اختبار كولومبيا للذكاء للمجموعتين الضابطة و التجريبية كانت جيدة حيث تمكن التلاميذ من تجاوز الدرجة 90 مما يدل أنهم لا يعانون من عجز على مستوى الذكاء و لقد تم حساب نسبة الذكاء بالاعتماد على دليل الاختبار .

و نشير كذلك إلى أن المدرسة لا تقبل الحالات التي تعاني من تأخر عقلي ودراسة الملفات خير دليل على ذلك . ومن شروط القبول في المدرسة أن يكون الذكاء عادي لأن المدرسة تتبع برنامج التعليم المعد للتلاميذ العاديين كما أنهم يجتازون نفس الامتحانات الرسمية في نهاية الموسم الدراسي .

وفيما يلي سيتم عرض توزع أفراد العينة حسب العمر الزمني :

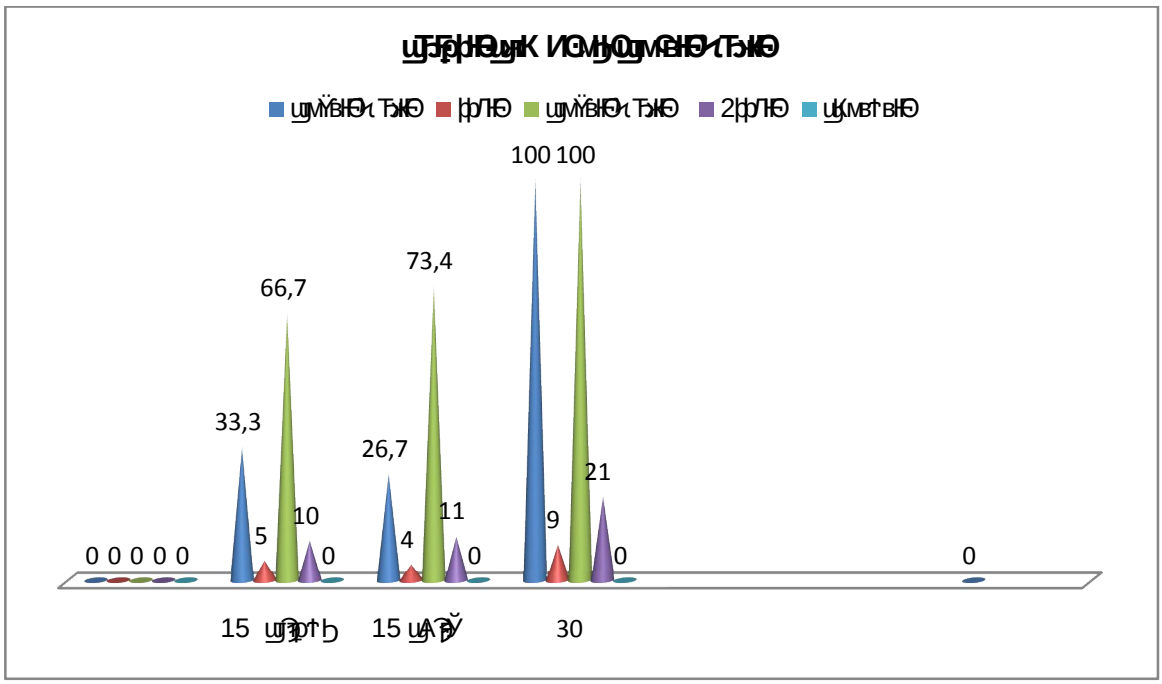
جدول رقم 33 : توزع أفراد الدراسة حسب متغير العمر الزمني

المجموعة المدروسة	عدد التلاميذ			النسب المئوية		
	6-8سنوات	9-11سنة	المجموع	6-8سنة	9-11سنة	المجموع
المجموعة التجريبية	10	5	15	66.7%	33.3%	100%

المجموعة الضابطة	11	4	15	73.4%	26.7%	100%
المجموع	21	9	30	70.0%	30.0%	100%

يوضح الجدول السابق والتمثيل البياني المرافق له توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن و الذي تراوح بين 6سنوات و 11سنة ،حيث أن نسبة 66.7 % تمثل تلاميذ ضعاف السمع من الفئة العمرية من 6-8سنوات و هي تمثل عدد 10 تلاميذ من المجموعة التجريبية بينما تمثل نسبة 73.4 % عدد 11 تلميذ من المجموعة الضابطة .أما فيما يخص الفئة العمرية الممتدة بين 9 و 11 سنة فنجد ها ممثلة بنسبة 33.3 % و التي تمثل عدد05 تلاميذ من المجموعة التجريبية .و بالمقابل نجد عدد تلاميذ المجموعة الضابطة و المقدر ب 04 تلاميذ فتقدر نسبتهم ب 26.7 % و هي أقل من نسبة العينة التجريبية .

شكل 04 التمثيل البياني لتوزع أفراد العينة حسب متغير العمر الزمني :



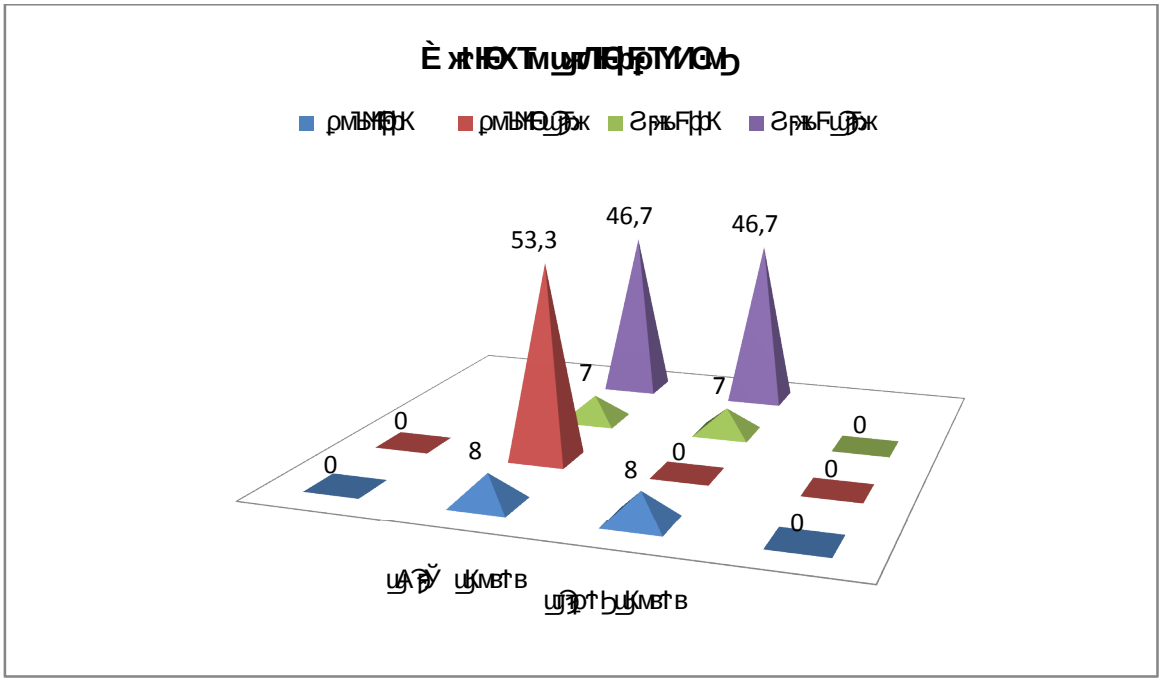
يمثل هذا الشكل التمثيل البياني لتوزع أفراد عينة الدراسة وفق الفئة العمرية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم(34): توزع أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس :

المجموعة	عدد	التلاميذ		النسب المئوية		
المدروسة	الذكور	الإناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية	8	7	15	%53.3	46.7%	100%
المجموعة الضابطة	8	7	15	%53.3	46.7%	100%
المجموع	16	14	30	53.3%	46.7%	%100

يبين الجدول السابق توزع أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية وفق متغير الجنس ، حيث نجد عدد الذكور مقدر ب08 ذكور وهو ما يمثل نسبة 53.3 % في كل مجموعة بينما نجد عدد الإناث قدر ب 07 إناث في كل مجموعة أيضا بنسبة 46.7 % مما يدل على أن نسبة الذكور أعلى نوعا ما نسبة الإناث.

شكل رقم (05) : التمثيل البياني لتوزع العينة وفق الجنس:



يوضح التمثيل البياني السابق توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس بحيث نجد أن نسبة 53.3 تمثل نسبة الذكور لكل من المجموعة الضابطة و التجريبية فهما نسبتان متساويتان وهي تمثل عدد 8 ذكور. و بالمقابل نجد نسبة الإناث تساوي 7 . 46 لكل من المجموعتين و تمثلان عدد 7 إناث لكل مجموعة.

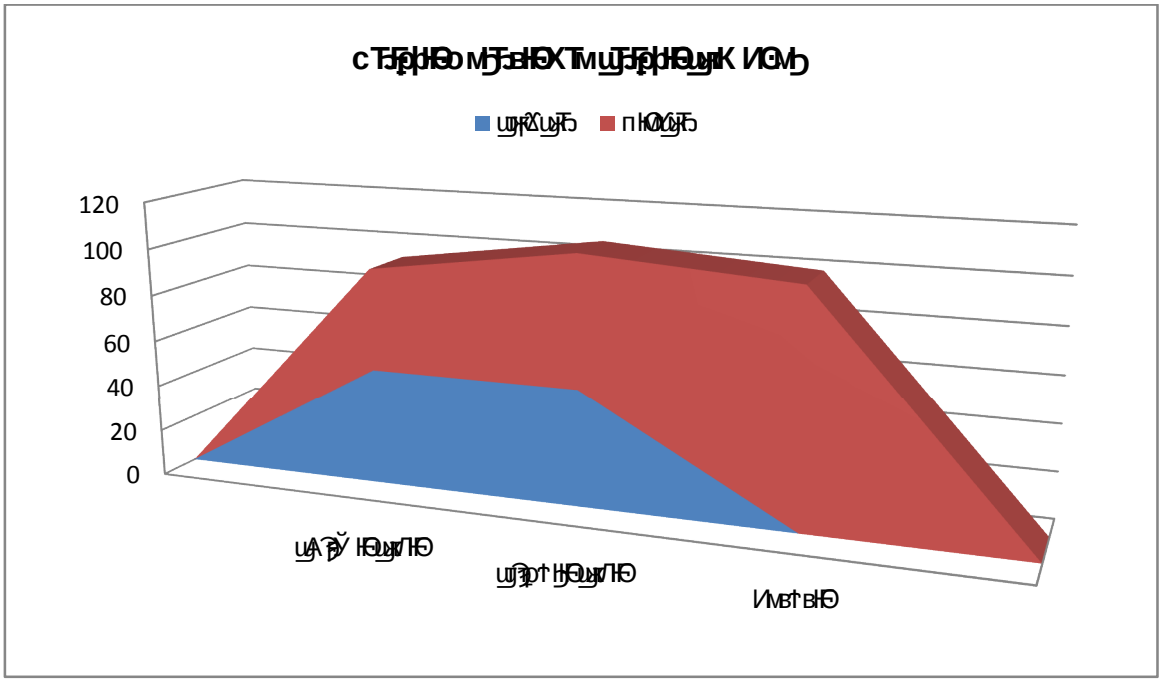
جدول رقم (35) :توزع أفراد الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي :

المجموعة المدروسة	مستوى أولى ابتدائي	مستوى ثانية ابتدائي	النسب	المئوية
المجموعة التجريبية	9	7	%56.25	%50
المجموعة	7	7	%43.75	%50

الضابطة				
المجموع	16	14	%100	%100

يبين الجدول السابق توزع أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة حسب متغير المستوى الدراسي إضافة إلى النسب المئوية الممثلة لذلك التوزع.فنجد (9)تلاميذ يمثلون مستوى أولى ابتدائي أي بنسبة 56.25 % وذلك في المجموعة التجريبية و بالمقابل نجد(7) تلاميذ من مستوى ثانية ابتدائي يمثلون نسبة 50 في حين نجد أن المجموعة الضابطة يمثلها (7) تلاميذ لكل مستوى دراسي أي ممثلة بنسبة 50 % . والتمثيل البياني التالي يوضح ذلك.

التمثيل البياني(06) لتوزع أفراد الدراسة وفق متغير المستوى الدراسي



هذا التمثيل البياني يمثل توزع أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة وفق متغير المستوى الدراسي ،فأكبر نسبة 56.25 تمثل مستوى أولى ابتدائي ممثلة للعينة التجريبية و بالمقابل أصغر نسبة تمثل

43.75 ممثلة لمستوى أ ولى ابتدائي من نفس المجموعة . بينما المجموعة الضابطة نجد أن النسب المئوية متساوية لكل من المستويين و ذلك لتمثيلهما نفس العدد و هو (7).

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة الأساسية حسب أسئلة لدراسة .

خلاصة :

تم في هذا الفصل التطرق إلى توضيح المنهج المتبع في هذه الدراسة ، ثم عرض مفصل للدراسة الاستطلاعية موضحين مختلف إجراءاتها مع ذكر حدودها الزمانية و المكانية و العينة الخاصة بها وعرض لنتائجها.كما تم التعرض إلى أدوات الدراسة مبينين كيف تم بناءها مع ذكر مكوناتها و الهدف منها. وبعد ذلك تم التطرق للدراسة الأساسية موضحين المنهج المتبع لإجراء ها وكذا التطرق للعينة الخاصة بها مع ذكر الأدوات الإحصائية للدراسة و الإجراءات التطبيقية . وبذلك يعتبر هذا الفصل تمهيد وتقديم للفصلين المواليين.

و الآن ، سنعرض في الفصل الموالي ، النتائج مع مناقشتها حسب الفرضيات التي تمت صياغتها في الفصل الأول من خلال الإطار العام للدراسة.

Ќ ро К : È вр Ə Н Ə Ы Н Ы Ж Н Ə
о Ф Ц Ы Ж Ə Ы Ж Ə Ы Ц Ы

الفصل الخامس : عرض وتحليل النتائج

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة .

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة .

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها.

خلاصة الفصل.

1 : عرض نتائج الدراسة الأساسية :

1-1- عرض نتائج السؤال الأول :

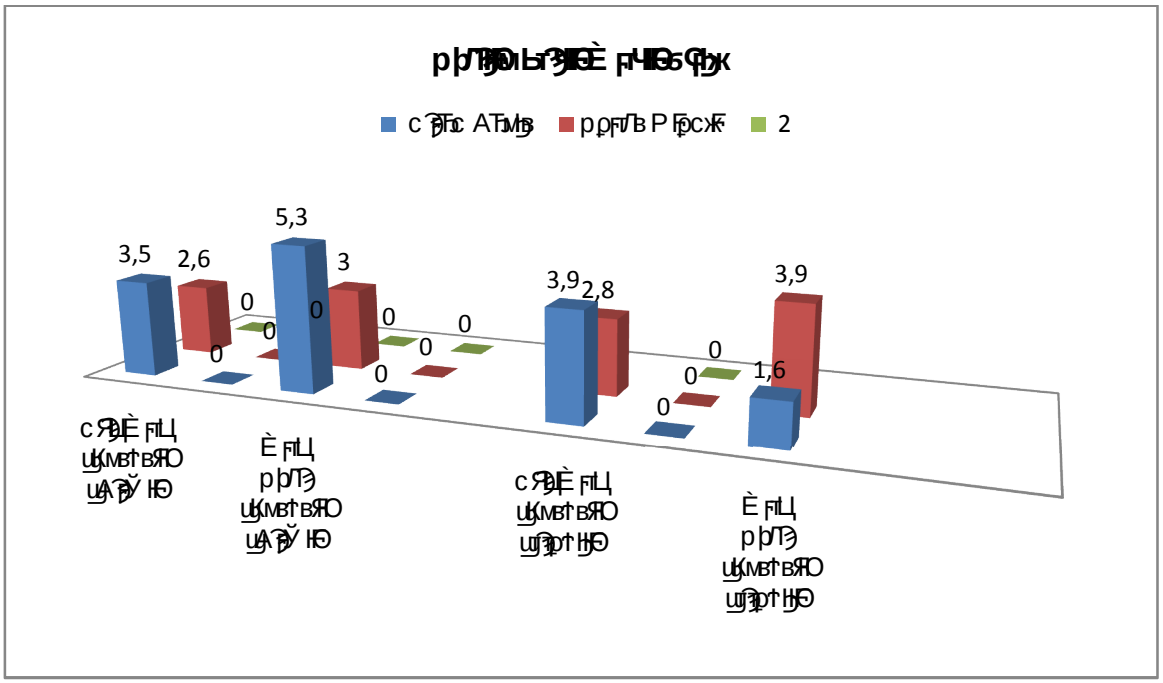
نص السؤال الأول على : هل توجد فاعلية لاستخدام إستراتيجية تعدد الحواس " VAKT " في تنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة ؟

جدول رقم (36): أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي لمهارات القراءة :

المجموعة المدروسة	علامة الاختبار القبلي		علامة الاختبار البعدي		عدد التلاميذ
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري	
المجموعة الضابطة	3.9	2.8	5.3	3.0	15
المجموعة التجريبية	3.5	2.6	16.1	3.9	15

يبين الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ ضعاف السمع والممثلين للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وذلك على الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات القراءة . نلاحظ وجود فروق ظاهرية في للمتوسطات الحسابية حيث سجلنا ارتفاعا في قيمه لصالح الاختبار البعدي وكذا لصالح المجموعة التجريبية حيث ارتفعت قيمها أكثر من قيم المجموعة الضابطة رغم التماس ارتفاع محسوس عند هذه الأخيرة . إذ أن ارتفاع قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بالمجموعة التجريبية كانت قفزة كبيرة حيث ارتفع من 3.5 في القياس القبلي إلى 16.1 في القياس البعدي بعد استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة مما يدل على فعاليتها في تحسن المستوى القرائي ومع ذلك ن8ليتم التعرف والتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار " ت" و التمثيل البياني التالي يوضح ذلك.

الشكل رقم (07) : تمثيل بياني لأداء عينة الدراسة على اختبار مهارة القراءة في القياسين القبلي والبعدي. .



يبين الجدول (36) و التمثيل البياني (07) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على مهارات القراءة وفقا لنوع الاختبار لعينة الدراسة . و لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد اختبار "ت" .

جدول رقم (37) : نتائج أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات القراءة في أبعاده المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي :

المهارة	العدد	القياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
التعرف على	15	قبلي	16.89	2.142	8.44

الحروف	15	بعدي	30.41	3.194	
تمييز الحروف بالمد الطويل	15	قبلي	11.23	5.48	9.9
	15	بعدي	16.50	5.23	
تمييز الحروف بالمد القصير	15	قبلي	8.80	0.99	10.48
	15	بعدي	27.65	2.33	
تمييز الحروف بالتنوين	15	قبلي	0.67	2.54	4.22
	15	بعدي	1.29	1.98	
تمييز الحروف بالسكون	15	قبلي	4.25	0.76	2.15
	15	بعدي	6.00	2.43	
قراءة ال الشمسية	15	قبلي	0.88	0.48	1.5
	15	بعدي	1.38	0.79	
قراءة ال القمرية	15	قبلي	1.47	0.32	0.78
	15	بعدي	1.98	0.14	
قراءة الحروف المتشابهة شكلا	15	قبلي	0.60	5.76	2.90-
	15	بعدي	2.64	5.47	
قراءة الحروف	15	قبلي	0.43	7.66	2.87-

المتشابهة سمعا	15	بعدي	2.60	6.00	
قراءة المقاطع	15	قبلي	0.39	5.47	2.80
	15	بعدي	2.56	8.16	
قراءة الكلمات	15	قبلي	2.76	1.27	4.8
	15	بعدي	2.93	1.15	
فهم الكلمات	15	قبلي	2.07	1.32	2.76
	15	بعدي	2.53	1.59	
قراءة الجمل	15	قبلي	3.23	1.25	2.44
	15	بعدي	4.46	1.14	
فهم الجمل	15	قبلي	2.68	1.50	1.76
	15	بعدي	2.98	1.39	
الدرجة الكلية	15	قبلي	56.48	5.790	18.72
	15	بعدي	114.43	7.180	

قيمة "ت" المجدولة (درجة الحرية = 28) عند مستولى الدلالة 0.05 =2.02 وعند مستوى الدلالة 0.01= 2.70

يبين الجدول (37) نتائج أفراد المجموعة التجريبية على اختبار القراءة بأبعاده المختلفة التي تخص كل من : قراءة الحروف ، قراءة الحروف بالمد ، بالتنوين ، بالسكون ، قراءة "ال" الشمسية و "ال " القمرية ، قراءة الحروف المتشابهة من حيث السمع والحروف المتشابهة من حيث الشكل ، قراءة المقاطع ، قراءة الكلمات وفهمها ثم قراءة الجمل وفهمها ، وذلك في القياس القبلي والبعدي . بقراءة الجدول نلاحظ ارتفاع هام في قيم المتوسطات الحسابية لصالح القياس البعدي حيث ظهر الاختلاف في كل أبعاد الاختبار وبنسب متفاوتة . حيث في الدرجة الكلية في القياس القبلي لمهارات القراءة كانت نتائج المتوسطات تساوي 56.48 ثم قفزت إلى 114.43ما يتجاوز الضعف لصالح القياس تلبعدي. ونفس الملاحظة بالنسبة لنتائج الاختبارات منفصلة في مختلف أبعاد الاختبار ، حيث سجلن تحسنا ملحوظا في كل الأبعاد مع بعض التفاوت من اختبار لآخر. فتم تسجيل أحسن النتائج ف بعد قراءة الحروف حيث كانت القفزة كبيرة من 16.89 في القياس القبلي إلى 30.41 في القياس البعدي .ويليه بعد قراءة الحروف بالمد القصير إذ ارتفعت قيم المتوسط الحسابي من 8.80 إلى 27.65 بفارق 18.85 وهو فارق جد كبير . ويليه اختبار قراءة الحروف بالمد الطويل حيث تم تسجيل 11.23 كقيم للمتوسط الحسابي في القياس القبلي مقابل 16.50 في القياس البعدي بفارق 5.37 وهذا يؤكد أثر استخدام إستراتيجية تعدد الحواس في تنمية وتحسين هذه المهارات .بينما فيما يخص باقي المهارات أو الأبعاد الأخرى للاختبار فنجد التحسن ظاهر ولكن ليس بنفس القيمة والفرق ليس كبير جدا . وبظهور هذه الفروق كان علينا اللجوء إلى اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية .فنجد قيم " ت "المحسوبة في نفس الجدول وعند قراءتها نلاحظ أن معظم قيمه أكبر من المجدولة (2.02) ماعدا في ا[عاد الاختبار الخاصة بقراءة فهم الجمل (1.76) ، قراءة الحروف

المتشابهة شكلا (−2.90) ، قراءة الحروف المتشابهة سمعا (−2.87) ، قراءة الحروف القمرية (0.78) وقراءة الحروف الشمسية (1.5) حيث كل هذه القيم المحسوبة كانت أصغر من المجدولة ومنه هذه الفروق غير دالة على عكس الأبعاد الأخرى التي قيمها كانت اكبرمن قيم "ت" المجدولة حيث تم تسجيل القيم 10.48 ، 9.4، 8.44 ، 5.44 ، 4.8 ، 4.22 ، 2.8. ، 2.76 و2.15 فكل هذه القيم اكبر من القيم المجدولة ذلك في أبعاد التعرف على الحروف ، القراءة بالمد القصير و الطويل ، قراءة الكلمات والجمل ، فهم الكلمات وحتى قراءة السكون والمقاطع وبالتنوين . ومنه فالفروق دالة إحصائيا في هذه الأبعاد .

وللتحقق والتأكد من فاعلية إستراتيجية تعدد الحواس على المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي استخدمت الباحثة معادلة " مربع إيتا " فيما يتعلق بحجم التأثير واختارت الباحثة هذه المعدلة لأن المجموعتين مستقلتين وذلك على النحو التالي :

قامت الباحثة بحساب مربع " إيتا" باستخدام المعادلة التالية :

$$n^2 = t^2 / t^2 + df$$

بحيث : ن مربع = ت مربع على ت مربع + درجة الحرية وبعد حساب ن مربع والتي تعبر عن حجم التأثير للطريقة المقترحة باستخدام المعادلة السابقة وقبل عرض النتائج علينا استخدام الجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم تأثير إستراتيجية تعدد الحواس بالنسبة لاختبارات مهارات القراءة .

جدول رقم(38): الجدول المرجعي لمستوى حجم الأثر لاختبار القراءة

الأداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير
n^2	0.01	0.06	0.14

قامت الباحثة بحساب حجم التأثير باستخدام المعادلات السابقة والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة مربع إيتا.

جدول (38) قيمة "ت" ومعامل إيتا وحجم التأثير للتحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة (الفاكت)

قيمة "ت"	مربع إيتا'n	حجم التأثير
4.62	0.43	كبير

قيمة "ت" 3.94

ومنه حجم تأثير إستراتيجية الفاكت" كبير والفروق دالة إحصائيا ذلك أن عند مقارنة القيمة 0.43 بالقيم المرجعية في الجدول رقم (38) نجدها أكبر من 0.14 والجدول السابق وضح ذلك جيدا.

جدول رقم(39): نتائج أداء أفراد المجموعة الضابطة على اختبار القراءة بأبعاده المختلفة في القياسين القبلي والبعدي

المهارة	العدد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	

			الحسابي		
قراءة الحروف	15	قبلي	14.70	1.89	3.01
	15	بعدي	14.98	2.41	
الحروف بالمد الطويل	15	قبلي	13.45	4.9	4.7
	15	بعدي	12.59	5.1	
الحروف بالمد القصير	15	قبلي	9	1.31	5.35
	15	بعدي	10.4	0.56	
الحروف بالتنوين	15	قبلي	1.75	3.43	2.48
	15	بعدي	1.81	2.81	
الحروف بالسكون	15	قبلي	5.01	0.46	1.64
	15	بعدي	6.9	1.89	
"ال" الشمسية	15	قبلي	0.43	0.71	0.58
	15	بعدي	0.56	0.43	
"ال" القمرية	15	قبلي	1.49	0.16	1.32

	15	بعدي	0.69	0.67	
الحروف المتشابهة شكلا	15	قبلي	0.48	7.91	4.67
	15	بعدي	0.79	6.81	
الحروف المتشابهة سمعا	15	قبلي	1.5	8.33	2.23
	15	بعدي	1.39	6.97	
قراءة المقاطع	15	قبلي	0.12	6.33	1.17
قراءة الكلمات	15	فبلي	3.47	7.89	
	15	بعدي	2.65		
فهم الكلمات	15	قبلي	1.78	1.29	
	15	بعدي	1.06		1.07
قراءة الجمل	15	قبلي	2.97	0.78	2.06-
	15	بعدي	3.08	1.07	

فهم الجمل	15	قبلي	2.79	2.09	-0.16
	15	بعدي	2.68	2.14	
الدرجة الكلية	15	قبلي	55.75	11.32	13.42
	15	بعدي	63.23	22.34	

ت المجدولة = 21.17 (درجة الحرية 28) عند مستوى الدلالة 0.05

يبين الجدول (39) الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التابعة له لأفراد المجموعة الضابطة ، في القياسين القبلي والبعدي من خلال عرض نتائج أدائهم على اختبار القراءة بأبعاده المختلفة . من خلال الجدول تظهر الفروق غير كبيرة بين نتائج القياسين حيث كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية صغيرة إذ تراوحت بين 0.31 في اختبار قراءة الحروف المتشابهة شكلا و حوالي 1.5 . ومنه تبدو الفروق ظاهرية ومع ذلك قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق . وفي نفس الجدول تظهر كل قيم "ت "المحسوبة في الجدول أصغر من قيم "ت "المجدولة 21.17 ومنه الفروق غير دالة إحصائيا .

1-2- عرض نتائج السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج متوسطي أداء القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد عينة الدراسة على مهارات القراءة تعزى للعمر الزمني ؟

جدول رقم (40): نتائج أداء عينة الدراسة على اختبار مهارات القراءة القبلي و البعدي وفقا لمتغير العمر الزمني :

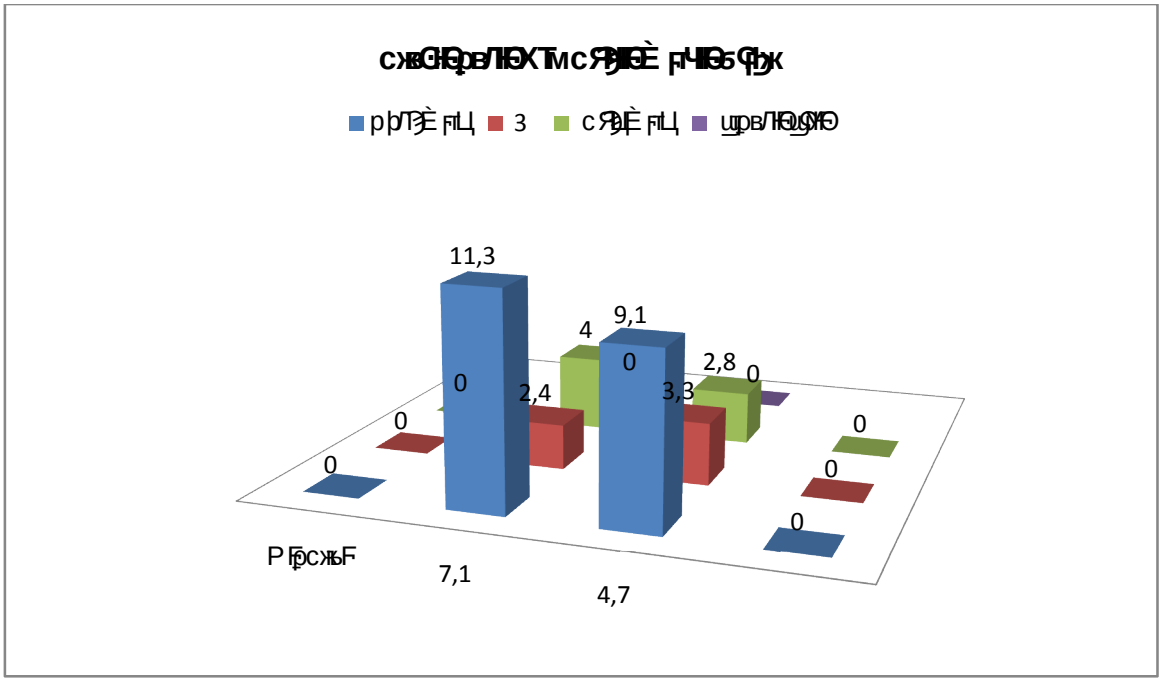
الفئة العمرية	علامة القياس القبلي		علامة القياس البعدي		المجموع	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		3.211	0.05
6- 08 سنوات	4.0	2.4	11.3	7.1	21	//////////////////	
9-11 سنة	2.8	3.3	9.1	4.7	09	//////////////////	

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ ضعاف السمع وتظهر واضحة على مختلف أبعاد اختبارات القراءة ، إذ أن نتائج القياس القبلي تبين ارتفاع للمتوسطات الحسابية لصالح الفئة العمرية الصغرى أي التي بين 6 و8 سنوات بمتوسط 4.0 مقابل 2.08 للفئة العمرية الأخرى أي بين 9-11 سنة . وعند مقارنة المتوسطات الحسابية في الاختبارين نجد ارتفاع في تلك القيم لكل من الفئتين العمريتين ويبقى الارتفاع كذلك لصالح التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و8 سنوات حيث نجد ارتفاع قيم المتوسطات الحسابية من 4 بانحراف معياري 2.8 في القياس القبلي مقابل 11.3كمتوسط حسابي بانحراف معياري 7.1 قي القياس البعدي عند الفئة العمرية بين 6 و 8 سنوات (عدد التلاميذ 21 تلميذ) وبالمقابل في الفئة العمرية الممتدة بين 9 و 11 سنة (عدد التلاميذ 9) قدرت قيم المتوسط الحسابي ب 2.8 مع انحراف معياري 3.3 في القياس القبلي بالمقابل 9.1 كمتوسط حسابي و انحراف معياري

مقدر ب 4.1 في القياس البعدي . ولمعرفة إذا كانت لهذه الفروق دلالة إحصائية قمنا باختبار "ت" .

يبين الجدول السابق أن قيمة " ت" المحسوبة (3.211) هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وال ت المجدولة هي 1.50 ومنه فالفروق موجودة في مهارات القراءة هي فروق ذات دلالة إحصائية وهي تعود إلى متغير العمر الزمني .

الشكل رقم (08): رسم بياني للمتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ على الاختبار القبلي وفق العمر الزمني.



1-3-للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث : هل تختلف فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات القراءة للأطفال ضعاف السمع باختلاف جنس أفراد العينة فقد حسبت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي و البعدي ، تم حساب

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء لأفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم(41) : نتائج أداء التلاميذ ضعاف السمع على اختبارات القراءة في القياس القبلي والبعدي حسب الجنس .

الجنس	عدد التلاميذ	علامة القياس القبلي		علامة القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	0.023	غير دال 0.05
ذكور	16	3.2	2.6	10.4	6.8		
إناث	14	4.2	2.7	10.9	6.3		

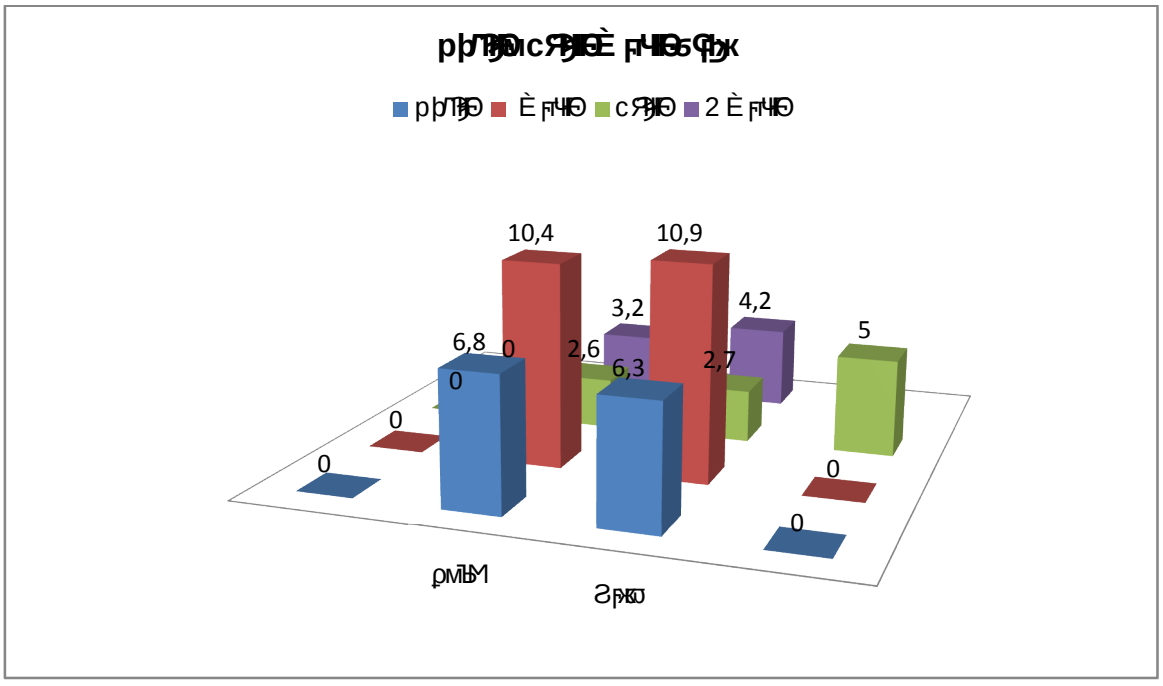
قيمة "ت" المجدولة عند مستوى الدلالة0.05 (ودرجة الحرية 28) هي 3.43

يبين هذا الجدول رقم (41) أن هناك فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على اختبار القبلي و البعدي وهي طفيفة ، حيث سجل ارتفاع معتبر في قيم المتوسطات الحسابية لصالح القياس البعدي ومع ذلك نلاحظ وجود فروق جد طفيفة وفق متغير الجنس إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.2 فيما يخص الذكور وبالمقابل نجد نسبة 4.2 تخص الإناث وهذا في القياس القبلي ومنه نسجل فرقا لصالح الإناث في حين سجلنا ارتفاعا لقيم المتوسط الحسابي لكلا الجنسين في القياس البعدي ، حيث سجلنا فارق 7.2 فيما يخص الإناث مقابل فرق 6.7 للذكور مما يؤكد تحسن القراءة عند

كلا الجنسين في هذا القياس . و لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة فقد أجري اختبار "ت" والجدول رقم (41) يبين ذلك .

يبين هذا الجدول (41) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات القراءة ترجع إلى متغير الجنس ،ذلك أن قيمة " ت" المحسوبة (0.023) ليست دالة إحصائيا عند مستوى ألفا 0.05 وبالمقابل " ت" المجدولة هي 3.439 . وهذه النتائج تناقض نتائج "الزريقات" (2011) التي توصل إلى أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور فيما يخص الفهم . كما لم تتفق مع معظم الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين فالإستراتيجية المطبقة كان لها نفس التأثير على الجنسين.

شكل 09 : تمثيل بياني لأداء عينة الدراسة على اختبار القراءة في القياسين القبلي والبعدي حسب الجنس.



1-4-للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار القراءة وأبعاده المختلفة باختلاف المستوى الدراسي ؟

سنقوم بعرض المتوسطات الحسابية لنتائج التلاميذ ضعاف السمع على مختلف أبعاد اختبار مهارات القراءة بدءا بالحروف، الحروف بالمد بنوعيه ، بالسكون ، بالتنوين ، الكلمات ثم الجمل وذلك وفق المستوى الدراسي لهؤلاء التلاميذ .

جدول رقم (42) : نتائج أداء التلاميذ ضعاف السمع الملتحقين بالسنة أولى ابتدائي على مهارات قراءة الحروف:

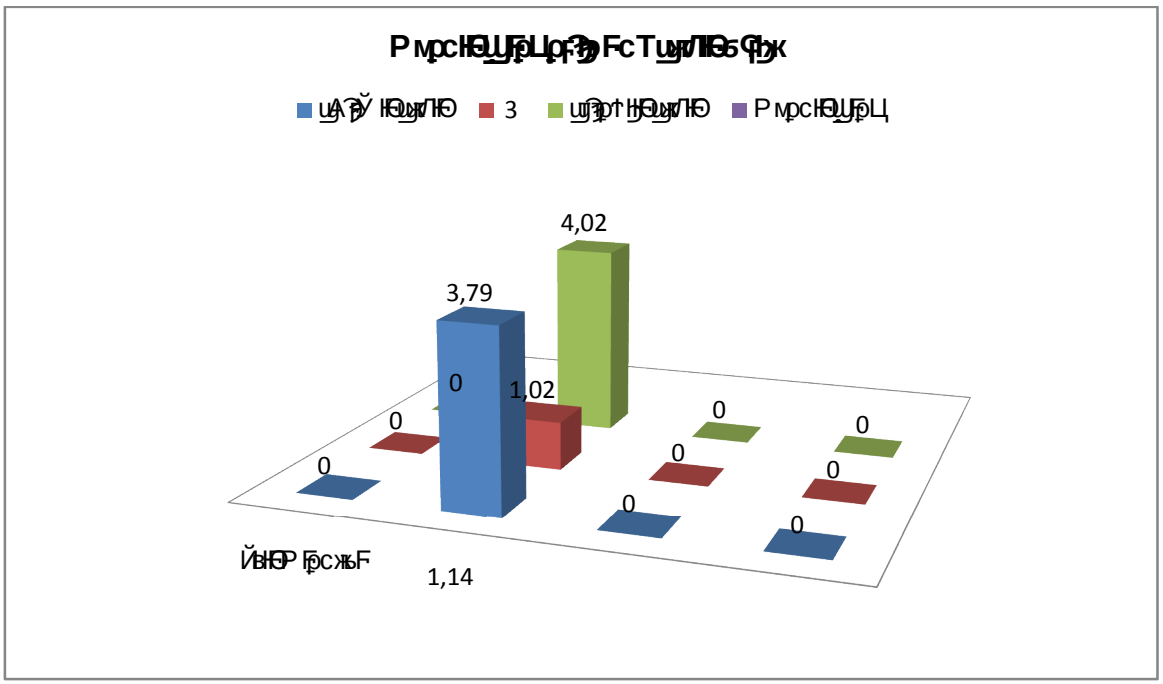
الحروف	العينة	التجريبية	العينة	الضابطة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أ	5,00	0,00	4,00	1,94
و	5,01	0,00	3,87	1,02
ي	4,75	0, 76	4,37	0,68
ب	5,25	0,89	3,88	1,00
م	5,00	0,00	4,56	1,24
ت	5,11	0,01	3,68	0,76
ط	4,56	0,34	4,05	1,00

د	4,75	0,95	4,55	1,67
ن	4,98	0,81	3,65	0,78
ق	3,45	0,42	3,15	0,86
ك	3,78	0,49	3,45	1,17
ل	4,55	0,69	4,11	0,65
ث	4,79	0,79	4,05	0,46
ف	4,95	0,84	4,46	1,47
س	4,45	0,29	3,46	1,15
ص	3,72	0,46	3,12	1,76
ز	3,45	0,62	3,14	0,37
ش	4,64	0,65	4,67	0,98
ج	4,26	0,70	3,11	0,78
ح	4,44	0,59	4,00	1,49
ع	5,00	0,98	4,24	0,76
خ	3,22	0,32	3,17	0,91
غ	3,67	0,75	3,76	0,89
ذ	3,19	0,45	3,46	1,48
ض	3,26	0,45	3,07	0,76
ظ	2,45	0,34	3,00	0,46

هـ	4,77	0,98	4,00	1,17
قراءة الحروف	4,02	1,02	3,79	1,14

عند تحليل الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة و ذلك في مهارات قراءة الحروف لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي (ضعاف سمع) بحيث ارتفعت من 3.79 إلى 4.02 وذلك بانحراف معياري 1.02 مقابل 1.14 مما يؤكد أن الفروق ظاهرية وعليه تم اللجوء إلى اختبار "ت" لمعرفة إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية أم لا .

تمثيل بياني 10 : يمثل إجابات التلاميذ على اختبار مهارات القراءة



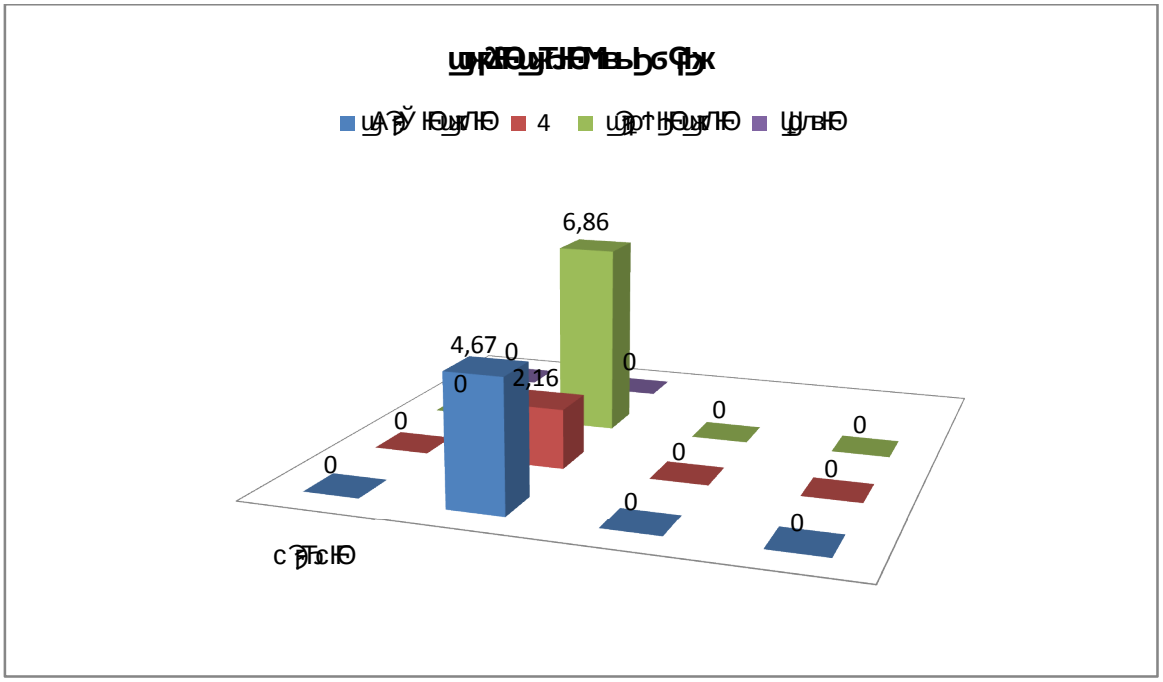
جدول رقم (43) : نتائج إجابات تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على اختبار مهارات قراءة الحروف

الحروف	العينة	التجريبية	العينة	الضابطة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أ	6,80	2,21	6,56	2,11
و	6,38	2,42	6,24	2,14
ي	6,45	2,76	6,01	2,23
ب	7,00	2,25	6,58	2,16
م	7,08	2,27	6,89	2,15
ت	6,85	2,47	6,24	2,05
ط	7,11	2,17	6,99	2,42
د	6,78	2,48	5,43	2,24
ن	7,65	2,14	6,00	2,12
ق	5,98	2,32	5,44	2,15
ك	6,00	2,21	6,11	2,04
ل	7,15	2,65	7,00	2,65
ث	6,51	2,46	6,23	2,46
ف	6,16	2,31	6,06	2,33
ر	6,87	2,24	6,22	2,11

س	6,00	2,16	5,24	2,12
ص	5,46	2,64	5,12	2,14
ز	5,48	2,62	5,02	2,12
ش	6,05	2,43	5,67	2,21
ج	6,19	2,12	5,76	2,19
ح	5,95	2,89	5,02	2,04
ع	6,72	2,65	6,01	2,24
خ	6,91	2,82	6,24	2,14
غ	5,87	2,65	5,45	2,16
ذ	5,42	2,18	5,10	2,02
ض	6,21	2,02	5,00	2,05
ظ	6,47	2,12	5,00	2,16
ه	6,76	2,18	5,15	2,23
قراءة الحروف	6,86	2,16	4,67	2,14

يتضح من خلال الجدول السابق أن متوسط التعرف على الحروف الهجائية قبل تطبيق إستراتيجية الحواس المتعددة قد4.67 وبعد تطبيق الإستراتيجية ارتفع إلى 6.86 مما يدل على أن كل أفراد عينة الدراسة تعرفت على مجمل الحروف بنسبة 100 بالمئة. وهذا يؤكد فعالية إستراتيجية تعدد الحواس في تحسين قراءة الحروف حيث أن نتائج اختبار "ت " تؤكد ذلك إذ أن قيمة ت المحسوبة بلغت 2.49 مقابل1.226. والشكل رقم 11 يوضح تلك النتائج جيدا.

تمثيل بياني (11) يوضح نتائج تلاميذ السنة الثانية على مهارات قراءة الحروف



وفيما يلي سنتناول نتائج الإحصاء الوصفي و اختبار "ت" لمهارات القراءة للحروف بالمد و التنوين و بالسكون. للمجموعة الضابطة.

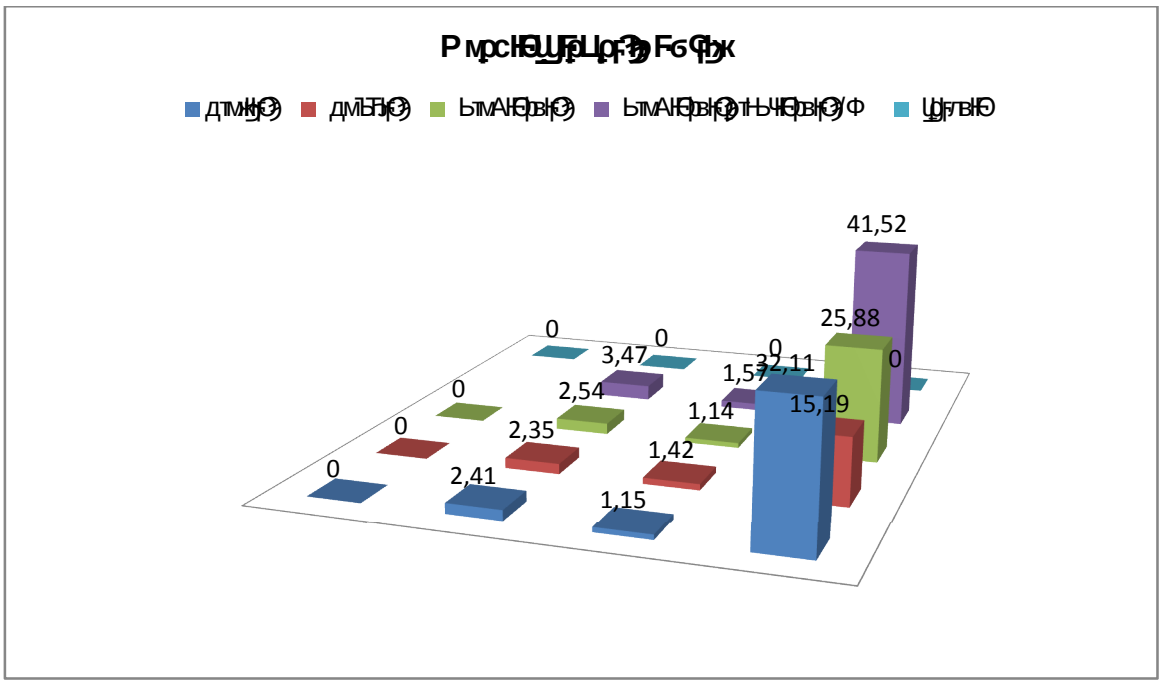
جدول رقم (44) : نتائج الإحصاء الوصفي واختبار "ت" للمجموعة الضابطة على اختبار قراءة الحروف بالمد القصير ، بالمد الطويل ، بالتنوين و بالسكون وكذا نتائج اختبار "ت" (سنة أولى ابتدائي) .

المهارة /الإحصاء الوصفي	قراءة الحروف بالمد القصير.	قراءة الحروف بالمد الطويل .	قراءة الحروف بالسكون.	قراءة الحروف بالتنوين.
المتوسط الحسابي	3.47	2.54	2.35	2.41

الانحراف المعياري	1.57	1.17	1.42	1.15
النسبة المئوية	41.52%	25.85%	15.19%	32.11%
قيمة "ت"	3. 15	2.18	1.87	2.19

عند تحليل الجدول السابق نجد اكبر قيمة للمتوسط الحسابي سجلت في قراءة الحروف بالمد القصير حيث بلغ 3.47 ، ثم تلته قراءة الحروف بالمد الطويل بقيمة 2.54 ثم 2.41 والي تخص قراءة الحروف بالتنوين و أخر قيمة بلغت 2.35 في قراءة الحروف بالسكون . و بالمقابل نجد اكبر نسبة مئوية كانت 41.52% وهي تخص قراءة الحروف بالمد القصير، في حين كانت اصغر نسبة كانت 15.19 % و هي تخص قراءة الحروف بالسكون . هذا فيما يخص المجموعة الضابطة ولمعرفة دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية نجد فيما يخص قراءة الحروف بالمد القصير كانت 3.15 في حين 2.18 كانت قيمة "ت" في قراءة الخروف بالمد الطويل ، و1.87 في قراءة الحروف بالسكون و 2.19 في قراءة الحروف بالتنوين . أما قيمة "ت" المحسوبة فكانت -2.80.

شكل رقم (12) : تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية على اختبار قراءة الحروف بالمد.

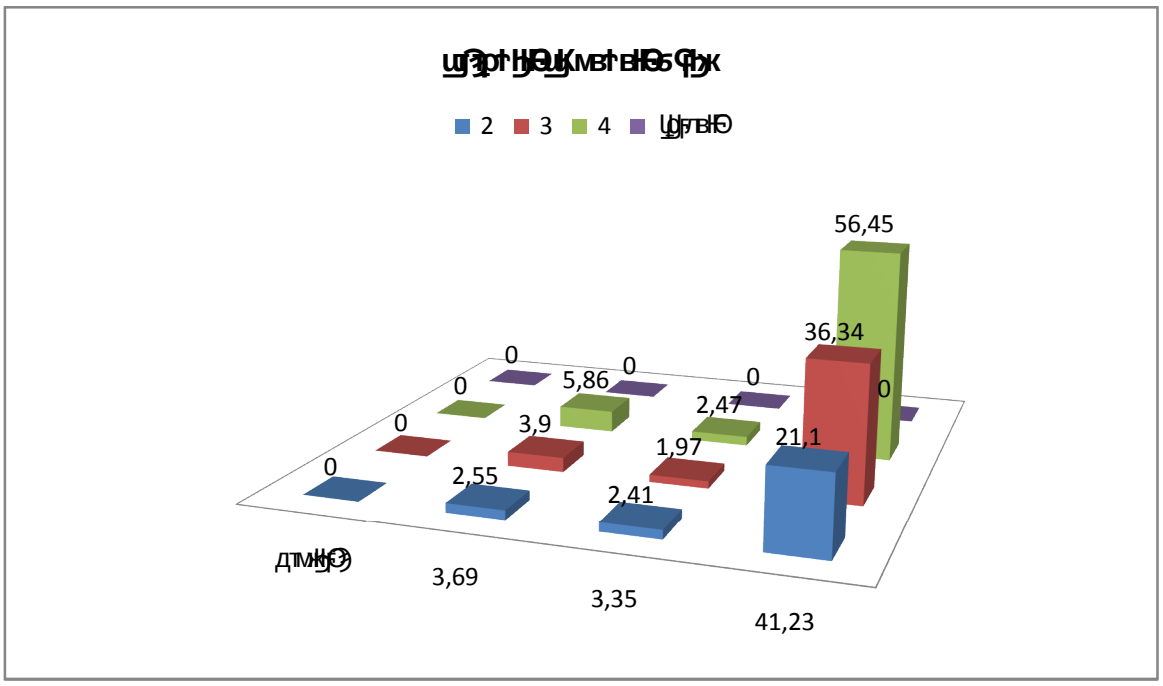


جدول رقم (45) : نتائج الإحصاء الوصفي و اختبار"ت" للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات قراءة الحروف بالمد القصير ،بالمد الطويل ، بالتنوين و بالسكون لتلاميذ سنة أولى ابتدائي.

الإحصاء الوصفي/المهارة	قراءة الحروف بالمد القصير .	قراءة الحروف بالمد الطويل .	قراءة الحروف بالسكون .	قراءة الحروف بالتنوين.
المتوسط الحسابي	5.86	3.90	3.53	3.69
الانحراف المعياري	2.47	1.97	2.41	3.35
النسبة المئوية	56.45%	36.34%	21.10%	41.23%
قيمة "ت"	3.68	2.98	2.24	2.89

يبين الجدول السابق المتوسطات الحسابية و انحرافاتها المعيارية للمجموعة التجريبية فيما يخص قراءة الحروف بالمد القصير و الطويل و كذا بالتنوين و بالسكون . مع قيم النسب المئوية لكل منها .حيث نجد اكبر نسبة مئوية قدرت ب56.45% في قراءة الحروف بالمد القصير مقابل نسبة 21.10 % في قراءة الحروف بالمد الطويل . و عند قراءة قيم المتوسطات الحسابية نجد فروق ظاهرية حيث كانت أكبر قيمة 3.68 مقابل 2.24 كأصغر قيمة في قراءة الحروف بالسكون مما يوحي بصعوبة التعرف عليه وقراءته. ولمعرفة دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية قامت الباحثة باختبار " ت " إذ عند مقارنتها بنتائج للمجموعة الضابطة نجد الفروق ظاهرة لصالح المجموعة التجريبية .

شكل رقم (13) : تمثيل بياني لإجابات المجموعة التجريبية على اختبار مهارات قراءة الحروف بالمد ، السكون والتنوين.



هذا عن نتائج تلاميذ ضعاف السمع الممثلين للسنة الأولى .

سيتم عرض نتائج أفراد عينة الدراسة لتلاميذ ضعاف السمع من مستوى ثانية ابتدائي.

هذا ما سيبينه الجدول التالي:

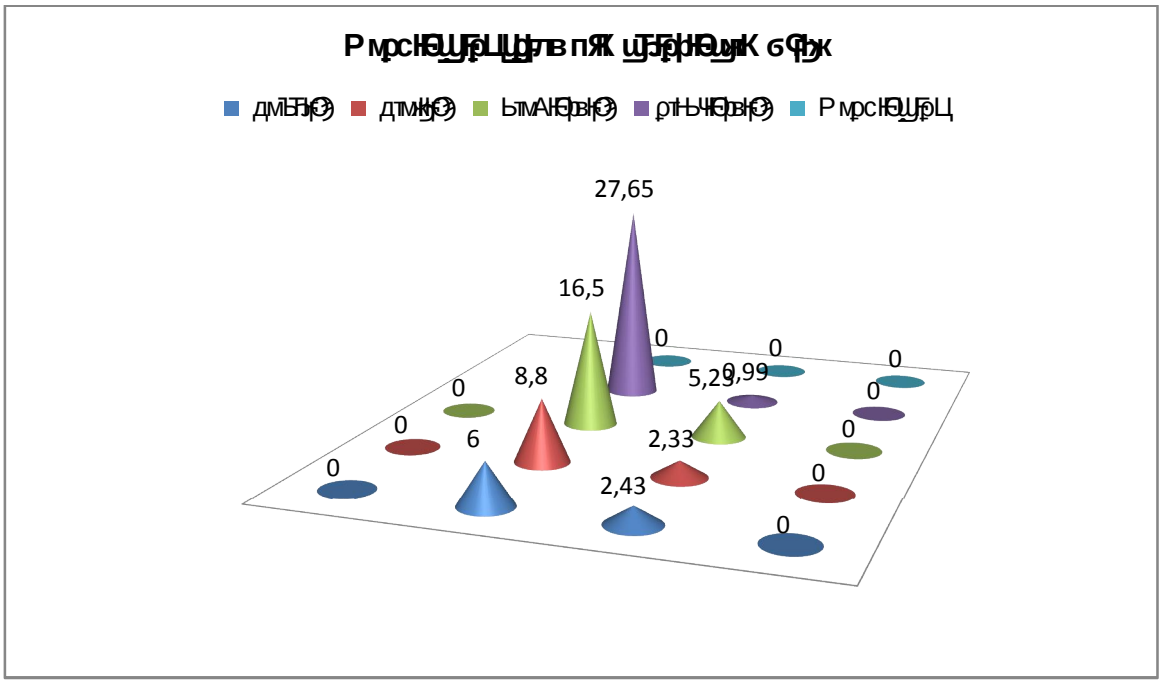
جدول رقم (46): نتائج الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة على اختبار مهارات قراءة الحروف بالمد القصير ، بالمد الطويل بالسكون و بالتنوين لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي .

نوع المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
		الاختبار	القبلي	الاختبار	البعدي	
قراءة الحرف بالمد القصير	الضابطة	15.75	5.58	20.10	5.70	10.48
	التجريبية	16.50	5.26	27.65	0.99	
قراءة الحرف بالمد الطويل	الضابطة	8.80	2.14	12.75	1.83	9.9
	التجريبية	8.80	2.33	17.10	0.88	
قراءة الحرف بالتنوين	الضابطة	2.80	0.83	5.15	1.25	12.5
	التجريبية	2.85	1.69	19.14	1.58	
قراءة	الضابطة	0.20	0.89	7.75	1.29	

الحرف بالسكون	التجريبية	0.40	1.23	3.80	2.43	2.15

يبين الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة بما فيها الضابطة و التجريبية على مهارات قراءة الحروف بحيث نجد اكبر قيمة للمتوسط الحسابي قدرت ب 16.50 تخص قراءة الحروف للعينة التجريبية مقابل للمجموعة الضابطة 15.75 فالفروق ظاهرية بينما نجد أقل قيمة للمتوسط الحسابي قدرت ب 0.40 في قراءة الحروف بالسكون لصالح المجموعة التجريبية كذلك و هذا إن دل على شئ إنما يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تعليم التلاميذ ضعاف السمع. وهذا يخص الاختبار القبلي . وعند مقرنة نتائج الاختبار القبلي بالبعدي نجد كذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وظهر ذلك جيدا في اختبار قراءة الحروف بالمد القصير حيث بلغ 26.65 مقابل 20.10 وأدنى قيمة سجلت في قراءة الحروف بالسكون .بينما فيما يخص قراءة الحروف بالمد الطويل فنجد قيمة 17.10 للعينة التجريبية مقابل 12.75 للعينة الضابطة مما يؤكد فاعلية طريقة تعدد الحواس في القراءة . كما نلاحظ ارتفاع في قيمة المتوسط الحسابي في اختبار قراء الحروف بالتنوين حيث سجل تلاميذ المجموعة التجريبية 19.14 مقابل 5.15 تلاميذ المجموعة الضابطة مما يؤكد فاعلية وفعالية الطريقة المقترحة "الفاكت" في تنمية مهارات القراءة . وفيما يلي تمثيل بياني لهذه النتائج.

شكل رقم (14) تمثيل بياني لنتائج أداء عينة الدراسة على مهارات قراءة الحروف بالمد ، بالتنوين وبالسكون في القياسين القبلي و البعدي.



على العموم ، عند مقارنة نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار مهارات قراءة الحروف بأبعاده الأربعة (المد القصير ، المد الطويل ، التنوين و بالسكون نجد الفروق جد ظاهرية و ذلك في الاختبار الكلي بحيث نجد قيمة 41.50 للعينة التجريبية مقابل 26.50 للعينة الضابطة مما يعزز فكرة فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة و مع ذلك سنرى إن كانت لهذه الفروق دلالة إحصائية قامت الباحثة باختبار "ت . ونلاحظ من خلال نفس الجدول أن قيم "ت المحسوبة بمقارنتها مع المجدولة 3.45 تظهر دلالة الفروق باستثناء مها رة القراءة بالسكون مما يدل على وجود فاعلية للإستراتيجية المقترحة و ذلك في معظم أبعاد الاختبار من قراءة الحروف بالمد القصير و الطويل وحتى بالتنوين و السكون . إذ ظهر التحسن الملحوظ في القراءة عند جميع التلاميذ ضعاف السمع.

جدول رقم 47 : الحروف المتشابهة سمعا

الرقم	الحرف
01	س/ ص /ز
02	ث/ ف
03	ذ/ض/ظ
04	ح /ع
05	ق/ك /أ
06	أ / ه
07	خ / غ

جدول 48 : الحروف المتشابهة شكلا

الرقم	الحرف
1	ب /ت /ث /ن
2	ف /ق
3	س /ش
4	ص /ض
5	ر /ز
6	ط /ظ
7	ح /ج /خ

8	د /ذ
9	ع /غ

بعد رصد الحروف المتشابهة شكلا (كتابة) و الحروف المتشابهة صوتا نقوم فيما يلي بعرض قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حسب نتائج التلاميذ على مهارات قراءة الحروف المتشابهة من حيث الشكل و من حيث السمع أو الصوت والجدول اللاحق (22) يوضح ذلك جيدا.

جدول رقم 49 : نتائج أداء تلاميذ المجموعتين في مهارات قراءة الحروف المتشابهة شكلا :

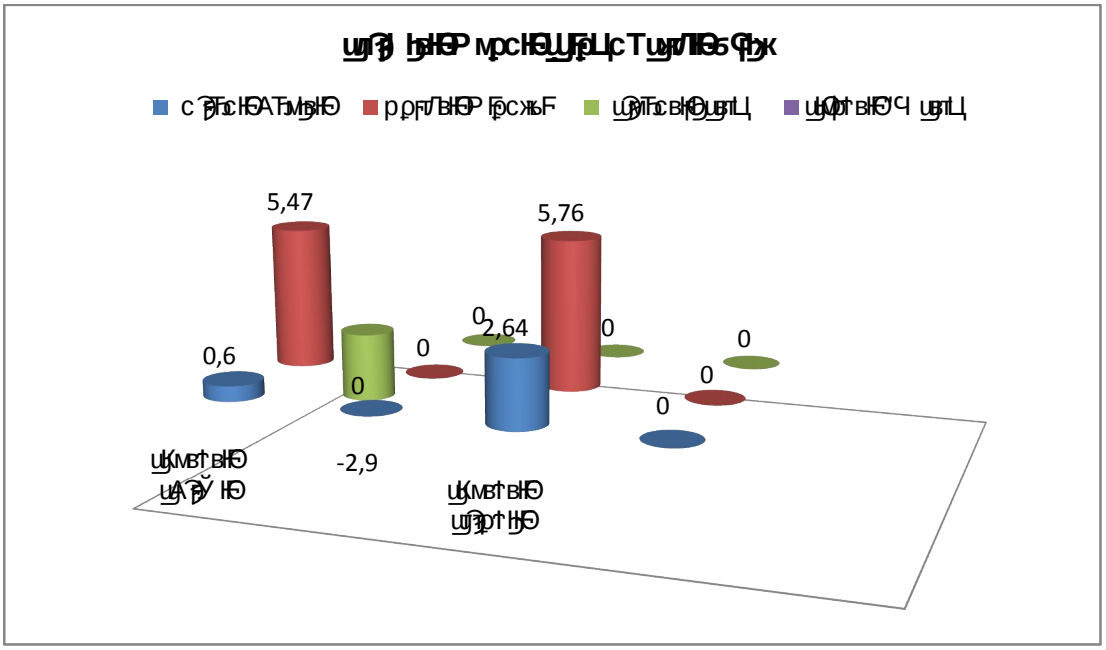
المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	الدلالة
تمييز الحروف	المجموعة التجريبية	2.64	5.76	2.90-	2.02	دالة
	المجموعة الضابطة	0.60	5.47			

عند تحليل الجدول السابق نجد فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية و ذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة إستراتيجية تعدد الحواس مما يؤكد فاعلية هذه الطريقة في تحسين القراءة حيث ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي من 0.60 إلى 2.64 بانحراف معياري متقارب (5.76 / 5.47). فالفروق ظاهرية ولذلك لجأنا إلى اختبار "ت" لمعرفة دلالة هذه الفروق و تمثلت القيمة المحسوبة في 2.90- مقابل 2.02 قيمة "ت" المجدولة

مما يؤكد دلالتها الإحصائية. و منه نستنتج الأثر الفعال لهذه الطريقة ذلك أن التلاميذ ضعاف السمع تحسنت قراءتهم و كذا تمييزهم للحروف المتشابهة شكلا فالمجموعة الضابطة قراءتهم تميزت بالضعف و عدم التمييز الجيد للحروف التي قدمت لهم .

هذا عن نتائج تمييز قراءة الحروف المتشابه شكلا ، وفيما يخص قراءة الحروف المتشابهة من حيث السمع قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لنتائج التلاميذ لكلا المجموعتين الضابطة و التجريبية ، و الجدول التالي يبين ذلك . وقبل عرض ذلك الجدول قامت الباحثة بتمثيل بياني لتلك النتائج.

شكل15 : تمثيل بياني لنتائج أداء عينة الدراسة على مهارات قراءة الحروف المتشابهة شكلا.



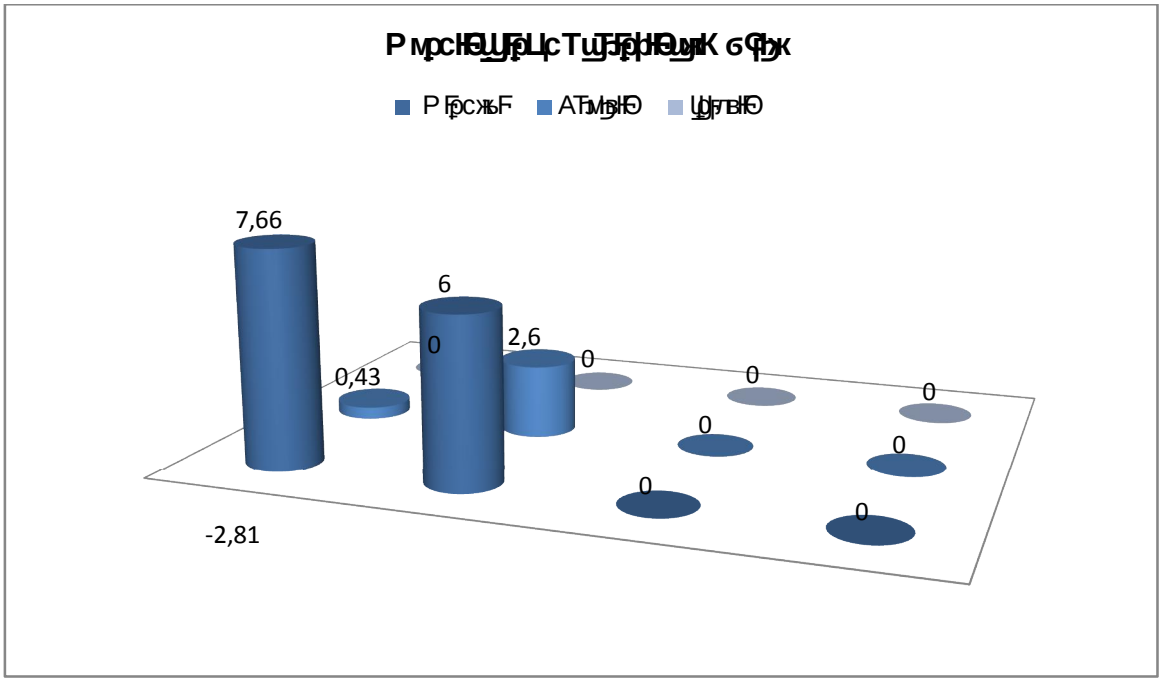
يمثل هذا الشكل البياني المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ ضعاف السمع للمجموعتين الضابطة والتجريبية مع تمثيل لقيم المتوسطات الحسابية لتوضيح الدلالة الإحصائية وذلك على بعد قراء الحروف المتشابهة من حيث الشكل وبالتالي قدرة التلاميذ على تمييز هذه الحروف .

جدول 50 نتائج عينة الدراسة على اختبار مهارات قراءة الحروف المتشابهة سمعا :

نوع المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	الدلالة
تمييز قراءة الحروف	الضابطة	0.43	7.66	2.81-	2.02	دالة
	التجريبية	2.60	6.00			

عند تحليل نتائج هذا الجدول تجد الفروق في المتوسطات الحسابية ظاهرية بحيث ارتفعت قيمته من 0.43 (للمجموعة و الضابطة) إلى 2.60 (للمجموعة التجريبية) مما يؤكد من جديد فاعلية إستراتيجية تعدد الحواس في تحسين و تنمية قراءة الحروف المتشابهة من حيث السمع فرغم هذه الصعوبة على المعاقين سمعيا إلى أن هذا البعد كذلك تحسن و يرجع الأمر إلى الطريقة المتبعة في تعليم الحروف . و لمعرفة إن كان لهذه الفروق دلالة إحصائية استخدمت اختبار "ت" و كانت النتيجة هي 2.81- مقابل 2.02 المجدولة مما يدل على دلالة هذه الفروق. و التمثيل البياني اللاحق يوضح ذلك.

شكل 16 تمثيل بياني لنتائج عينة الدراسة على مهارات قراءة الحروف المتشابهة سمعا.



يوضح الشكل (16) تمثيل بياني لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارة قراءة الحروف المتشابهة من حيث السمع ويظهر تفوق لصالح المجموعة التجريبية .

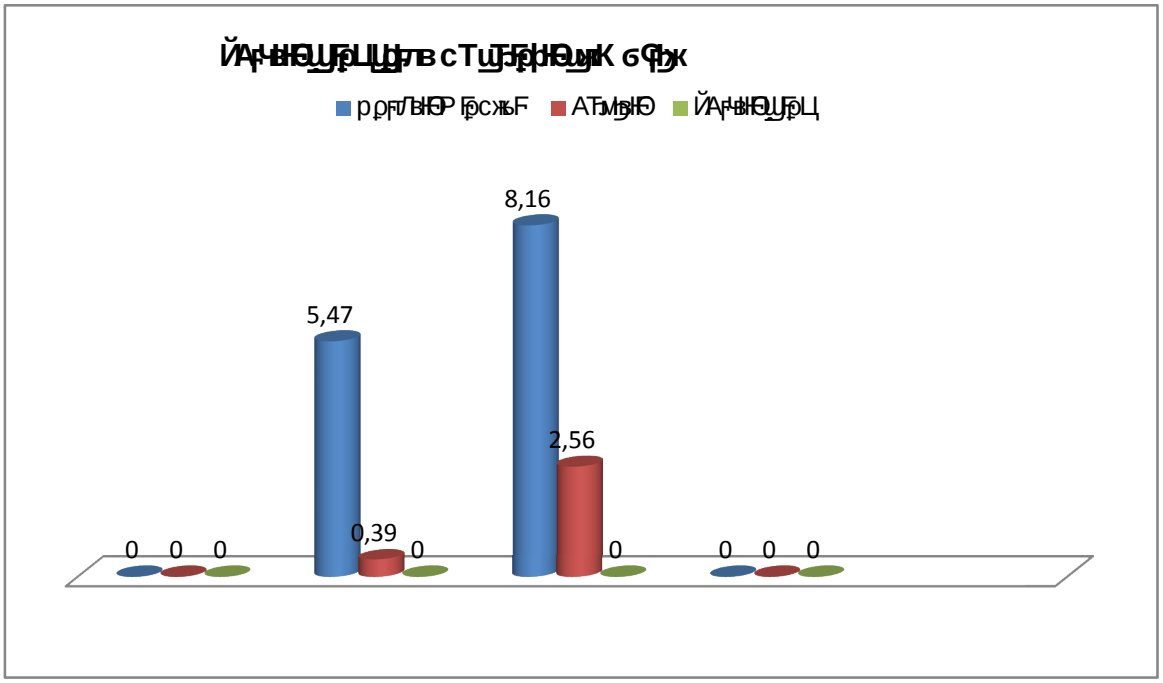
و فيما يلي نقدم نتائج قراءة مقاطع الحروف في جدول المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.

جدول رقم (51) : نتائج أداء عينة الدراسة على مهارة قراءة مقاطع الحروف:

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	الدلالة
قراءة المقاطع	الضابطة	0.39	5.47	2.80	2.02	
	التجريبية	2.56	8.16			

عند تحليل نتائج الجدول المتعلق بمهارات قراءة المقاطع باستخدام الإستراتيجية المقترحة مقارنة مع المجموعة التي تعلمت بالطريقة المعتادة نجد فروق ظاهرية للمتوسطات الحسابي حيث ارتفعت قيمه من 0.39 إلى 2.56 للمجموعة التجريبية ولمعرفة هل هناك دلالة إحصائية لتلك الفروق استخدمنا "اختبار"ت" فوجدنا قيمة 2.80 المحسوبة مقابل 2.02 المجدولة ومنه تتأكد فاعلية إستراتيجية الحواس المتعددة في تنمية مهارات قراءة المقاطع .

شكل 17 : تمثيل بياني لنتائج عينة الدراسة على مهارة قراءة المقاطع.

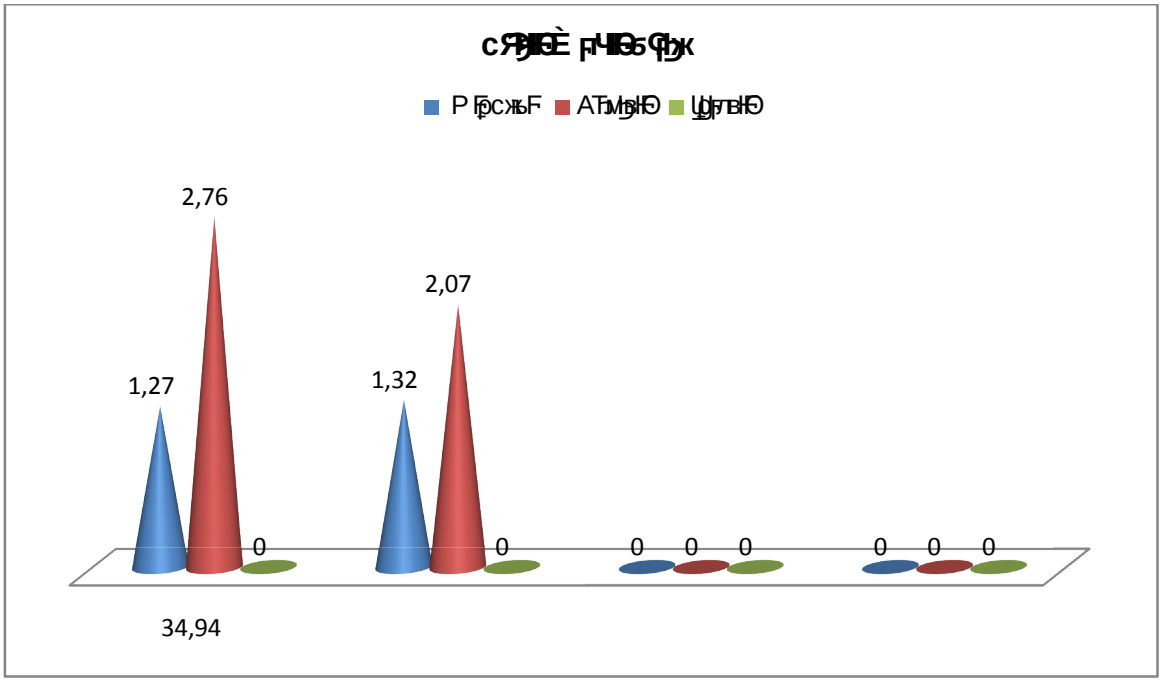


جدول 52 : نتائج القياس القبلي لاختبار مهارات قراءة الكلمات للمجموعة التجريبية:

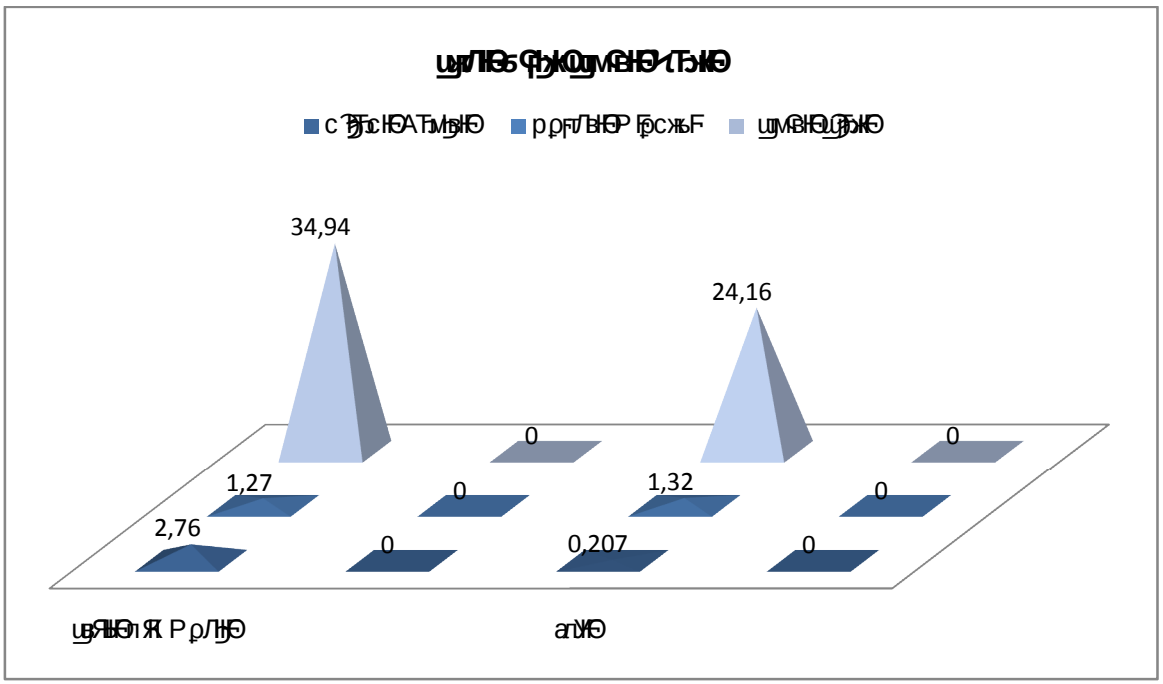
المعالجة /المهارة	قراءة	الفهم
المتوسط الحسابي	2.76	2.07
الانحراف المعياري	1.27	1.32
النسبة المئوية	%34.94	25.16%

يبين الجدول السابق رقم (52) نتائج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاختبار مهارات القراءة في القياس القبلي ، فنلاحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة كانت قراء اتهم متقطعة و غير مترابطة و لاحظنا توقفات عادة ما تكون طويلة أثناء القراءة ، كما اتسمت قراءات البعض منهم في عدم قراءة حروف و كلمات . أما طبيعة الأخطاء المرتكبة عند القراءة فتنوعت من إبدال ، حذف إضافة و قلب . هذا عن نوعية القراءة بينما من حيث مدة القراءة فقد كانت جد طويلة و هذا ما ترجم نسبة درجة القراءة ب 34.93 % بالنسبة للتعرف على الكلمات أما فيما يتعلق بالفهم فإن مظاهر الخلط ، الحذف ، القلب الملاحظة عند القراءة كما أن القراءة المتقطعة و غير المسترسلة أثرت في عملية الفهم مما أدى إلى صعوبة فهم معاني الكلمات وهذا ما ترجم % 25.16 فقط .

تمثيل بياني 18تمثيل بياني لنتائج القياس القبلي لاختبار قراءة وفهم الكلمات .



شكل 19 : تمثيل بياني لنتائج النسب المئوية في القياس القبلي لمهارات قراءة الكلمات وفهمها



يبين هذا الرسم البياني (19) المتوسط ا لحسابي للتعرف على الكلمات أعلى من المتوسط الحسابي لفهم الكلمات ، إضافة إلى أن النسبة المئوية لفهم الكلمات أكبر من نسبة التعرف على الكلمات وهذا

يدل على أن هناك أثر لإستراتيجية تعدد الحواس في تحسين القراءة و كذا الفهم القرائي . إذ عند مقارنة النسب المئوية نجدها تمثل 34.94 % في القياس القبلي مقابل36.62 % في القياس البعدي . كما أننا نلاحظ قيم المتوسطات الحسابية تغيرت ففي القياس القبلي كانت 2.76 مقابل 2.93 فيما يخص التعرف على الكلمات و نفس الملاحظة نجدها عند مقارنة نتائج الفهم بحيث نجد 2.53 مقابل .2.07

على العموم ، نقول أن مستوى التلاميذ ضعاف السمع تحسن نوعا ما ، حيث سجلنا نسبة 37.08 % فيما يخص التعرف على الكلمات و نسبة 36.62 % في الفهم و سجلنا نقصا في مظاهر التردد و الانقطاع لدى البعض منهم. ورغم ذلك لم نلتمس الكثير من التحسن على مستوى سرعة القراءة و لكن سجلنا نسبة منخفضة للأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات و الجمل مقارنة بالقياس القبلي.

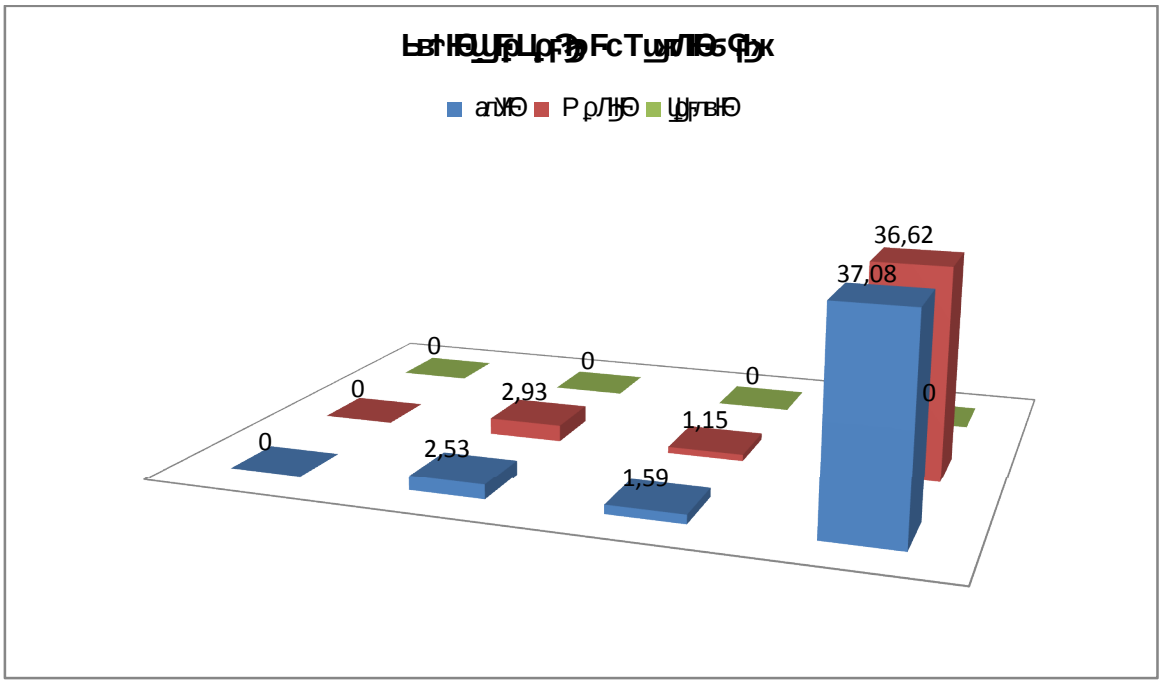
جدول رقم (53) : نتائج القياس البعدي لمهارات قراءة الكلمات للمجموعة التجريبية:

المعالجة/المهارة	قراءة الكلمة	الفهم
المتوسط الحسابي	2.93	2.53
الانحراف المعياري	1.15	1.59
النسبة المئوية	36.62%	37.08%

يمثل ها الجدول المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية والنسب المئوية بعد تطبيق إستراتيجية تعدد الحواس ، ونلاحظ أن تلاميذ المجموعة التجريبية يعانون من اضطرابات في القراءة حيث قدر المتوسط الحسابي لدرجات القراءة ب2.93 بانحراف معياري 1.15في حين نجد النسبة

المئوية قدرت ب 36.62 % بينما نجد المتوسط الحسابي المتعلق بمهارة الفهم قدر ب2.53 وهو أقل من المتوسط الخاص بقراءة الكلمة وبالمقابل نجد النسبة المئوية متقاربة نوعا ما من النسبة السابقة. في حين نجد أن مستوى التلاميذ ضعاف السمع الممثلين للمجموعة التجريبية قد تحسن نوعا ما ،إذ سجلنا نسبة 36.62 % في مهارة قراءة الكلمة و الحروف وهي أعلى من 34.94% كما لاحظنا نقص في مظاهر التردد و الانقطاع لدى البعض من الحالات . بالإضافة لذلك سجلنا تحسنا على مستوى الفهم وهذا ما أ كدته النسبة المئوية المقدرة ب37.08 %وهي اكبر من النسبة السابقة و المقدرة ب 25.16% و رغم ذلك لم نلتمس الكثير من التحسن على مستوى سرعة القراءة إلا أن نسبة الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات انخفضت نوعا ما مقارنة بالقياس القبلي.

شكل 20 تمثيل بياني لنتائج العينة على اختبار قراءة وفهم الجمل



الجدول التالي سيوضح نتائج تلاميذ السنة الأولى ابتدائي على اختبار قراءة الجمل.

جدول رقم (54) : نتائج إجابات تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي على اختبار قراءة الجمل.

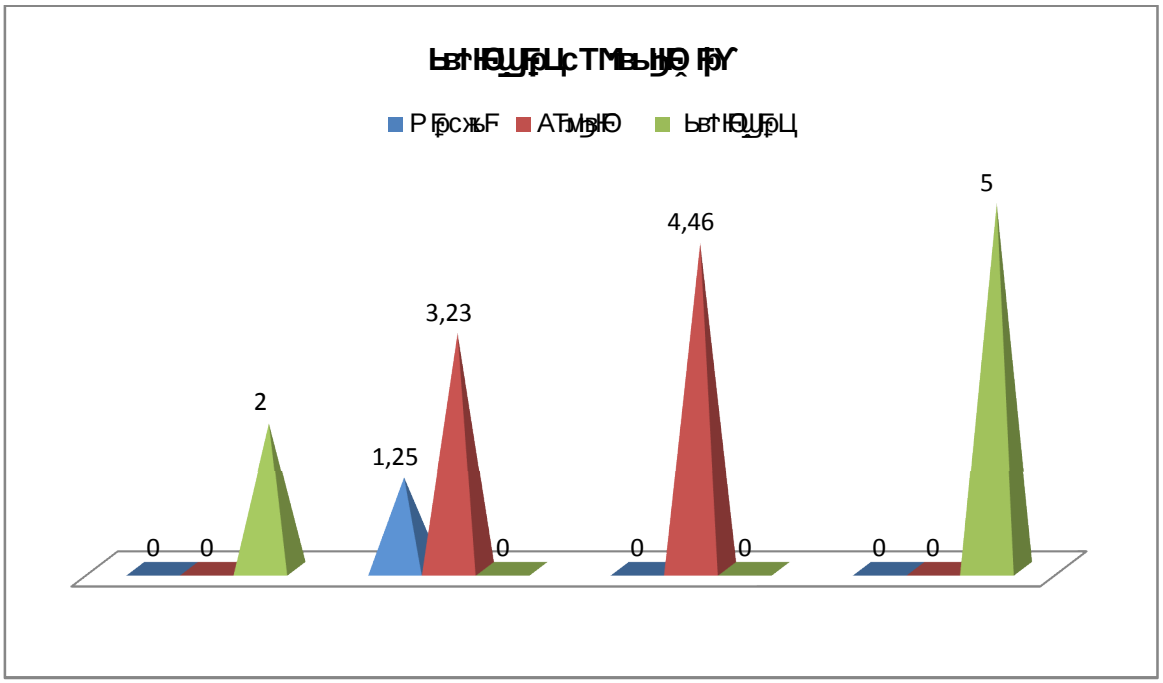
الجمل	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
هو يشرب الحليب	4,40	1,11	3,00	1,13	0.25
تغسل أختي الصحن.	3,38	1,10	3,33	1,25	0.23
غلقت أمي النافذة	3,45	1;12	3,25	1,43	0.22
أنت تحب الرسم.	3,20	1,23	3,14	1,22	0.65
نحن نلعب الكرة	3,75	1,33	3,68	1,65	2.14
دخل أبي إلى الدار.	3,43	1.04	3.21	1,33	1.78
أنا أغسل شعري.	3,45	1,26	3,54	1,35	4.32
القسم نظيف.	3,16	1,08	3,66	1,24	4.7

خرج المعلم من القسم.	3,56	1.44	3.72	1,15	3.4
عندي بيضة.	3,57	1,27	3,8	1,17	0.12
الدرجة الكلية	4,46	1,14	3,23	1,25	

يبين الجد ول (54) أن المتوسطات الحسابية لمهارة قراءة الجمل عند تلاميذ ضعاف السمع الذين يمثلون السنة الأولى من التعليم الابتدائي (المجموعة التجريبية) حيث قدرت ب 4.40 ، 3.38 ، 3.45 ، 3.20 ، 3.75 ، 3.43 ، 3.45 ، 3.16 ، 3.56 ، 3.57 على التوالي أعلى بشكل كبير من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة .

وبالمقابل نجد 3.00 ، 3.33 ،3.25، 3.14، 3.68 ، 3.21 ن ، 3.54 ، 3.66 ، 3.72 ، 3.8 على التوالي و الدرجات الكلية للإجابات (4.46) مقابل (3.23) هي متباعدة بشكل ملحوظ عند مقارن قيم المتوسطات (الدرجة الكلية) نجد قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كذلك أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة والمقدر ب 3.23 بانحراف معياري 1.25 وذلك في كل الجمل سواء كانت فعلية أو اسمية .

التمثيل البياني رقم 21 : قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعتين على مهارة قراءة الجمل.



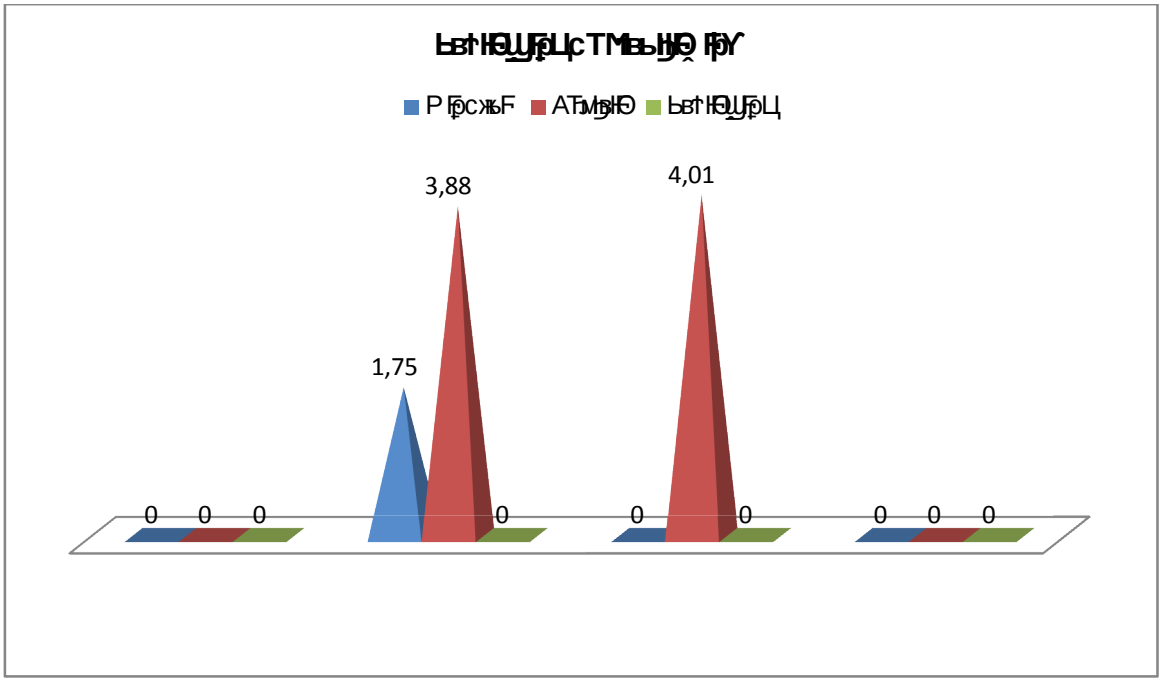
جدول رقم (55): نتائج أداء عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي) على اختبار مهارات قراءة الجمل

الجمل	العينة	التجريبية	العينة	الضابطة	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
القسم نظيف.	4,75	2,00	3,85	1,95	2.14
أنت تغرس	4,01	1,68	3,65	1,55	1.75

شجرة.					
هذا كتاب قديم.	4,00	1,98	3,75	1,67	0.89
أين أبي؟	3,98	1,88	3,55	1,45	0.16
هذه شجرة طويلة.	4,02	1,70	3,68	1,62	3.47
أكل الولد موزة	4;88	2,15	4,01	1;71	2.98
عندي حذاء جديد.	3,44	1,17	3,25	1,23	4.78
أنا ألعب بالكرة	4,00	2,01	3,76	1,34	3.19
شربت الحليب	5,00	2,85	4,15	2,05	2.99
ذهب أخي إلى السوق	5,18	2,12	4,54	2,13	4.87
قراءة الجمل	4,01	2,00	3,88	1,75	2.79

يبين الجدول (55) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي ، على اختبار مهارات قراءة الجمل فنلاحظ اختلاف وفروق ظاهرية في هذه المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية التي استخدام الطريقة المقترحة معها .إذ نجد قيمة (ككل) 4.01 لصالح المجموعة التجريبية مقابل 3.88 للمجموعة الضابطة وهي تبدو فروق غير كبيرة ومع ذلك تم اللجوء إلى اختبار"ت" لمعرفة دلالتها إحصائيا حيث كانت "ت "المحسوبة 2.79 مقابل 1.17 المجدولة ومن ثم الفروق ذات دلالة إحصائية .

شكل 22 تمثيل بياني لنتائج أفراد عينة الدراسة على مهارات قراءة الجمل



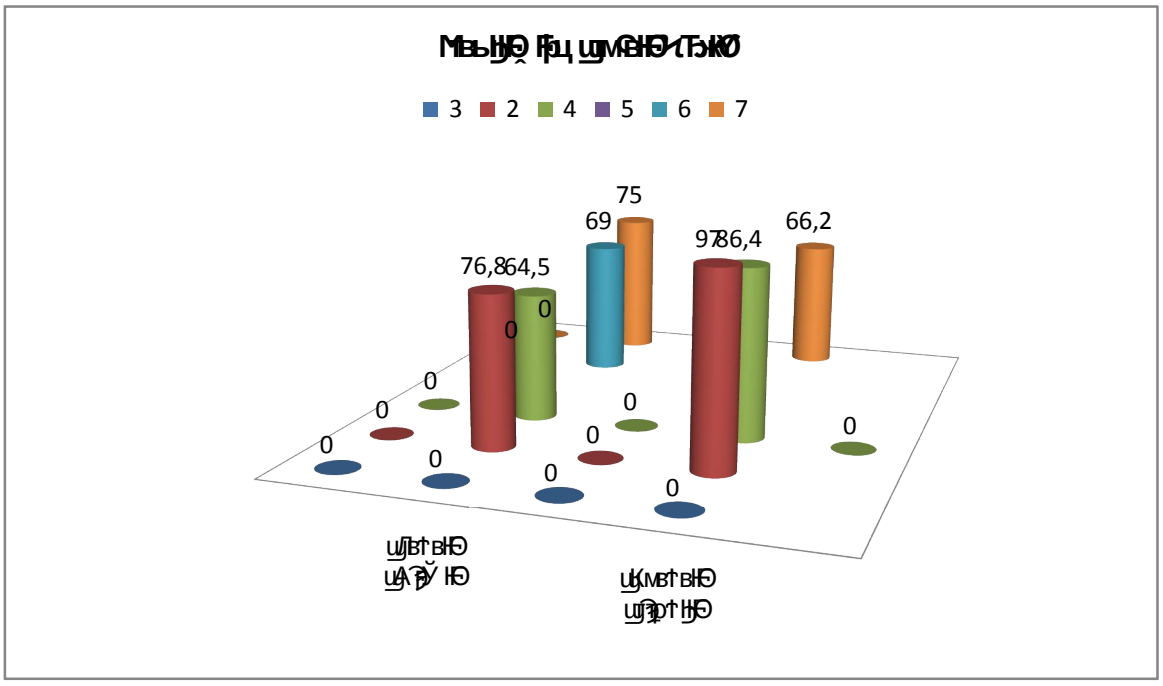
و الجدول التالي يبين النسب المئوية لأداء تلاميذ المستويات الدراسية للطور الأول من التعليم الابتدائي.

جدول رقم 56 : مقارنة النسب المئوية لأداء التلاميذ ضعاف السمع حسب المستوى الدراسي و نوع المجموعة :

المستوى الدراسي	مقياس	أداء التلاميذ المئوي على المقياس	
		المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
	الحروف	%97	%76,8
سنة أولى ابتدائي	الكلمات	%86,4	64.6%
	الكلي	%93	%72,2
	الجمل	%66,2	%62,5

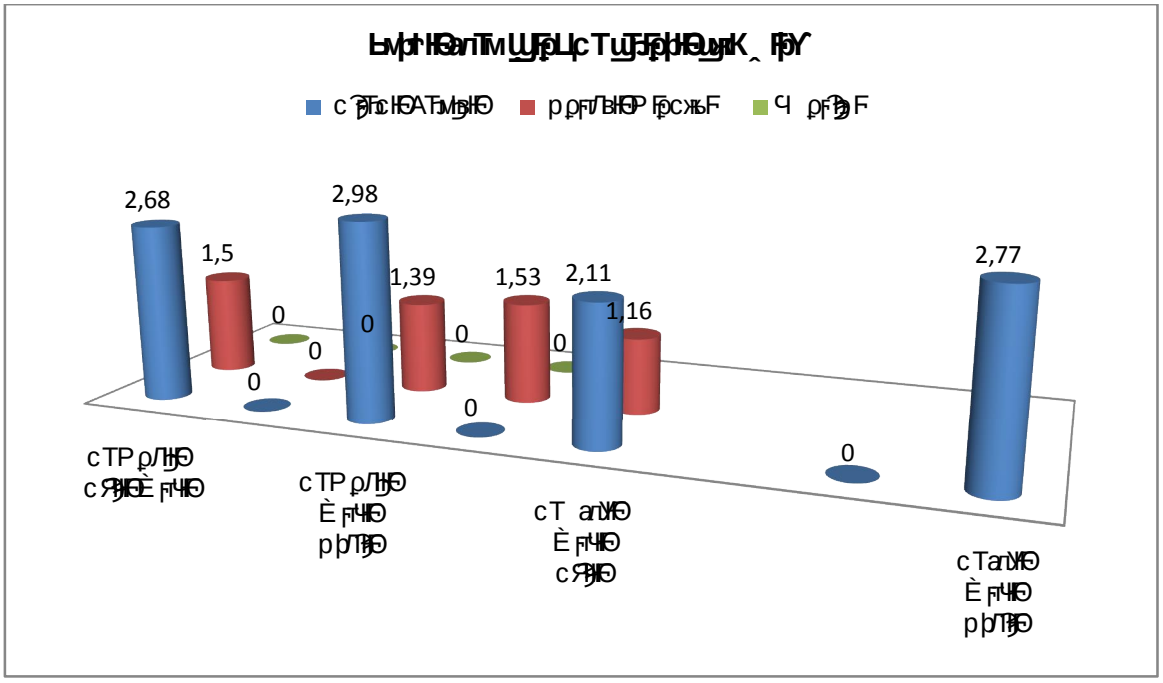
و فيما يلي التمثيل البياني (23) لهذه النتائج.

تمثيل بياني للنسب المئوية لأداء التلاميذ ضعاف السمع (المجموعة الضابطة والتجريبية)



يتضح من الجدول السابق و الرسم البياني التابع له ،أن مهارات القراءة عند التلاميذ ضعاف السمع يتحسن مع مرور المراحل الدراسية ،بمعنى كلما صعد في المستوى الدراسي كلما ارتفعت مهارات القراءة،ففي الوقت الذي حقق فيه التلاميذ ضعاف السمع درجات أعلى في اختبار قراءة الحروف (97 % للمجموعة التجريبية)نجد نسبة76.8بالمئة للمجموعة الضابطة. أما في قراءة الكلمات تحصلوا على نتائج أدنى 86.4 % لمجموعة ا لتلاميذ ضعاف السمع الممثلين للمجموعة التجريبية مقابل 46.6% للمجموعة الضابطة .

تمثيل بياني (23) للمتوسطات الحسابية لأداء العينة على اختبار مهارة قراءة وفهم الجمل .



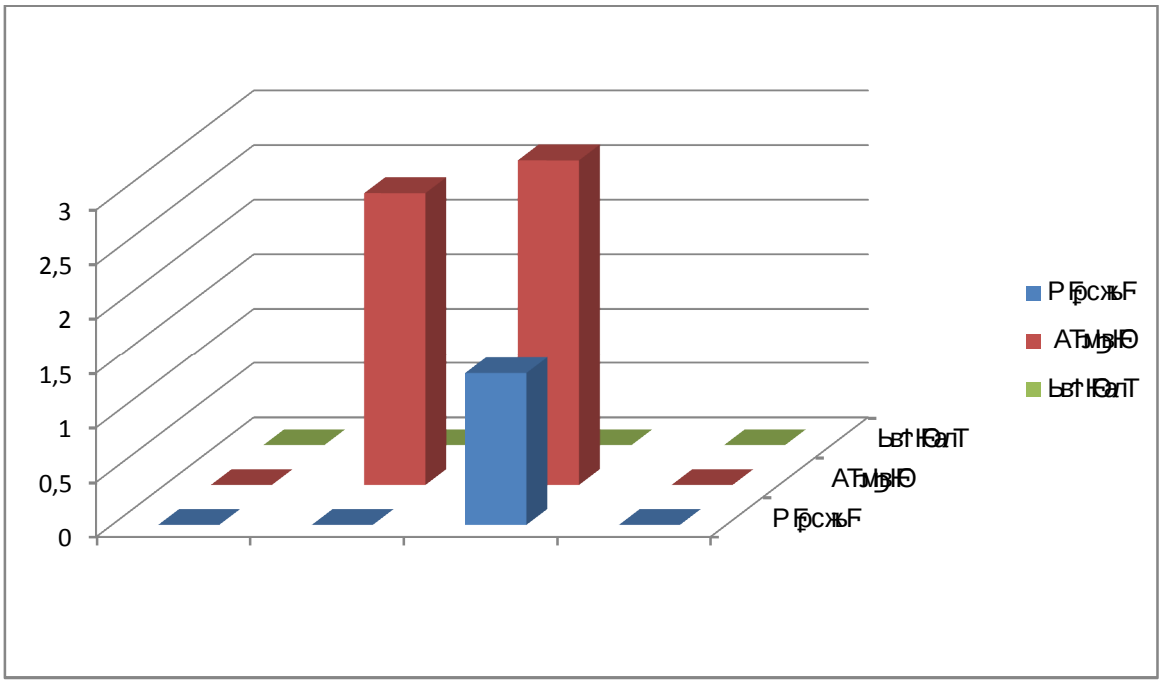
جدول رقم (57) : نتائج القياس القبلي و البعدي لفهم الجمل لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي :

المعالجة الإحصائية /متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت"	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	مستوى الدلالة

نتائج القبلي	القياس لفهم الجملة	2.68	1.50	– 2.75	0.05
نتائج البعدي	القياس لفهم الجملة	2.98	1.39		

يوضح الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية ومنه يتم قبول الفرضية القائلة بوجود فروق تعود إلى استعمال إستراتيجية تعدد الحواس عند قراءة وفهم الجمل و منه تحسنت نتائج فهم الجمل عند التلاميذ ضعاف السمع بعد تغيير طريقة تعليم القراءة ،بحيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي ارتفعت من 2.68 إلى 2.98 و اختبار "ت "" أثبت دلالة هذه الفروق 2.75 ت المحسوبة مقابل ت المجدولة بقيمة 0.03. هذا عن اختبار القراءة فماذا عن اختبار الفهم ؟ الجدول اللاحق سيبين لنا النتائج المتحصل عليها.

شكل رقم (24) : تمثيل بياني لنتائج القياس القبلي والبعدي لفهم الجمل لتلاميذ سنة أولى من التعليم الابتدائي.



لاحظنا خلال تطبيق اختبار القراءة على أفراد عينة الدراسة أن أغلبية الأفراد كانت قراءاتهم متقطعة و غير مترابطة ،بالإضافة إلى توقفات عادة ما تكون طويلة ، في حين اتسمت قراءات البعض منهم بعدم قراءة حروف الكلمات أ و التخلي عن قراءة الجملة بأكملها.كما سجلنا التوقف النهائي عن القراءة عند بعض الحالات عند الجملة رقم 6.أما طبيعة الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة متنوعة بين الإبدال ،الحذف ،الإضافة و القلب .هذا عن نوعية القراءة بينما من حيث مدة القراءة فقد كانت جد طويلة و هذا ما ترجم نسبة 34.94 % كدرجة قراءة بالنسبة للتعرف على الكلمات. أما فيما يخص الفهم فإن مظاهر الحذف ،الإبدال ، القلب والإضافة الملاحظة عند القراءة المتقطعة و غير المسترسلة أثرت في عملية الفهم وأدت إلى صعوبة فهم معنى الجملة و هذا ما ترجم بنسبة 24.16% .

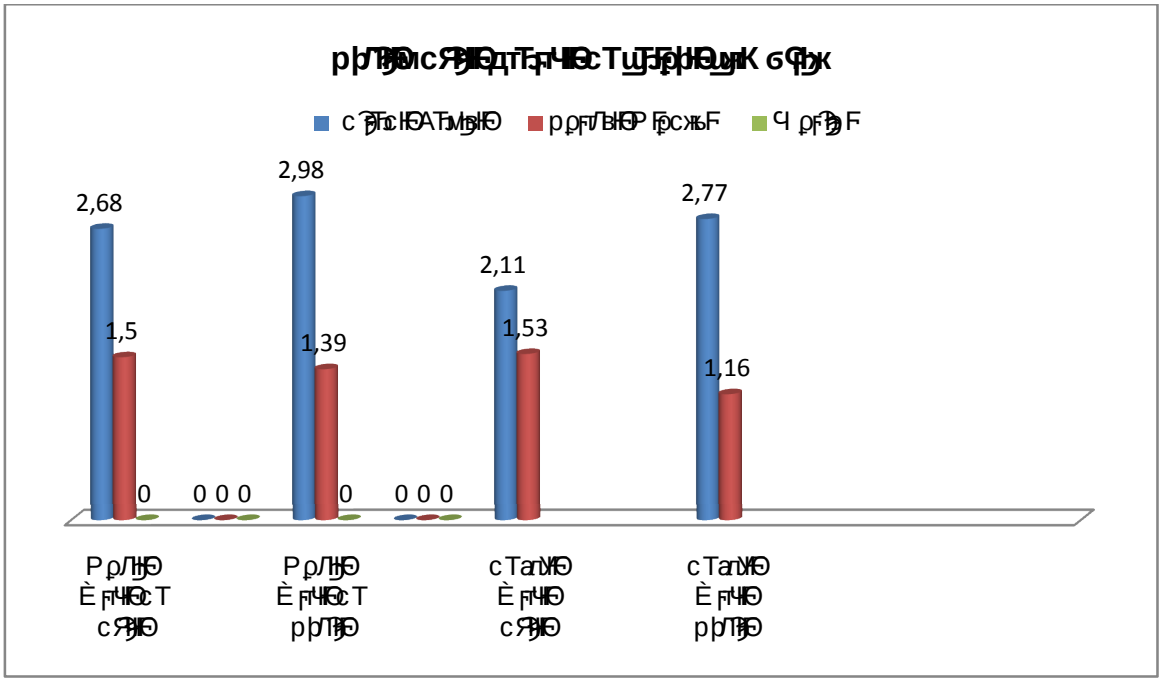
جدول رقم (58) : نتاج اختبارات فهم الجمل في القياسين القبلي و البعدي لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

المعالجة الإحصائية /متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت "	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي	2.11	1.50	3.78	0.05
نتائج القياس البعدي	2.98	1.39		

يبين الجدول رقم (58) هناك فروقا بين نتائج القياسين بحيث نجد المتوسط الحسابي قدر ب في القياس البعدي 2.77 مقابل 2. 11 في القياس القبلي و أثبت اختبار "ت "دلالة هذه الفروق و منه نؤكد الفرضية التي تقول بفعالية إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين الفهم القرائي للجمل عند التلاميذ ضعاف السمع.

وعليه ، توصلت النتائج السابقة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية على مهارات قراءة الجمل لصالح القياس البعدي و هي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية " ت" المحسوبة قدرت ب 3.78 أما المجدولة فقدرت ب 2.23 . و التمثيل البياني اللاحق يوضح ذلك جيدا.

شكل25 التمثيل البياني لنتائج قراءة وفهم في القياسين القبلي و البعدي.



يوضح التمثيل البياني نتائج مهارات قراءة و فهم الجمل في القياسين القبلي و البعدي للتلاميذ ضعاف السمع و ذلك لكل من التعرف و الفهم القرائي لتلك الجمل.

جدول رقم (59) : نتائج إجابات تلاميذ سنة أولى ابتدائي على اختبار مهارات قراءة الكلمات .

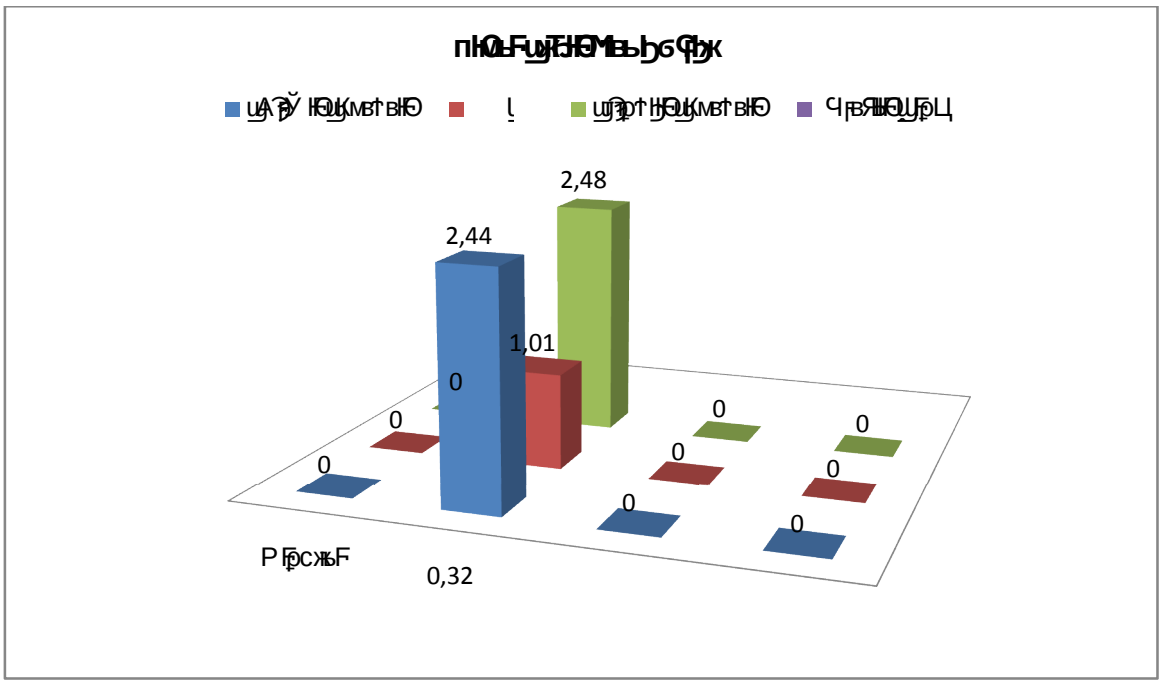
الكلمات	العينة	التجريبية	العينة	الضابطة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بابا	2,65	0,67	1,75	0,88
شمس	2,55	0,68	1,87	0,99
دب	2,54	0,74	1,75	0,88
ماء	2,61	0,78	1,79	0,84

قلم	2,65	0,68	2,12	0,99
مطر	2,67	0,79	2,68	0,98
سحاب	2,76	0,54	2,46	0,88
مشط	2,95	0,62	2,17	0,89
ساعة	2,46	0,16	2,69	0,74
كراس	2,86	0,48	2,79	0,43
بطاطا	3,02	1,15	3,00	0,52
كتاب	3,25	1,18	2,98	0,76
عين	3,24	1,12	3,19	1,11
فراشة	3,45	1,21	3,15	1,02
كلب	3,65	1,23	2,46	0,14
أسد	3,75	1,43	2,89	0,98
وردة	3,97	1,12	3,41	0,23
قط	3,79	0,98	3,02	1,04
شجرة	3,98	0,56	2,76	1,12
ولد	3,88	0,45	2,79	1,01
ماما	3,97	0,47	2,46	0,12
فم	3,45	1,12	3,32	1,1
بنت	3,99	1,46	3,76	0,48

فيل	3,89	1,77	3, 89	0,49
خروف	2,87	0,76	2,76	1,11
يد	3,44	1,41	3,00	1,15
أسنان	3,79	1,04	3,13	0,96
أذن	2, 50	0,45	2,14	0,34
قراءة الكلمات	2,48	1,01	2,44	0,32

يبين الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لقراءة الكلمات عند تلاميذ ضعاف السمع الممثلين للسنة الأولى ابتدائي قد تحسنت بحيث ارتفعت من 2.44إلى 2.48 وهو ارتفاع ضئيل و سنرى إن كان له دلالة إحصائية عن طريق اختبار "ت " فهذا الاختبار أظهر أن الفروق ذات دلالة إحصائية قد بلغت قيمة ت" " المحسوبة 2.98 مقابل 1.542 مما يؤكد دلالة هذه الفروق و منه إستراتيجية الحواس المتعددة لها تأثير فعال في تحسين و تنمية قراءة الحروف عند فئة ضعاف السمع.

شكل رقم (26) : بياني لأداء تلاميذ السنة الأولى على اختبار قراءة الكلمات .



جدول رقم (60) : تحليل و تصنيف الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة الكلمات للمجموعة الضابطة (السنة الأولى)

الحالات	الحذف	الإبدال	الإضافة	القلب
1	22	19	4	5
2	24	12	8	6
3	26	20	3	2
4	25	11	4	00
5	23	26	7	2
6	24	19	3	4
7	19	18	00	1

8	20	11	2	2
9	23	17	4	5
10	21	22	6	3
11	25	20	2	00
12	28	16	00	4
13	26	24	1	1
14	20	23	6	2
15	19	18	4	00

يمثل هذا الجدول تحليل و تصنيف مختلف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات من طرف للمجموعة الضابطة ، بالنسبة التلاميذ ضعاف السمع حيث تنوعت هذه الأخطاء من حذف ، إبدال ، إضافة وقلب لحروف الكلمات بالطبع . فمجموع الأخطاء المسجلة قدر ب712 خطأ واختلفت من حيث عددها فنجد عدد الحذف مقدر ب345 و فيما يخص الإبدال كان العدد مقدر ب 276 و كلاهما بنسبة اكبر من الأخطاء الأخرى مما يدل على أن ضعاف السمع لهم مشكلة في هذا الجانب . وبحساب النسب المئوية نجد أن أخطاء الحذف تمثل نسبة 48.46%

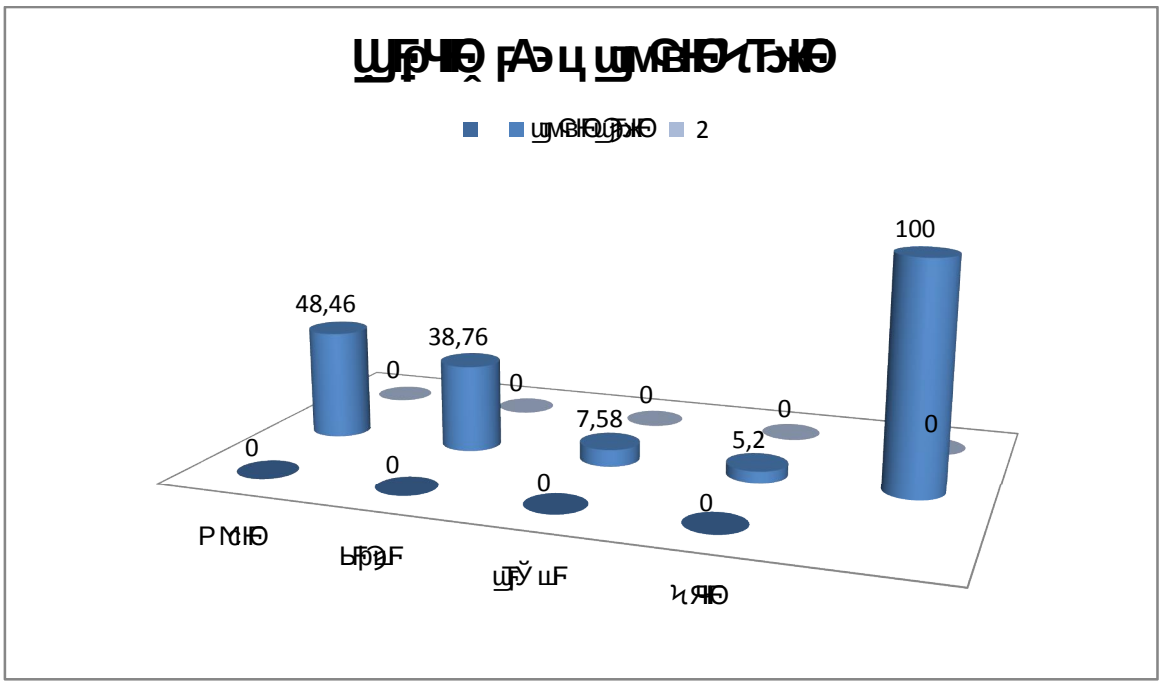
من المجموع الكلي للأخطاء ،في حين بلغت نسبة أخطاء الإبدال 38.7%

بينما بدأت النسب في الانخفاض في كل من أخطاء القلب و الإضافة فنجد نسبة 7.58% تخص الإضافة مقابل 5.20 % التي تمثل أدنى قيمة في الجدول .و الجدول اللاحق يبين هذا.

جدول رقم (61) : الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة للمجموعة الضابطة.

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	345	% 48.46
الإبدال	276	638.7%
الإضافة	54	7.58%
القلب	37	5.20%
المجموع	712	100%

و يمكن تمثيل رقم (27) هذه النسب المئوية بيانيا كما يلي :



جدول رقم (62) : تحليل وتصنيف الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة الكلمات لأفرد المجموعة التجريبية

.

الرقم	الحذف	الإبدال	الإضافة	القلب
1	14	11	2	3
2	10	10	4	2
3	8	13	3	1
4	12	9	2	1
5	11	12	4	00
6	9	10	3	1
7	15	10	00	00
8	11	9	00	1
9	8	12	1	00
10	12	12	2	3
11	11	11	4	2
12	4	13	3	00
13	6	00	00	00
14	7	14	1	00
15	8	11	2	1

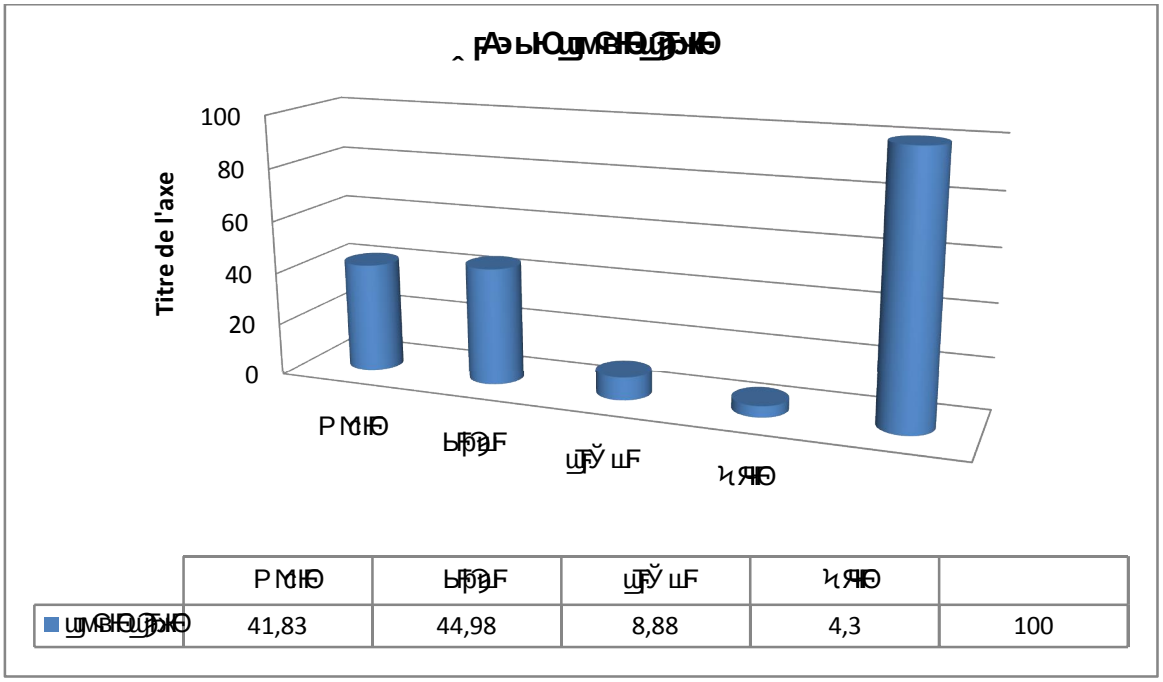
يبين الجدول السابق تحليل و تصنيف أنواع الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات من طرف التلاميذ ضعاف السمع الممثلين للمجموعة التجريبية . ونلاحظ أن نفس الأخطاء تتكرر مثلما رأينا مع المجموعة الضابطة مع اختلاف في نسبة ترددها وشيوعها . والجدول التالي يوضح النسب المئوية لمختلف الأخطاء الشائعة عند ضعاف السمع الممثلين للعينة التجريبية ، فنجد نسبة 41.83% تمثل أعلى قيمة وتمثل أخطاء الحذف و التي بظهر أكثر شيوعا وتليها نسبة 44.30 % والتي تمثل أخطاء الإبدال و بعدها تظهر أخطاء الإضافة بنسبة 8.88 % وتأتي أخطاء القلب في آخر الترتيب حيث تمثل نسبة 4.30% .

و الجدول اللاحق يبين هذه النسب المئوية لمختلف أخطاء القراءة لعينة تلاميذ ضعاف السمع الممثلين للمجموعة التجريبية.

جدول رقم (63) : الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة للمجموعة التجريبية :

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	146	.41.83%
الإبدال	157	% 44. 98
الإضافة	31	. 8.88%
القلب	15	%4.30
المجموع	349	%100

والتمثيل بياني التالي رقم (28) يمثل النسب المئوية لأخطاء المجموعة التجريبية عند القراءة.



	41,83	44,98	8,88	4,3	100

جدول رقم (64) : تحليل و تصنيف الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة الكلمات للمجموعة الضابطة : (السنة الثانية)

الحالات	الحذف	الإبدال	الإضافة	القلب
1	22	19	4	5
2	24	12	8	6
3	26	20	3	2
4	25	11	4	00
5	23	26	7	2
8ن6	24	19	3	4
7	19	18	00	1

8	20	11	2	2
9	23	17	4	5
10	21	22	6	3
11	25	20	2	00
12	28	16	00	4
13	26	24	1	1
14	20	23	6	2
15	19	18	4	00

يمثل هذا الجدول تحليل و تصنيف مختلف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الكلمات من طرف للمجموعة الضابطة ، بالنسبة التلاميذ ضعاف السمع حيث تنوعت هذه الأخطاء من حذف ، إبدال ، إضافة وقلب لحروف الكلمات بالطبع . فمجموع الأخطاء المسجلة قدر ب712 خطأ واختلفت من حيث عددها فنجد عدد الحذف مقدر ب345 و فيما يخص الإبدال كان العدد مقدر ب 276 و كلاهما بنسبة اكبر من الأخطاء الأخرى مما يدل على أن ضعاف السمع لهم مشكلة في هذا الجانب . وبحساب النسب المئوية نجد أن أخطاء الحذف تمثل نسبة 48.46 من المجموع الكلي للأخطاء في حين بلغت نسبة أخطاء الإبدال .38.76بينما بدأت النسب في الانخفاض في كل من أخطاء القلب و الإضافة فنجد نسبة 7.58تخص الإضافة مقابل 5.20 التي تمثل أدنى قيمة في الجدول .

و الجدول اللاحق يوضح

جدول رقم(65) : تحليل و تصنيف الأخطاء المرتكبة عند قراءة الجمل للمجموعة الضابطة :

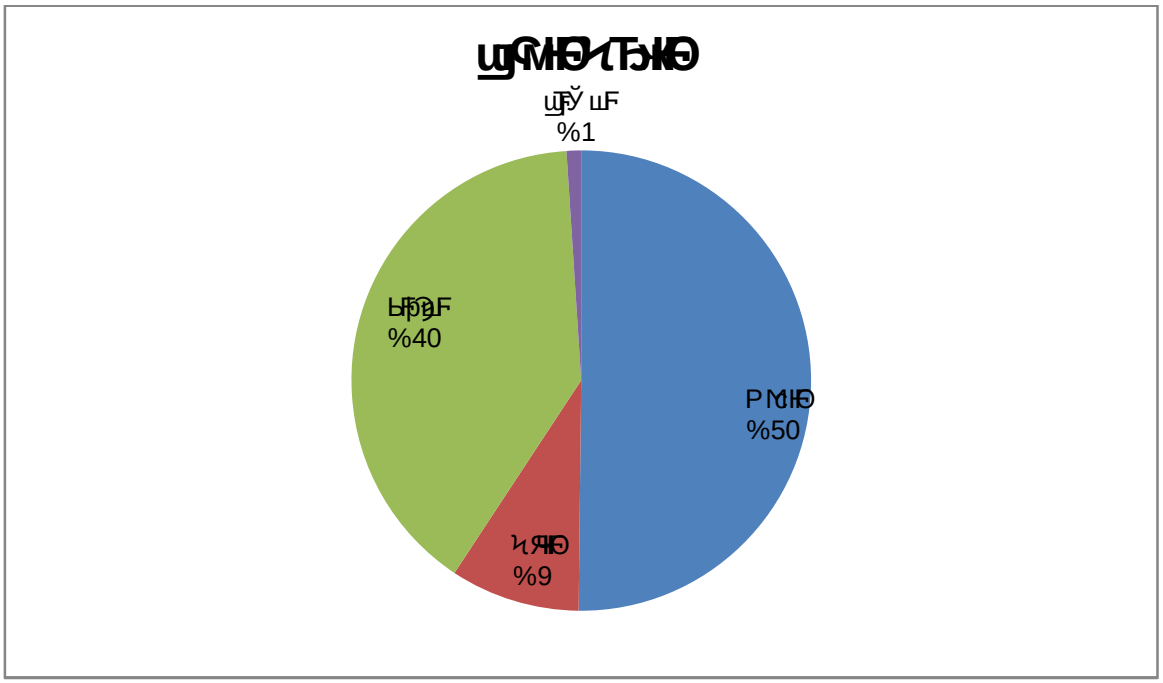
الحالات /نوع الخطأ	الحذف	القلب	الإبدال	الإضافة
1	24	6	27	1
2	19	2	12	00
3	15	8	10	3
4	20	1	15	
5	11	3	14	00
6	23	2	16	3
7	25	4	12	1
8	22	00	9	00
9	21	4	4	00
10	13	7	11	00
11	11	2	23	2
12	14	3	22	1
13	20	6	14	00
14	10	1	9	00
15	11	00	7	1

يوضح الجدول السابق مختلف الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ ضعاف السمع و ظهور الحذف ، الإبدال ،الإضافة و القلب أثناء القراءة ، يبين صعوبة تتجلى في نسخ الفونيمات أو أصوات الحروف وصعوبة في تنظيمها زمنيا و الذي أشار إليه الباحث (طلال) الذي لا يظهر فقط في اللغة الشفوية و إنما الكتابة مما يدل على صعوبة في التنظيم الزماني (Tallal,P.,1988) المكاني لسلسلة الأصوات المكونة للكلمة.

جدول رقم (66) : الإحصاء الوصفي لأخطاء قراءة الجمل للمجموعة الضابطة

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	259	49.52%
القلب	47	8.99%
الإبدال	205	39.20%
الإضافة	12	2.29%
المجموع	523	100%

شكل رقم (29) : تمثيل بياني للنسب المئوية لأنواع الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة الجمل للمجموعة الضابطة:



جدول رقم (67) : تحليل و تصنيف الأخطاء عند قراءة الجمل للمجموعة التجريبية.

الحالات /الخطأ	الحذف	القلب	الإبدال	الإضافة
1	18	1	19	00
2	14	3	8	00
3	11	00	9	2
4	15	00	10	1
5	11	2	00	2
6	12	4	12	00
7	17	00	9	00

8	7	2	7	00
9	18	2	6	3
10	9	00	9	00
11	8	4	11	2
12	11	3	10	00
13	13	1	00	1
14	8	00	9	2
15	7	5	7	00

إذا عدنا لنوع وطبيعة الأخطاء الفونولوجية نجدها تتميز بخصائص التقارب الفونولوجي بمعنى من حيث مخرج النطق أو من حيث صفة الحرف الفونولوجية للصوامت أو الاثنين معا مما يدل على أن التلاميذ المعاقين سمعيا لديهم صعوبات في سياق نطق الفونامات."

"فالطفل المعاق سمعيا منذ التحاقه بالمدرسة يكون متأخرا بالفعل عن أقرانه في بعض مجالات النمو المهمة التي تشمل المهارات اللغوية (منطوقة أو مكتوبة أو إشارية)" (Alen,1986)

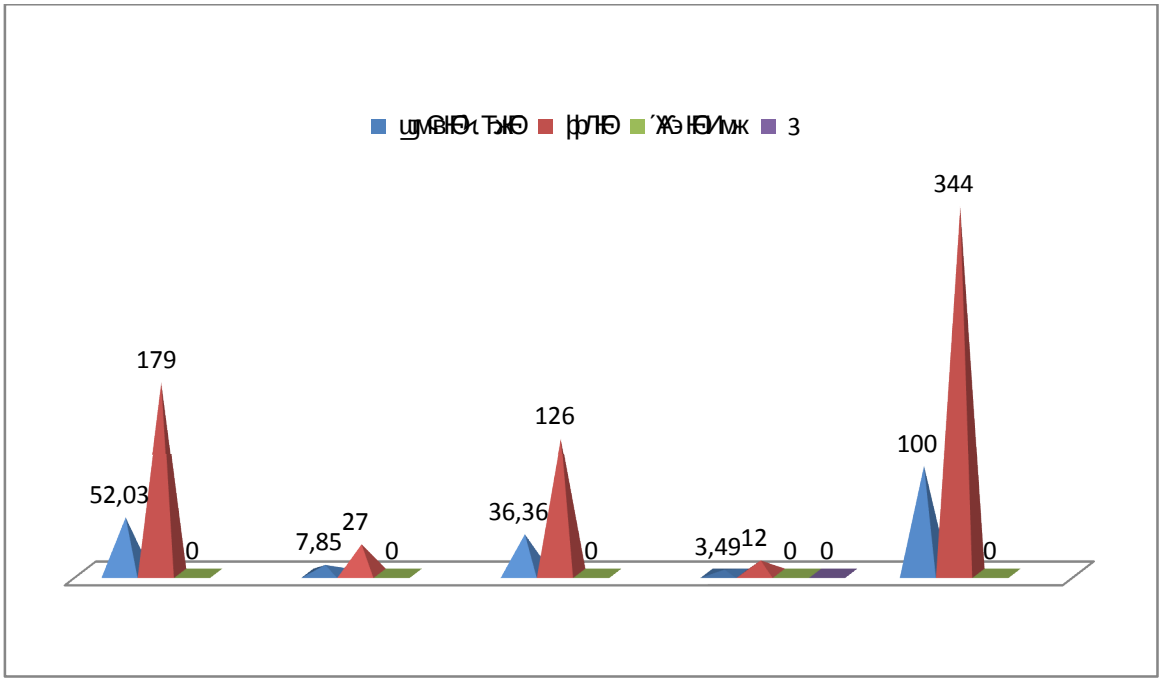
وفيما يلي نعرض مختلف الأخطاء ممثلة بالنسب المئوية .

جدول رقم (68) : النسب المئوية للأخطاء الشائعة عند القراءة

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	179	52.03%
القلب	27	7.85%
الإبدال	126	36.63%
الإضافة	12	3.49%
المجموع	344	100%

نلاحظ عند قراءة الجدول أن أكبر نسبة تمثلت في 52.03 % وهي تمثل أخطاء الحذف وفي المقابل نجد 3.49 % مثلت أدنى نسبة وهي تمثل أخطاء الإضافة وهذا يدل على أن ضعاف السمع يقومون بالحذف أكثر من الاضطرابات الأخرى .و يدعم هذا الدراسات التي أظهرت انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي عند المعاقين سمعيا خاصة في اختبارات التهجي، فهم الفقرات و الحصيلة اللغوية. (Gallayher,1998).

شكل رقم (30): التمثيل البياني للنسب المئوية للأخطاء الشائعة أثناء القراءة .



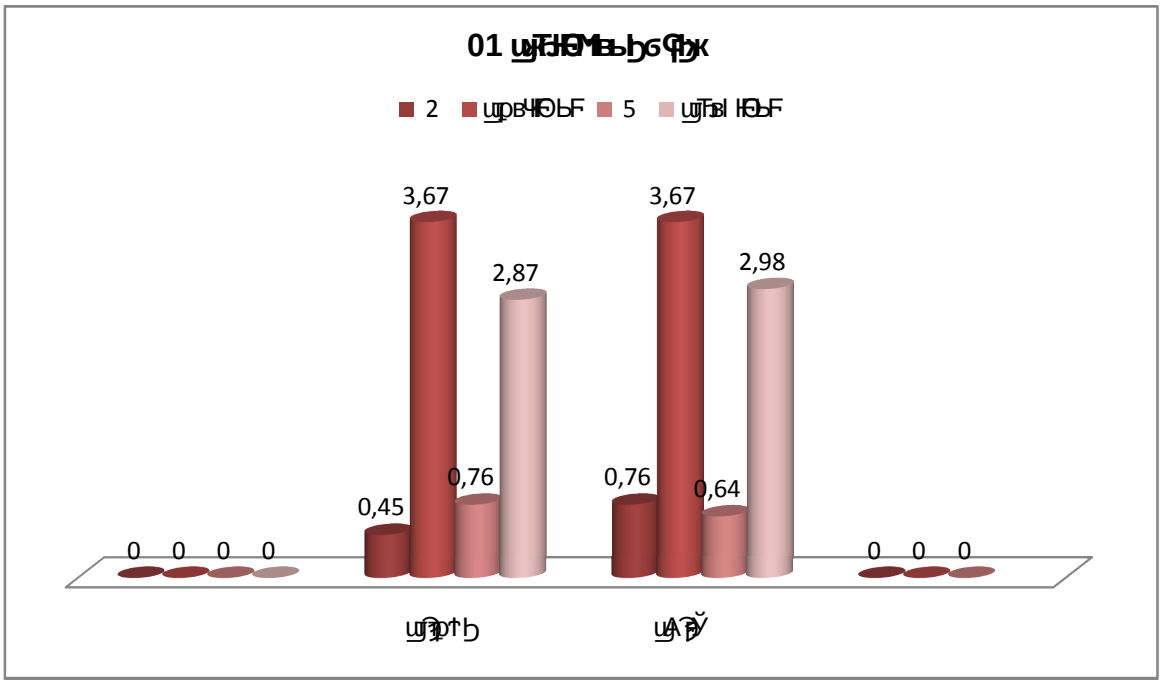
يمثل الشكل31 تمثيل بياني لمختلف النسب المئوية للأخطاء الشائعة عند القراءة حيث بين اكبر نسبة تمثلت في الحذف ثم الإبدال ويليها القلب فالإضافة.

جدول رقم (69) : نتائج أداء تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي على بعد مهارة قراءة "ال " شمسية و ال" قمرية في القياس القبلي .

المجموعة / المهارة	"ال" شمسية		"ال" قمرية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	2.98	0.64	4.41	0.76
التجريبية	2.87	0.76	3.67	0.45

يبين الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء التلاميذ ضعاف السمع على بعد مهارة قراءة "ال " شمسية و" ال" قمرية وذلك في القياس القبلي ، حيث نجد قيم المتوسط الحسابي للمجموعتين (الضابطة و التجريبية) متقاربة نوعا ما وهي تقدرب 2.98 عند المجموعة الضابطة بانحراف معياري 0.64 وبالمقابل قدر المتوسط الحسابي ب 2.87 بانحراف معياري 0.76 فيما يخص مهارة "ال" شمسية في حين نجد قيمة 0.76 تمثل قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مقابل 0.45 كمتوسط حسابي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمهارة "ال" قمرية.

شكل رقم (31) : بياني لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة "ال "الشمسية والقمرية في الاختبار القبلي



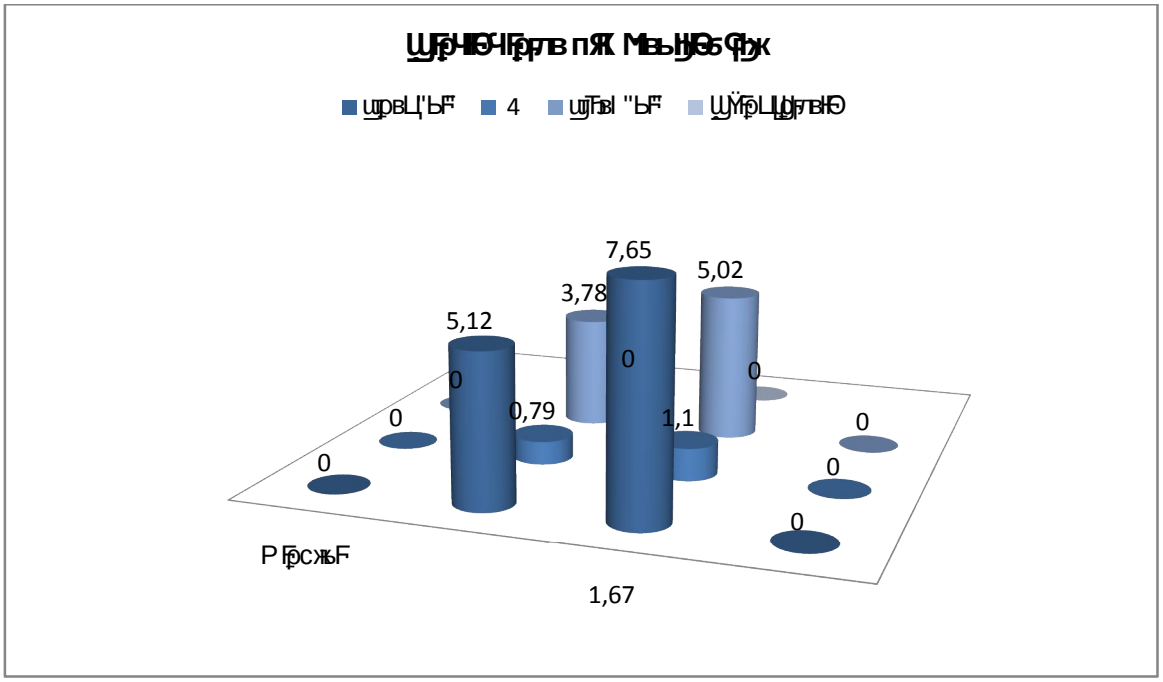
يمثل تمثيل بياني لأداء عينة الدراسة على مهارة قراءة "ال " الشمسية والقمرية في القياس القبلي .

جدول رقم (70) : نتائج أداء التلاميذ ضعاف السمع للسنة الأولى من التعليم الابتدائي على لمهارة قراءة "ال" شمسية وال" القمرية في الاختبار البعدي .

المجموعة / المهارة	"ال "شمسية		"ال " قمرية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	3.78	0.79	5.12	1.19
التجريبية	5.02	1.1	7.65	1.67

يبين الجدول السابق (70) أن قيم المتوسطات الحسابية في القياس البعدي ارتفعت مقارنة مع نتائج المتوسطات في القياس القبلي ، وهذا عند كل من المجموعتين الضابطة و التجريبية . ومع ذلك نتائج المجموعة التجريبية عرفت ارتفاعا أكب ، وذلك في كل من مهارتي "ال"الشمسية و بالأخص "ال" القمرية إذ قدرت قيم المتوسط الحسابي ب (القمرية) 7.65 مقابل 5.02 (الشمسية) عند العينة التجريبية مقابل 3.78 (الشمسية) و5.12 لل(قمرية) . وبعد حساب ت لمعرفة وجود دلالة إحصائية أم لا وقدرت "ت" ب 1.96 بينما المجدولة قدرت ب 0.47 وعليه فالفروق دالة إحصائيا وهذا يدل وجود فاعلية لإستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين هذا البعد (قراءة ال الشمسية و ال القمرية) والتمثيل البياني التالي يوضح ذلك جيدا .

تمثيل رقم 32 لنتائج التلاميذ ضعاف السمع على مهارة قراءة "ال " شمسية والقمرية.



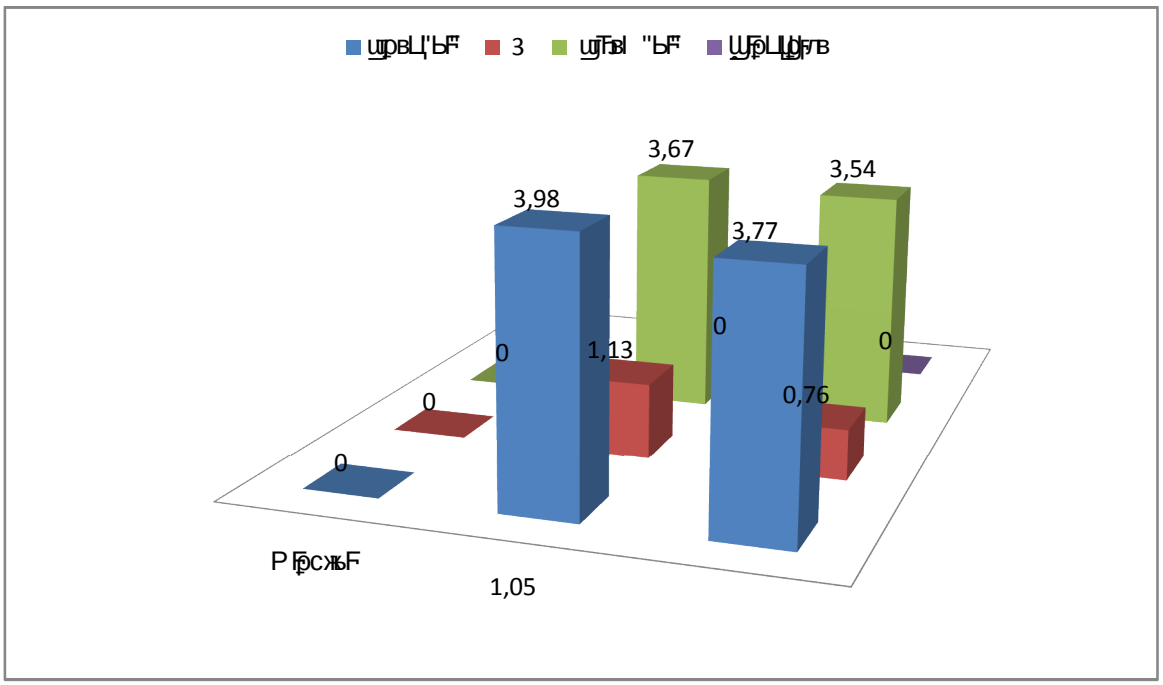
جدول رقم (71): نتائج تلاميذ ضعاف سمع من السنة الثانية ابتدائي في بعد مهارة قراءة "ال" شمسية و "ال" قمرية، في القياس القبلي .

المجموعة / البعد	"ال" شمسية		"ال" قمرية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	3.67	1.13	3.98	1.05
المجموعة التجريبية	3.54	0.76	3.77	0.99

يبين الجدول (71) قيم المتوسطات الحسابية لأداء تلاميذ سنة ثانية ابتدائي(ضعاف سمع) في بعد قراءة "ال "شمسية و "ال " قمرية وهذا في القياس القبلي ، فنلاحظ تقارب قيم هذه المتوسطات بين

أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) . وأحسن القيم وجدت في بعد قراءة " ال"قمرية كما نجد أن اكبر قيم للمتوسطات الحسابية سجلت عند المجموعة الضابطة في القياس القبلي وذلك في كل من مهارتي قراءة " ال" الشمسية و"ال" القمرية وذلك بقيمة 3.67 بانحراف معياري 1.13 مقابل 1.05 كمتوسط حسابي بانحراف معياري 0.99 في "ال" القمرية . وفيما يخص المجموعة التجريبية كانت قيم المتوسط الحسابي على التوالي 3.54 بانحراف معياري 0.76 في مهارة قراءة "ال" الشمسية مقابل قيم 1.05 بانحراف معياري 0.99 في مهارة قراءة "ال " القمرية .

شكل 33 تمثيل بياني نتائج أفراد عينة الدراسة على مهارة قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية في القياس القبلي .



يمثل شكل 33 نتائج أفراد عينة الدراسة على أداء اختبار مهارة قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية وذلك في القياس القبلي ، إذ تظهر قراءة أفضل فيما يخص قراءة "ال" القمرية لكلا المجموعتين مع وجود فروق طفيفة في قيم المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة الضابطة.

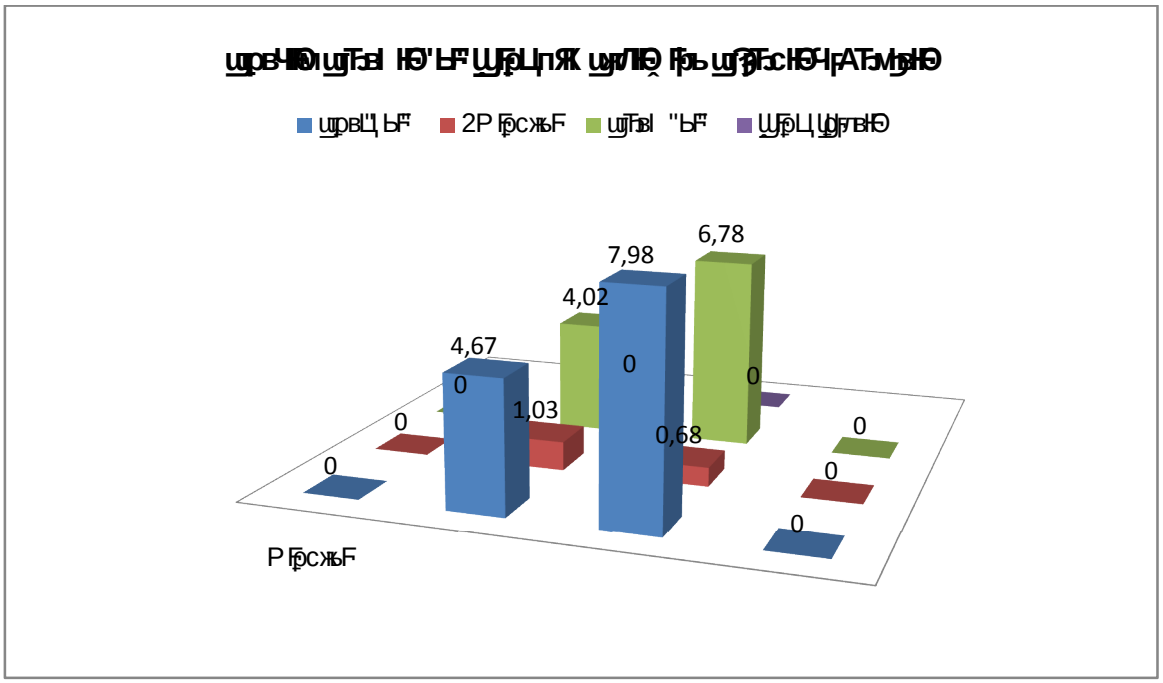
جدول رقم (72) : نتائج إجابات التلاميذ ضعاف سمع من مستوى ثانية ابتدائي على بعد قراءة "ال" الشمسية و "ال" القمرية في القياس البعدي.

المجموعة / البعد	"ال" شمسية		"ال" قمرية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	4.02	1.03	4.67	0.46
التجريبية	6.78	0.86	7.98	0.87

يبين الجدول (72) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ سنة ثانية ابتدائي (ضعاف سمع) على بعد قراءة "ال" الشمسية و "ال" القمرية في القياس البعدي ، حيث سجل تفاوت بين قيمه بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة . حيث يلاحظ تحسن ملحوظ في قيم المتوسطات الحسابية لكل من المجموعتين في كل من مهارات قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية ويظهر ارتفاع أكبر في قيم المتوسط الحسابي مقارنة مع نتائج القياس القبلي عند المجموعة التجريبية حيث ارتفعت قيمه إذ ارتفع من 3.54 إلى 6.78 أي بفارق يقدر ب 3.24 في مهارة قراءة "ال" الشمسية وارتفع من 3.77 إلى7.98 في مهارة قراءة "ال" القمرية بفارق 4.21 وهذا في مهارة قراءة "ال" القمرية مما يدل التحسن الملحوظ في قراءة هذا النوع وهذا يرجع إلى نوع الطريقة المستخدمة . وبالمقابل سجلنا كذلك ارتفاع في قيم المتوسطات الحسابية عند أفراد المجموعة الضابطة حيث ارتفعت القيم من 3.67 إلى4.02في قراءة "ال" الشمسية أي بفارق 0.35 ومن 3.98 إلى قيمة 4.67

في قراءة "ال" القمرية وذلك بفارق 0.69 وعليه أثبتت النتائج التحسن لكلا المجموعتين لكن الفوارق أظهرت التحسن لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

شكل 34 تمثيل بياني لنتائج عينة الدراسة على مهارة القراءة في الاختبار البعدي.(تلاميذ السنة الثانية ابتدائي)



يوضح هذا الشكل تمثيل بياني لنتائج عينة الدراسة على مهارة قراءة "ال" الشمسية و"ال" القمرية في الاختبار البعدي ويظهر تفوق المجموعة التجريبية في مهارة القراءة و أفضل النتائج سجلت في مهارة قراءة "ال" القمرية في الاختبار البعدي.

1-5-نتائج سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات القراءة تعزى لدرجة الضعف السمعي ؟

جدول رقم (73) نتائج أداء عينة الدراسة على مهارات القراءة حسب درجة الفقدان السمعي .

المهارات / درجة الضعف السمعي	من 54 – 69 د يسبل		من70– 89ديسبل		ت
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
قراءة الحروف	3.96	0.74	2.47	0.53	2.45
قراءة الكلمات	2.76	0.45	2.19	0.32	1.18
فهم الكلمات	2.14	0. 66	1.4	0.61	1.76
قراءة الجمل	2.17	0.49	1.96	0.19	1.24
فهم الجمل	1.23	0.76	1.77	0.13	1.12
الطلاقة	2.89	0.85	0.56	0.28	2.14

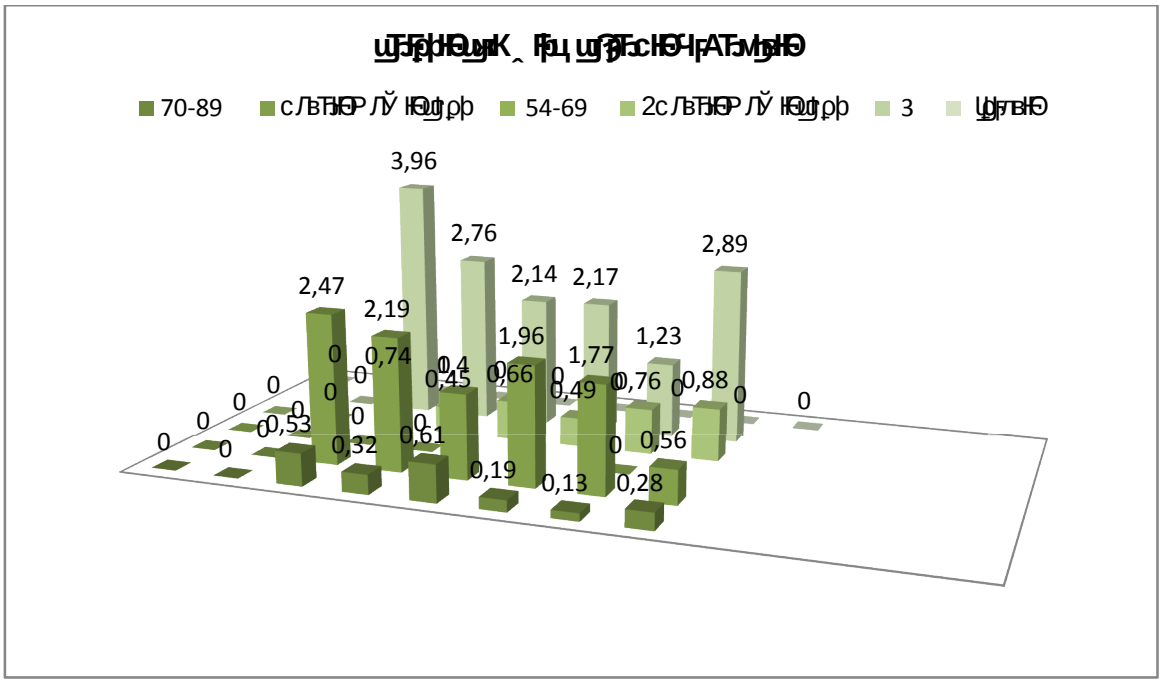
ت المجدولة 1.02 في مستوى الدلالة ألفا = 0.05

يوضح الجدول (73) الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية و بانحرافات معيارية متباينة و ذلك لأداء التلاميذ المعاقين سمعيا وتظهر واضحة على مهارات القراءة تبعا لمتغير درجة الضعف السمعي . فنجد قيمة المتوسط الحسابي لبعد الطلاقة قدر ب2.89 عند التلاميذ ضعاف سمع متوسط بالمقابل لم يتعدى المتوسط الحسابي لنفس البعد عند التلاميذ ضعاف السمع بفقدان سمعي شديد . كما يبين متوسط الأداء لدى ضعاف السمع ضعف متوسط أحسن من متوسط أداء ضعاف سمع من النوع الشديد حيث نجد 3.96 مقابل 2.47 في مهارة قراءة الحروف و نفس الملاحظة في الأبعاد الأخرى لمهارات القراءة. وهذا إن دل على شئ فإنما يدل على أن المهارات القرائية تزداد و

تتحسن كلما نقص الضعف السمعي ويظهر جليا في مختلف أبعاد القراءة من قراءة حروف ، كلمات ، جمل وحتى فهم الكلمات و الجمل دون نسيان بعد الطلاقة.

ولمعرفة ما إذا كانت لهذه الفروق دلالة إحصائية تم حساب اختبار"ت" و يمثل الجدول السابق تلك النتائج.

شكل رقم35تمثيل بياني لنتائج أفراد عينة الدراسة على اختبار مهارات القراءة وفق درجة الضعف السمعي .



يمثل الشكل تمثيل بياني لنتائج عينة الدراسة على اختبار مهارات القراءة بأبعاده المختلفة حسب درجة الضعف السمعي .

1-6- للإجابة عن سؤال الدراسة السادس والذي ينص على : هل توجد فروق دالة إحصائيا بين أداء القياس القبلي والقياس البعدي لأفراد عينة الدراسة على اختبار القراءة تعزى لحمل المعين السمعي ؟

جدول رقم 74 : نتائج أداء عينة الدراسة على مهارات القراءة حسب استعمال السماعة الطبية وقيم اختبار "ت"

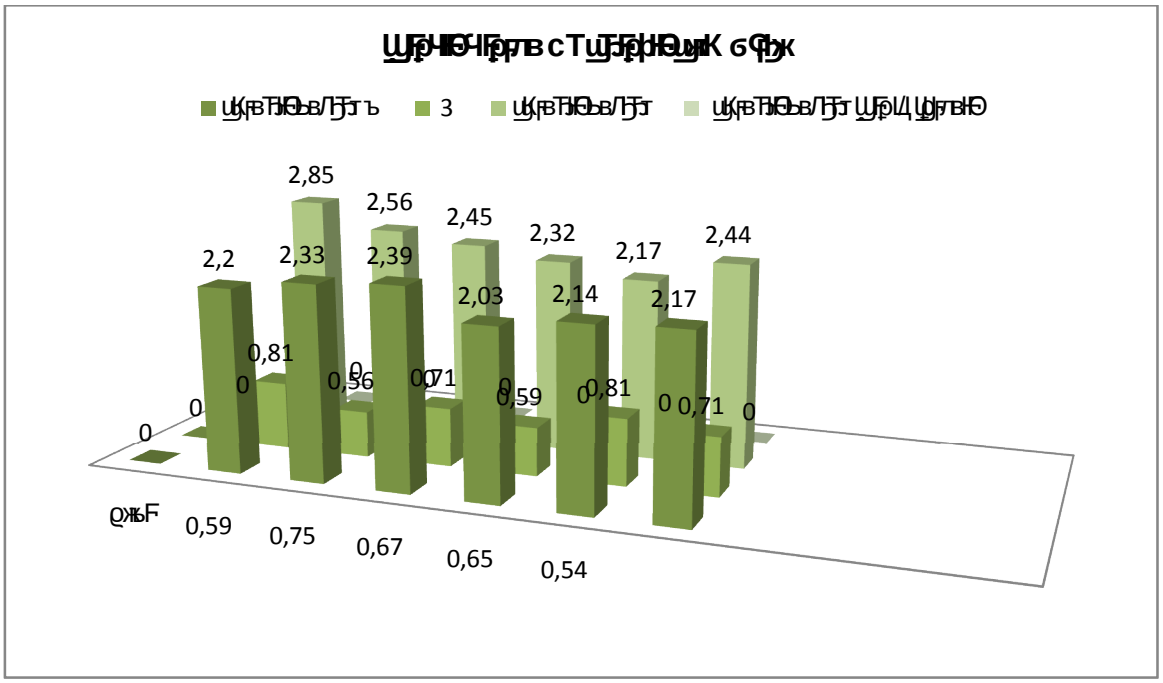
المهارات / حمل السماعة	يستعمل سماعة طبية		لا يستعمل السماعة الطبية		قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
قراءة الحروف	2.85	0.81	2.20	0.59	3.03
قراءة الكلمات	2.56	0.56	2.33	0.75	1.65
فهم الكلمات	2.45	0.71	2.39	0.67	2.44
قراءة الجمل	2.32	0.59	2.03	065	1.1
فهم الجمل	2.17	0.81	2.14	0.54	2.17
الطلاقة	2.44	0.71	2.17	0.58	2.43

ت المجدولة 0.56

يوضح الجدول السابق (74) قيم المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حيث سجل تغيرات معتبرة في تلك القيم حسب متغير حمل السماعة الطبية . فأداء التلاميذ ضعاف السمع يختلف باختلاف حمل السماعة لصالح الذين يحملون السماعات الطبية . وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين 2.17 و2.85 مقابل 2.14 و 2.39 عند التلاميذ الذين لا يحملون السماعات .وذلك بانحرافات

معيارية متباينة ، وذلك في كل أبعاد الاختبار القرائي مما يؤكد فاعلية حمل الجهاز السمعي على تحسين المهارات القرائية. وللتأكد من وجود دلالة للتأكد من وجود دلالة إحصائية لتلك الفروق الظاهرية تم حساب قيم "ت" وهي موضحة في نفس الجدول وتبدو الفروق ذات دلالة إحصائية ذلك أن قيم "ت" المحسوبة 2.23 أكبر من المجدولة (0.56) .

شكل رقم36 : تمثيل بياني لنتائج أداء عينة الدراسة على مهارات القراءة في كل أبعادها وفق حمل السماعة وعدم استعمالها.



ш[ёрэ[ёчнёг2с[ёЭи[ёмЗ[ёГ шЗ[ёЭш[ёрнёЭмХдУрёЭКГпЯК : **шЗ[ёЭш[ёрнёЭбФЭж 3**

ш[ёрЯКХсыНёаТмвНёьъэ сЗ[ёЭг2с[ёЭрЖыНёГмЬЗЖЭ„ ш[ёрнёРрк ММЭёЭЬЦЭЖЭ
дТцЗ[ёЭьГУАцГш[ёрэв сТш[ёрнёРЦЭаСЯЁГ[ёвв рЖЭУГ[ёТ рЖрмЬш[ёСёЭ дТЬЭмЗ[ёГ[ёцГ
. сЖАмНЭиёрнёЭсТшЭёрЭЭЧ[ёГ[ёЗЗЎёнёрСГ[ёЬ[ёлВТъ

ЯХмш[ёЭёЭ[ёнЭЭмшАёЭЎ нёдТЬКмвТвНЭМвЬЬ„ ёбЎёЭЦЬ[ёЭ[ёЭшЗ[ёЭш[ёрнёЭбФЭжК ёЗЛёЭаМЖЪ
шЦсЬНЭшЖНЭсТМвЬЬЭбФЭжЯЖТъёЭтс ш[ёрёрш[ёЭъёЗЛёЭрУ2020/2019 сТёрнёаТмвНёьъэ
пЯК ШКЭМ„ пЯКУсТёрр оМЗ[ёв пЬЭМвЬЬЭЬ[ёЖЁЗЛёЭсНЭЭнЭпЯК ш[ёЭёЭЭмш[ёЭш[ёЭрУ
ёТНЬЧЭрвЊёЭш[ёрЧЭ„ шЭёЗЛЭёРмрсЭЭш[ёрЦ: сТш[ёЭвЬЭЭмЊкёЗЛёЭЬЪсТш[ёрЧЭЧЁёЗлв
ЧёвЯЧЭш[ёрЦ шёрвЧЭЬЬ" мш[ёТвЬЭЬ" ш[ёрЦ„ дТмЖЭёЭдМЪЊёЭРмрсЭЭш[ёрЦ„ ЬтмАНЭм
ёГЬЭЭЭМ "**VAKT** " шёТЧёрЗёш ХтёЭЬъбФЭжоёжкпЬ ЯХм. ёлвлГТмЬвТЧЭш[ёрЦаХёлвлГТм
. ёТёТ двёлЭЧЭЭГТмёлЭЯКёГТ

: (сФЭёЭпЬЭЦёТЧёЭЁ) сФЭёЭ ш[ёЭёЭш[ёЭнЭМвЬЬ„ бФЭж

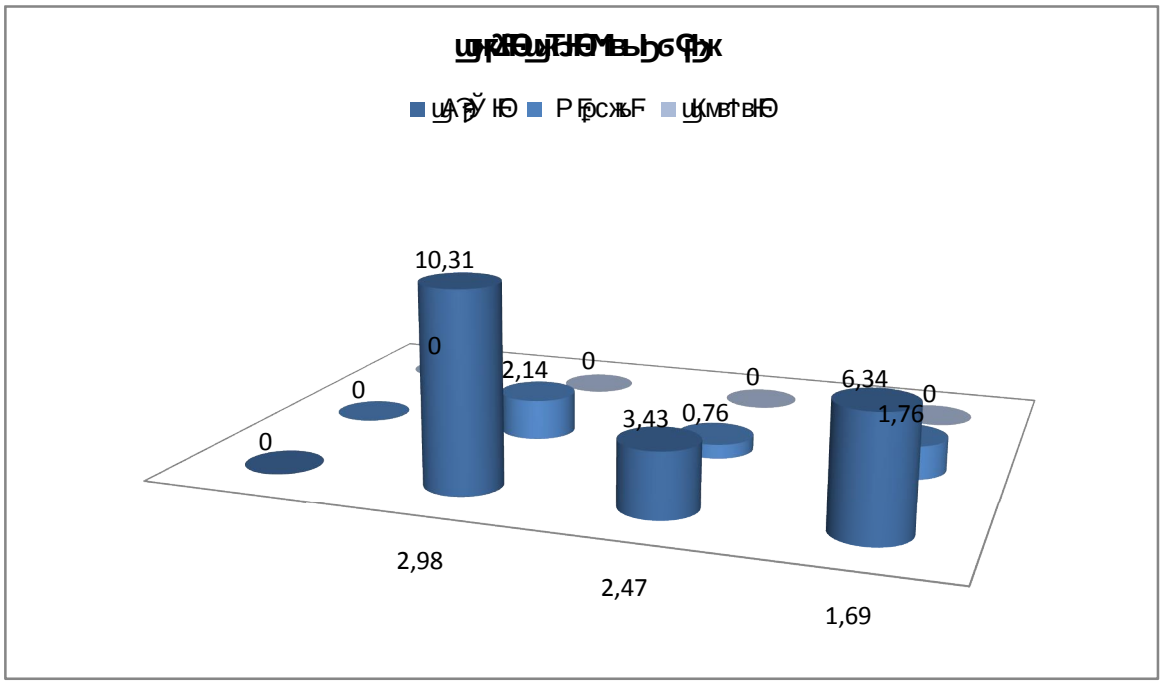
РмрсЭЭш[ёрЦш[ёлвпЯК„ ЯЬЭпЯК МвЬЬЭЭ„ ёЦш[ёЭёЗсЭЭЧёАТмвНЭ: (75) аЦ„ ЬмёТ
ш[ёЭёЭЭ

оМЗ[ёв ш[ёЬёрЭ	ш[ёвЬ "Ч"	шАёЭЎ нёш[ёКмвТвНЭ		ш[ёЭёТЧЭш[ёКмвТвНЭ		/ ш[ёКмвТвНЭ ш[ёрлвНЭ
		РёрсжЬГ рёрЛвНЭ	АТмЭвНЭ с[ёЭгсЭЭ	РёрсжЬГ рёрЛвНЭ	АТмЭвНЭ с[ёЭгсЭЭ	
0.05	4.48	2.98	10.31	2.14	15.46	ш[ёрЦ РмрсЭЭ
	2.96	2.47	3.43	0.76	12.67	ёвЭёЭРмрсЭЭш[ёрЦ ЬтмАНЭ
	1.79	1.69	6.34	1.76	13.87	РмрсЭЭш[ёрЦ ёТНЬЧЭёвЭёЭ

ш[ёрЦш[ёлвёГ[ёЭГпЯКЙвТЭЭРлЎ МвЬЭЭ„ ёЦш[ёЭёЗсЭЭЧёАТмвНЭаЦ(75) ЬмёТНЭдТЭ
ФмЎДсЬжЬмёТНЭьъэ двТ. ёТНЬЧЭёвЭёЭЬтмАНЭёвЭёЭРмрсЭЭш[ёрЦ„ ш[ёЭёЭЭРмрсЭЭ

J эЬ 15.46 сТЧЯВЬаЧНОпЯКУрТжГтс цАЭЎНЭЦКмвТвНО пЯКцЭрТНЭЦКмвТвНО ФрГУЭцЭВЗНЭцвТЧОдвЬЦУсКм 10.31 цвТLрТжЬЭвНЭЯмцЭрТНЭЦКмвТвЯРМрсНЭЦрЦЦ ЬвКЭРМрсНЭЦрЦЦ эТрвТТцЭВГсНЭЧНГАТмЬвНЭбЗЬждГЭЦрГЭФмрТрЯЯТЬрВЪрЭЪ ФрТДсЬТцЭрТНЭЦКмвТвКЭцАЭЎНЭЦКмвТвНЭбЗЬцЬЭцГЧвЬрЖКУрТЬЧНЭвКЭЯЬтМАНО ЦЭрЦLрГЭГсТцДсЬвНЭЀЖм 12.67 ЬЭЬвцАЭЎНЭЦКмвТвЯЭ.43 цвТLрТжУрТвлЖЭгТЭЪ цвТLЬТТЭЪаЭгтс цЭрТНЭЦКмвТвНЭрК ЧЯТЪцвТLрЭЎрТжУрТЬЧНЭвКЭРМрсНЭ сТдТЭгрУКм "Ч" рГЭГаЭФмрЖНЭМЦЦНЭЦсТцЬбрЭмТмЦрЛЬНО. 6.34 ЬЭЬв 13.87 цЦрТвНЭЬЭЬв (1.79м2.96д 4.48) цЦрТвНЭцвТЧОдврЭЎУЭЦтсвНЭаЧНдУЬмТНЭЀЖ .ГЦНЬсТцЬЭФмрЖКЭЙжкм 1.13 цвТЧЭ

ЦЭрЦLЧНЭрЛтв^ НЭЎЙпЯК цЭрЖЭЦЭЦТНЭМвЬЬбЦЭрЦЭЭрТсНЭЧНГАТмЬвНЭ 37 аЦр сжГЭЬгЖЭЬ РмрсНЭ



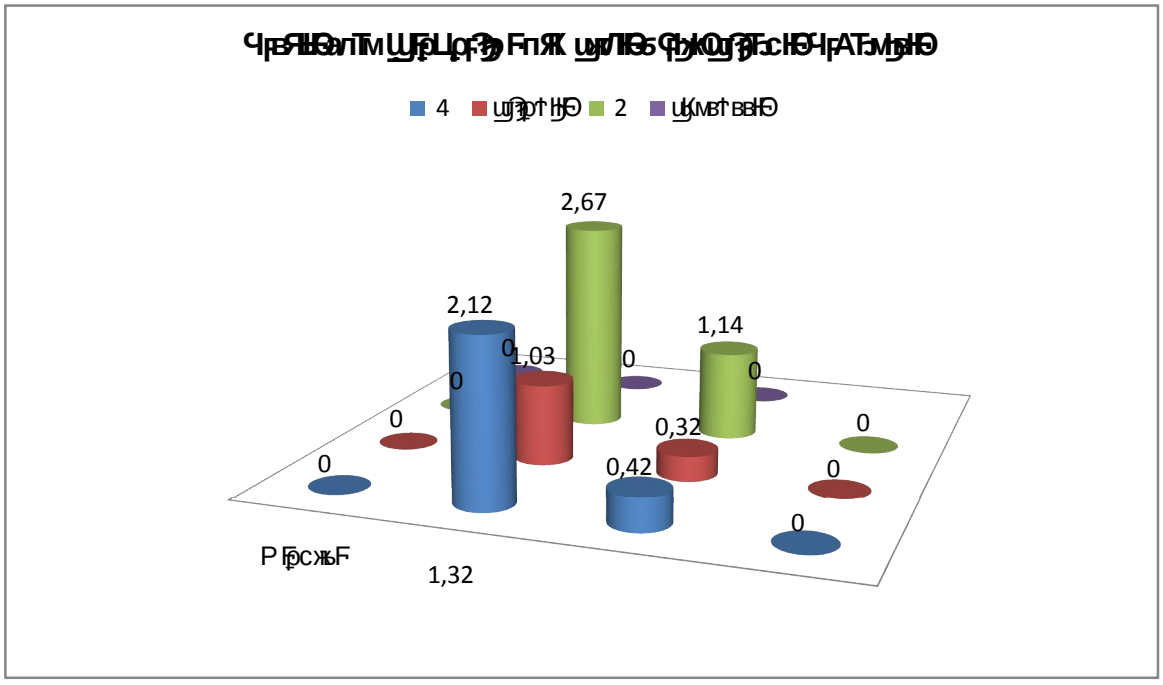
Чрезвычайных ситуаций природного характера (76) субъектов

Федеральный округ	Всего "Ч"	Дальневосточный	Сибирский	Приволжский	Уральский	Центральный
0.05		Республика Бурятия	Алтайский край	Республика Башкортостан	Курганская область	Брянская область
	1.32	0.89	2.12	1.03	2.67	Чрезвычайных ситуаций
	0.09	0.42	0.98	0.32	1.14	Чрезвычайных ситуаций

Чрезвычайных ситуаций природного характера (76) субъектов Российской Федерации по федеральным округам (среднее количество чрезвычайных ситуаций природного характера, ед.)

Наименьшее количество чрезвычайных ситуаций природного характера зарегистрировано в Республике Бурятия (0.09 ед.) и Дальневосточном федеральном округе (0.42 ед.), наибольшее – в Курганской области (2.67 ед.) и Уральском федеральном округе (1.14 ед.).

Распределение субъектов Российской Федерации (38) по количеству чрезвычайных ситуаций природного характера в разрезе федеральных округов

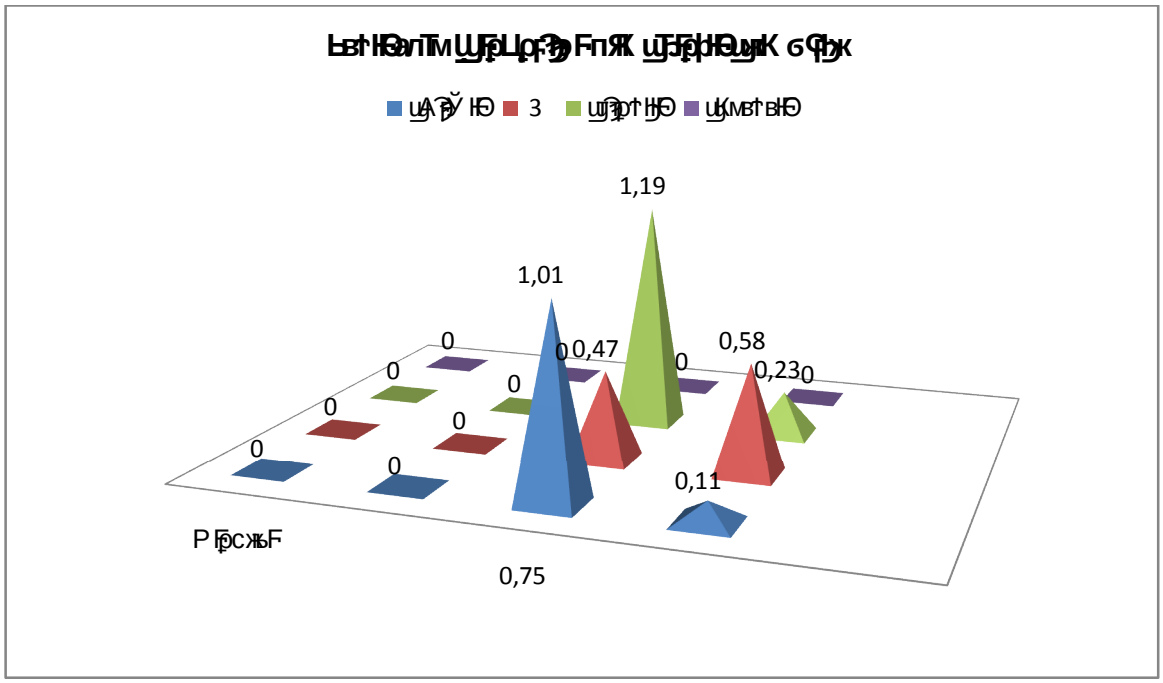


ЦдлнОсЛТвдЮрЛТвЖЕ рЧНЮпЯК МвьЫЮ^ РЬцЦдТсНЮЧгАТмЫЮ: (77) аЦ Ьмрт
. ЬвтНЭалТмЦТрЬЦ

"Ч"	цАЭЎ НЮЦкмвтвНЮ		цЭтрТНЮЦкмвтвНЮ		цКмвтвНЮЎ ЦдлтвНЮ
	РЬТрсжьГ- рдрГлЫНЮ	АТмЫвНЮ сЭТгсНЮ	РЬТрсжьГ- рдрГлЫНЮ	АТмЫвНЮ сЭТгсНЮ	
0.79	0.75	1.01	0.47	1.19	ЬвтНЭЦТрЬЦ
1.15	0.43	0.11	0.58	0.23	ЬвтНЭалТ

цЭтрТНЮдтЖкмвтвНЮЬТрТУбЧЯжЦдТгсНЮЧгАТмЫвНЮбЧЯж (77)ХЭТНЮЬмрТНЮдтЭ
цЭЖЮЦТНЮЭдТЧсЧЯвЙвТНЮРгЛЎ МвьЫЮЦЭЯжЮЭЬвтНЭалТмЦТрЬЦЦдлтврдЭгГпЯК цАЭЎ НЮМ
цКмвтвНЮбЧЯждтЭФмрТрмтмДсьжЬмрТНЮЧяжЭЦТрЬЦлТ.(ЧЭТгсЧЬЭпКМ) сЧЬЭТ
алТмЦТрЬЦдЭгГдв ЬЪсТцЭтрТНЮЦкмвтвНЮЮЫЮкмцАЭЎ НЮЦкмвтвНЮМцЭтрТНЮ
сТ 0.11 ЬЭтв 0.23 ряЙТъдтс сТЬвтНЮЦТрЬЦдЭгГсТ 1.01 ЬЭтв 1.19 ряЙТъМЫвтНЮ
ЬмрТНЮдв . "Ч" рдЭгГаТрЭЛГаЭ ФмрЖЮМЫЦЧЬсШГцЬЫЮЦТлЫМ ЬвтНЭалТрдЭгГ
.ГЧЬсшЭТрЮФмрЖЮТ йжм0.33 цКмвтвНЮ"Ч "аЦЦдв рЭЭЎЭЭТсвНЮ"Ч" аЦТрлДЬ
ШЖЮЎ мг 39 сжгЭЬЬтЭвНЮМ

Ьвтнвалтм ЦЁрЦцґэуЁпЯК цТЁрНЭцмК бЧЬжОжґЗьґЗЬЭ: 39аЦр сжґЗьґЗЬЭ

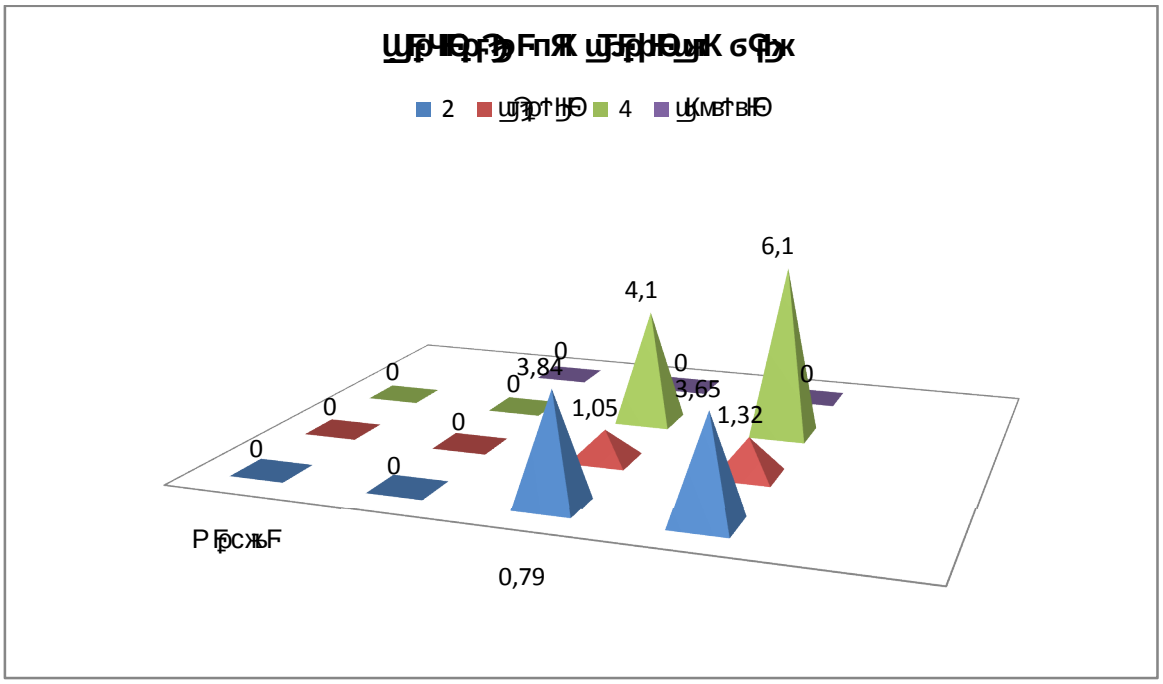


"ЬЁ" ЦЁрЦцґэуЁпЯК дтНКмвттвНЭМвьЬ ЁрЦ шЭўЁсНЭЧґАТъмуЬНЭ : (78) аЦр ЬмЁт шрвЧНЭ"ЬЁ" мшґТзЫ НЭ

"Ч"	цАЭўНЭЦКмвттвНЭ		шЭрттНЭЦКмвттвНЭ		/ цКмвттвНЭ
	РЁрсжьЁ рЬґЛЫНЭ	АТъмуЬНЭ сЭґТсНЭ	РЁрсжьЁ рЬґЛЫНЭ	АТъмуЬНЭ сЭґТсНЭ	ЦЬґЛЫНЭ
1.23	0.79	3.84	1.05	4.1	"ЬЁ" ЦЁрЦ шґТзЫ НЭ
0.76	1.08	3.65	1.32	6.4	шрвЧНЭ"ЬЁ"

дв ЙвТНЮРгЛУ Мвы НЮОГЬц "Ч" ргЭвFбФЬжшЭЭТсНЮЧгАТмыНЮ(78) ЫмгНЮдгЭ
ЫмгНЮГМ ЬьЭ двмшрвЧНЮЬГмшТвыНЮЬГ ШГЬЦргЭвFJ этгвгТсФЬЭЭшКХомТв
3.84 ЬЭЭв 4.1 швгЧЭшЭ1гНЮЦкмгтвНЮОЫЭЭмшЭТсНЮЧгАТмыНЮаЦРыЭF.Дсьж
йпЯкмшрк.ДФмрХНЮмгЭЭм. шрвЧНЮЬГ ШГЬЦсТ 3.65 ЬЭЭв 6.4 мшТвыНЮЬГ ШГЬЦсТ
"Ч" аЦдвр ЭЭУЭЭТсвНЮЧ" аЧТ шФЬсшFиЬОНЮЦрЛыЮЧ" ргЭвFпкЮмгЯЭаЬ
. гФЬсшшЬЮФмрХНЮМкйивм0.08 шЮгтвНЮ

. ШЬЮрЎмгХсыНЮ40 сжгЭЭЬыZЭЭНЮм

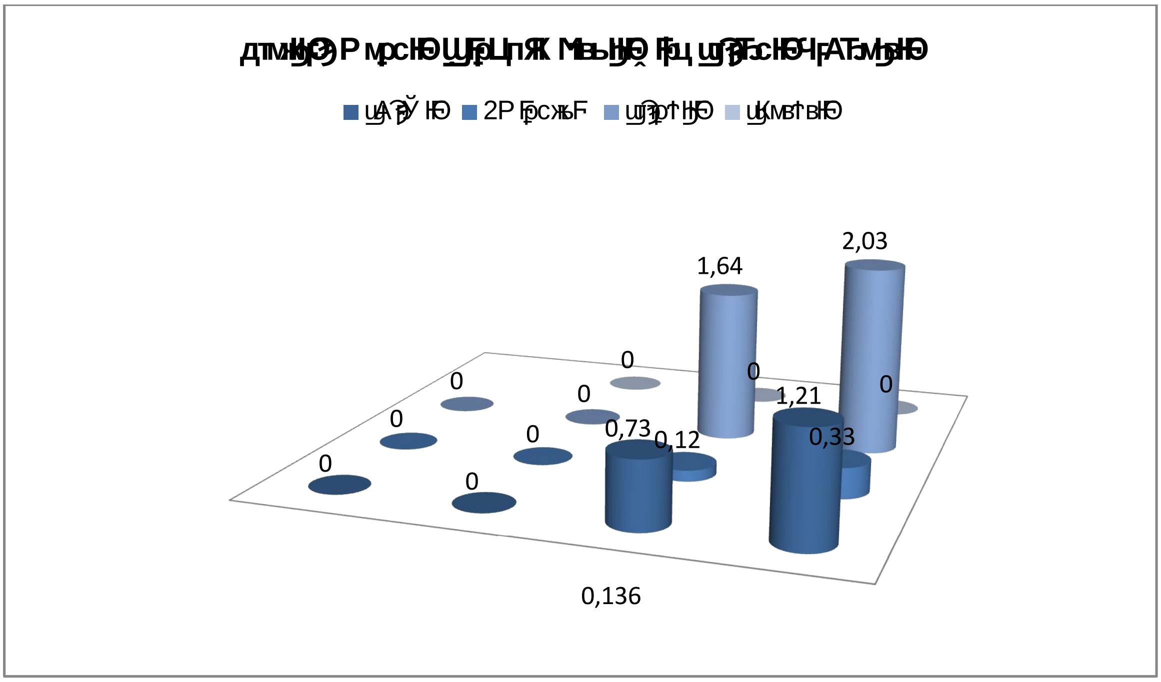


дмЂЂЮм дтмжЭР мрсНЮЩрЦ Щгвп пЯ МвыНЮ Нц ЩЭТсНЮЧАТмрНЮ(79) Ьмрт

"Ч"ЩвЦ	ЩАЭЎ НЮЩКмвТвЮ		ЩЭрТНЮЩКмвТвЮ		/ ЩКмвТвЮ
	Р Нрсжь	АТмрНЮ	Р Нрсжь	АТмрНЮ	ЩГвНЮ
	рргЛвЮ	сЭТсНЮ	рргЛвЮ	сЭТсНЮ	
0.24	0.136	0.73	0.12	1.64	дмЬЂЮЩрЦ
	0.231	1.21	0.33	2.03	дтмжЮ

дтмжЭР мрсНЮЩрЦЩгвп пЯ МвыНЮ Нц ЩЭТсНЮЧАТмрНЮбНж(79) ЬмрТНЮ дтЭ ЩКмвТвЮрНЬЮФмрУЮИКм дтКмвТвЮ бНжсТ ЩркгД ФмрТ ртжЅтс дмЂЂЮм ЬЭНв 2.03м дмЂЂЭР мрсНЮЩрЦЈ эт ЊвТ0.73 ЬЭНв 1.64 ЩвЦртжЅтс ЩЭрТНЮ аНэ НЂ аҍ ФмрУЮШЯЮЩНЬсϖЩЬр рмТм ЩрЛвЮ. дтмжЭР мрсНЮЩрЦсТ 1.21 ЩЮ ФмрУЮТ йжвм (0.1) ЩМТвНЮдвр ИЪЩМТсвЮ0.24 Ч"ЩвЦ ЧжЂм " Ч"рНЭF .ШЮдтЭсНЮвЮЪЬ НЮ.НЧЬсϖ

Р мрсНЮЩрЦЩгвп пЯ ЩЂЂрНЮЩаК бНжЮЩЭТсНЮЧАТмрНЮ41 аЩ сжгЭЬЗЬҍ



дтмнкЭРмрсНЕЦЂрЦЦдлв ргЂЭFсТ цЂЂрфНЕцжК фЂрТУбЧЂжк рЏмг 41 сжкЂЭЕьЂЭЫНЕ
.цЂЭгтНЕЭЦкмвтвНЕрфНЕдЂКмвтвНЕбЧЂжкдгЭцркЂДФмрЖЕрлДЬЭтс дмЦЂЂНЕ

цЂЂНЕ МвыНЏдтЭЫвНЕ цАЭЏ НЕмцЭгтНЕЏдЂКмвтвНЕЂрТУ ЂрУбЧЂжкЌ рК аЂЂТъсЯІвтТм
. аПЖЕм ЦЂрЧНЕргЂЭFпЯК (НЭЂТъцркЫЕ) ГНЕО цЫфЖЕ

РмрсНЕЦЂрЦЦдлв пЯК дтЏКмвтвНЕМвыНЏ Ёрц цЭЂЂсНЕЧНгАТмЭЂНЕЬЫвт 80 аЦрЬмгт

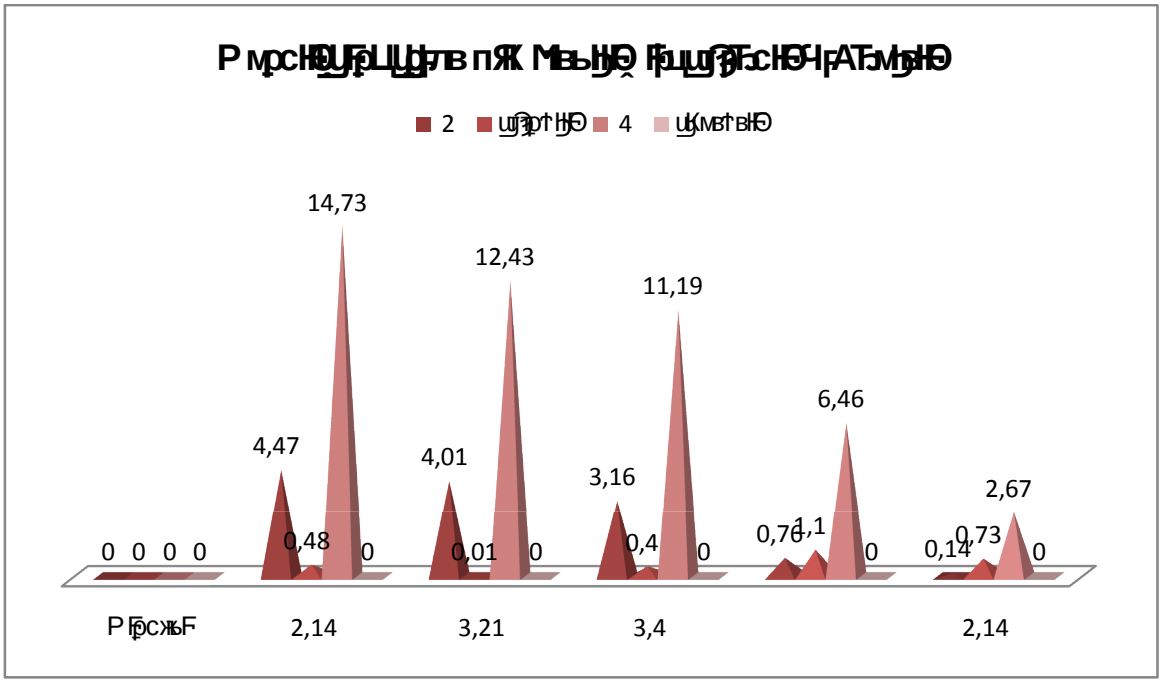
омЂТв цЫсфНЕ	"Ч" цвтЦ	цАЭЏ НЕ		цЭгтНЕЕцКмвтвНЕ		ЦдлвНЕ цКмвтвНЕ
		РЁрсжьF рргЛвНЕ	АТмЭвНЕ сЭЂТсНЕ	РЁрсжьF рргЛвНЕ	АТмЭвНЕ сЭЂТсНЕ	
0.05	3.18	2.14	4.47	0.48	14.73	РмрсНЕЦЂрЦ
	2.64	3.21	4.01	0.01	12.43	ЁвкЭРмрсНЕЏФ рТНЬЧНЕ
	3.4	0.48	3.16	0.4	11.19	ЁвкЭРмрсНЕЏФ ЬтмАНЕ
	1.48	0.17	0.76	1.1	6.46	дтмнкЭ
	2.14	0.06	0.14	0.73	2.67	дмЦЂЂНЕЭ
	0.65	0.25	1.01	0.98	3.48	цЂТвЫНЕЎЬF
	1.86	0.32	0.65	0.05	2.46	цЂрвЧНЕЎЬF

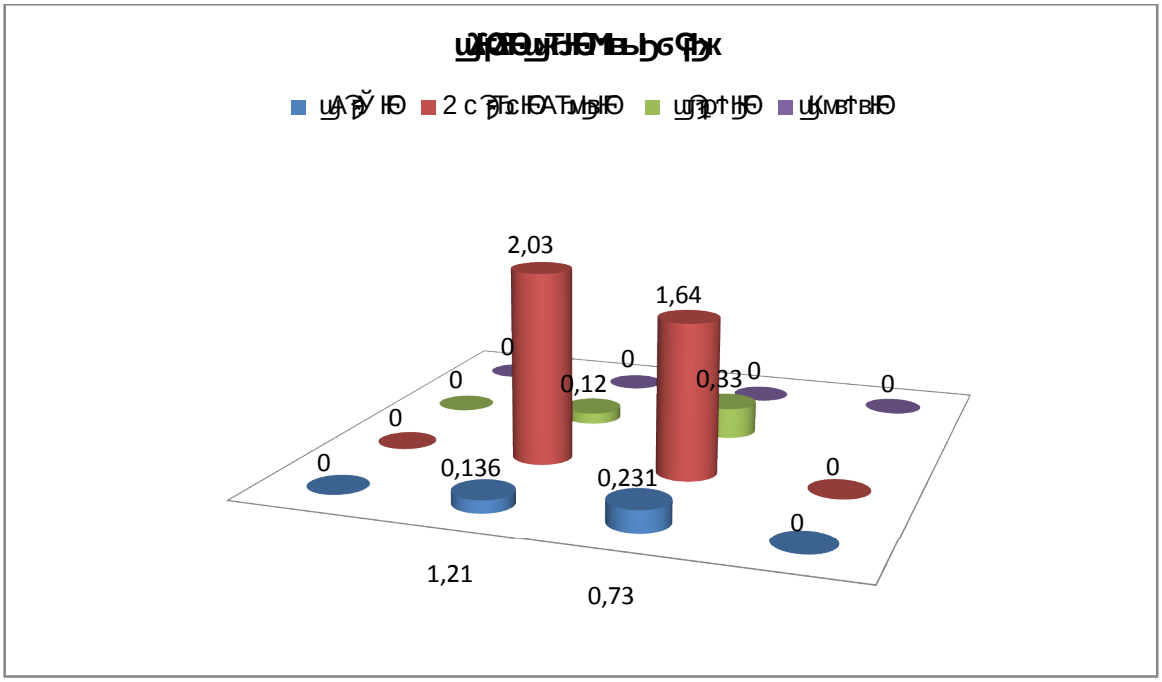
цЂЂрфНЕцжК фЂрТУбЧЂжКОцЂргЛвНЕОЧНгТЂрсжьFмцЭЂЂсНЕЧНгАТмЭвНЕаЦЦ (80) ЬмгтНЕдгЭ
ЁвкЭЯ ргТНЬЧНЕфвкЭРмрсНЕЦЂрЦЦ РмрсНЕЦЂрЦЦргЂЭFпЯК цАЭЏ НЕмцЭгтНЕЏлТТрвЭ
йкмм .цЂрвЧНЕЎЬF мцЂТвЫНЕЎЬF ЦЂрЦЦ ЁЬмдмЦЂЂНЕЭ дтмнкЭРмрсНЕЦЂрЦЦ ЬтмАНЕ
цвтЦЬЏ ТЌмпЯКУдУргж Ґтс рэфрЂргЂЭFдв цЬмУкв цЭЂЂсНЕЧНгАТмЭвНЕаЦЦдУДсьж
пЯК РрЛНЕаХЦ (14.73) цЭЂгЛНЕРмрсНЕпЯК РрЛНЕргЂЭFсТ ЧЯяТъсЭЂТсНЕАТмЭвЯО
ЧжЂЬгвкЭ(11.19) ЬтмАНЕфвкЭРмрсНЕЦЂрЦ бЧЂжкйЯЬм (12.43)рТНЬЧНЕфвкЭРмрсНЕ
ЬЪЧжЂЬм. (2.46) цЂрвЧНЕ"ЬF аХ (3.48) цЂТвЫНЕ " ЬF ЦЂрЦ ргЂЭFсТ бЧЂжКЬЦУ

шрКгД ФмрТшЗЭгсНЭЧгАТмЬнЭдтЗЭЦМтмвнЭФмрЖЭЙйвм. шЗЭрТнЭЭшКмвТвнЭрЮЬнЭбЧЬЖЭ
сТ"Ч" рГЭуF бЧЬжолДЬм. шЗЬНьсшFгЛЬЬрЭшрЛЗнО"Ч" ЭвпЦчГгс пЮЭШсГЭЭЧ'ИОГМО
. ЙгАЬЭЭшКмТвнЭ"Ч" бЧЬЭгЛхрЬврТЭЭШКМшЗЬНьсшЭЬрЧГМгЛЬгЛждТЭмЬмТнЭЭЕЖ

шКмвТвнЭРмрсНЭЭшрЦшдТЭгFпЯКМеЬнЭбЧЬЖЭшЗЭгсНЭЧгАТмЬнЭ42 аЦрсжгЭЬгЭЬЭ

(шЭАЭЙНЭм шЭЭрТнЭЭ





ЧЯВЯЧЬЭАГЭМ ЩЖРЦЩЛВПЯК МЬЬЧНЭ^ ЖЦ ЩЭЖГСНЭЧЖАТЭМЗЧНЭ (81) АЦР ЬМРГ

ОМЖТВ ЩЬЖЖНЭ	"Ч"	ЩАЭЎНЭ		ЩЭРГНЭ		/ ЩКМВГВНЭ ЩЖГЧВНЭ
		РЖРСЖЬF РЖГЛЗЧНЭ	АТЭМЗЧНЭ СЭГСНЭ	РЖРСЖЬF РЖГЛЗЧНЭ	АТЭМЗЧНЭ СЭГСНЭ	
0.05	1.49	0.63	2.14	0.53	3.19	ЩЗЯЧЬЭЩРЦ
0.05	0.28	0.49	1.58	0.42	2.13	ЩЗЯЧЬЭАГЭТ

ЖРТУДГЭЩГЗЧВ ЩЖРГЛЗЧНЭЧЖГРСЖЬFМЩЭГСНЭЧЖАТЭМЗЧНЭАГЦДУ (81) ЬМРГНЭДГЭ ЩКМВГВНЭОЧЬЧЮЦКЭМ ЧЯВЯЧЬЭАГЭМ ЩЖРЦЩЛВРЖЭЭFПЯК_ ЩАЭЎНЭМЩЭРГНЭДГЭКМВГВНЭ ЩЗГЦЬЭЭЧВ (3.19)Ч РЖЦЧЯВЯЧЬЭЩЖРЦЖЖЭЭFСТ СЭГСНЭАТЭМЗЧНЭЩЗГЦГЖЭГС_ЩЭРГНЭЮ МЎЖГЭ ОЧЖЧДУЖГЖЙЯВМ. ЧЯВЯЧЬЭАГЭТЖЖЭЭFСТ 1.58 ЬЭЧВ 2.13 ЩЗГЦЬЯЧЧГЪЯВЪ. 2.14 АОР М. ЩЭРГНЭЮКМВГВНЭОЧЬЧЮВМРЦКЭМ ЧЯВЯЧЬЭАГЭТОЧЖДВЬЎ ТУЧЯВЯЧЬЭЩЖРЦЩЛВ ЬМРГНЭМ ЩЯЧЬСЦFГЛЗЧЬЭРJ СЖЮЧ" РЖЭЭГЭЧВЦЩСГЭЧДУЪѠЩЖРКДЧЮФМРЖЮЮМКЖМТМ МЧЯВЯЧЬЭЩЖРЦЖЭЭFСТ(1.49) ЩЗГЦЬЯЧЧГЪМЖЖЭЭЪFFМ ОЧЭЖЧЦЧЮЮЕЖЖСТОЎ МГХЭЗЧЮ

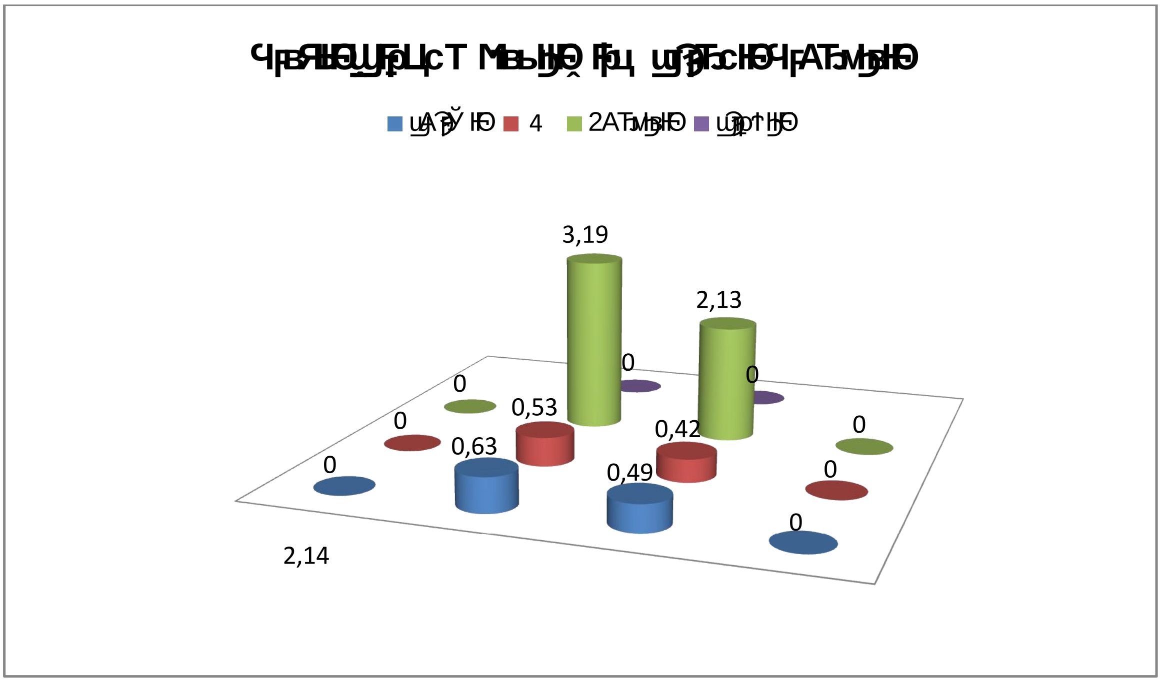
[illegible] (0.28) [illegible]

. [illegible]

[illegible] 43 [illegible].

[illegible] (44) [illegible]

[illegible].



: **[illegible] (82) [illegible]**

[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]		[illegible]
		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
0.05	1.78	0.05	1.78	0.18	2.56	[illegible]
0.05	0.23	0.46	0.89	0.98	2.13	[illegible]

[illegible]

[illegible] : È [illegible]

[illegible]

الفصل السادس : مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى .

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية .

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة .

6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة .

الاستنتاج .

الخاتمة .

بعد عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة في الفصل الخامس ، والتي دلت في مجملها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يؤكد فاعلية إستراتيجية تعدد الحواس " VAKT" في تحسين وتنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة بعد تطبيقها ، ومن هذا المنطلق سيتم خلال الفصل السادس تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات ، حيث ستتناول الباحثة بناء على النتائج السابقة ، كل فرضية على حدا وصولا إلى الفرضية العامة التي تعد الهدف الأساسي للدراسة ، وكل ذلك في ضوء الدراسات السابقة ، والتراث النظري والمرجعية لمتغيرات البحث لتخلص إلى جملة المقترحات والتوصيات.

تفسير، مناقشة وتحليل النتائج :

لقد انتهت الدراسة الحالية إلى مجموعة النتائج والتفسيرات مستقاة من نتائج الدراسات السابقة وهي:

- ❖ توجد فاعلية لإستراتيجية تعدد الحواس في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ضعاف سمع.

2-2- الفرضيات الجزئية :

- ❖ 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعاده المختلفة لدى عينة الدراسة باختلاف للعمر الزمني.
- ❖ 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة باختلاف للجنس.
- ❖ 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لعينة الدراسة على مهارات القراءة وأبعادها المختلفة باختلاف المستوى الدراسي.

- 4- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة وأبعادها المختلفة تعزى لدرجة الضعف السمعي .
- 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة لدى عينة الدراسة تعود لحمل المعين السمعي .

من هذه النتائج تتضح مدى فاعلية وفعالية إستراتيجية تعدد الحواس كطريقة تعليمية لتنمية مهارات القراءة إذ اتضح من خلال تفسير النتيجة الأولى أن استخدام مثل هذه الإستراتيجية يخلق نوعا من التحفيز لدى التلميذ ضعيف السمع.وللمواصلة ومن خلال التدريب واستغلال جميع حواسه وهذا ما أشار إليه لوكوك وجمبارت **(Lecoq,1992 et Gombert,1992)** كما نشير في هذا الصدد إلى أن عملية التدريب تسير وفق مراحل من الأسهل إلى الأصعب و التي تمثلت في تشكيل الحرف و تحويله إلى كلمة ثم جملة (الطريقة التركيبية). فالكثير من الدراسات التي بينت أن تكييف أساليب تعليم المعاقين سمعيا بما يتناسب مع قدراتهم يحسن من مستوى التحصيل المدرسي لديهم بدرجة كبيرة. ولأننا هنا غيرنا طريقة تعليم القراءة التقليدية بطريقة تناسب قدرات وخصائص المعاقين سمعيا، وتشير النتائج إلى تحسن مهارات القراءة لدى فئة التلاميذ ضعاف السمع عند أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع لأفراد المجموعة الضابطة. وعليه فالقراءة الناجحة تتطلب من التلاميذ دمجا لمهارات التعرف على الكلمة ، الفهم والنطق (الزريقات ، 2011) و حسب الدراسات السابقة فإن المعاق سمعيا يتوقف عند حد مهارة التعرف وبالتحديد يستخدم فقط ميكانزم التجميع الذي يعد فك الترميز الفونولوجي وتحويل الكتابة إلى حروف فيما لا يتمكن من المهارات اللاحقة كمهارة الفهم والنطق بناء على معنى الكلمة.عموما يمكن القول أن طريقة " VAKT " التي طبقت في هذا البحث كان لها الأثر الفعال

وهي ما تسمو إليه الطرق الحديثة في التعليم المعتمد خاصة على تعدد الحواس على عكس الطرق التقليدية التي تعتمد على السمع والبصر فقط .

على العموم ، هناك فروق في أبعاد القدرات القرائية قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية ، ومنه نستطيع الإجابة على التساؤل هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استيعاب القراءة لدى التلاميذ ضعاف السمع بعد تطبيق إستراتيجية تعدد الحواس ؟ الإجابة نعم ، حيث نجد أن قيم المتوسط الحسابي ارتفعت بشكل كبير في القياس البعدي لصالح المجوعة التجريبية وتعد قفزة عالية من 3.5 إلى 16.1 في حين نجد قيم المجموعة الضابطة سجلت كذلك ارتفاع في قيم المتوسط الحسابي لكنها ليست بنفس الدرجة حيث ارتفعت من 3.9 إلى 5.3 ومنه فالفرق ليس كبير. كما توجد فروق في النسب المئوية خاصة النتائج المتحصل عليها في العناصر الفرعية للاختبار فنستنتج أن بالنسبة لتمييز الحروف الهجائية و قراءة الحروف المشكلة من خلال الرسم البياني (07) أن قيم المتوسطات الحسابية التعرف على الحروف لدى العينة قبل تطبيق الإستراتيجية الخاصة بالمجموعة التجريبية كانت منخفضة أما بعد تطبيق الإستراتيجية فقد ارتفعت النسب المئوية للمجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية هذه الطريقة في تحسين القراءة و مهاراتها .

ففيما يخص تمييز الحروف يتبين من خلال الجدول أن متوسط التعرف على الحروف الهجائية قبل استخدام الإستراتيجية بالرجوع إلى الجدول (37) قدر ب 16.89 أما بعد تطبيقها فقد ارتفع إلى 30.4 . وتم استخدام اختبار "ت" لمعرفة وجود الدلالة الإحصائية والتي قدرت ب 8.44 مقابل 2.70 كقيمة مجدولة عند مستوى الدلالة ألفا = 0.01. مما يدل على أن كل الحالات تعرفت على مجمل الحروف بنسبة 100 % . أما فيما يخص قراءة الكلمات نجد تحسنا ملحوظا (ارتفاع قيمة المتوسط من 2.76 إلى 2.93) في القدرة على التعرف عليها وتنقص القدرة نوعا ما في مهارة

فهم الكلمات (2.07 مقابل 2.53) رغم بعض التحسن الملحوظ و إذا جئنا لقراءة الجمل نجد أن نسبة التعرف على الجمل و كلماتها مرتفعة في قراءة الجمل بينما تقل النسبة عند مقارنته بنسبة فهم الجمل .

سيتم فيما يلي ، مناقشة وتفسير لفرضيات الدراسة وفق ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وعلى ضوء نتائج الدراسات السابقة . اتضح من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية بأن إستراتيجية تعدد الحواس فاعلة و فعالة حيث توصلت نتائج هذا البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة أي الفاكت" لصالح المجموعة التجريبية . بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات تلاميذ المجموعتين في القياس القبلي و القياس العدي ، بعد تطبيق "الفاكت" وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية و أثر طريقة ال"فاكت" في تنمية و تحسين العديد من المهارات القرائية عند فئة ذوي صعوبات التعلم عند العاديين ولكن تبقى دراستنا الوحيدة على المستوى العربي والمحلي وحتى الأجنبي (على حسب علم الباحثة) التي تناولت فاعلية هذه الإستراتيجية في تحسين وتنمية مهارات القراءة لدى فئة مغايرة وهي فئة المعاقين سمعيا بشكل عام و ضعاف السمع بشكل خاص.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: وهي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لدرجة تعلم القراءة وفق متغير العمر الزمني . فمن خلال الجدول (40) نجد أن قيمة " ت" هي3.211 هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 حيث قيمة" ت " المجدولة تساوي 1.50 . و عليه ، فإن لمتغير العمر الزمني أثر في تعلم القراءة واستيعابها وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي توصلت لذلك مثل دراسة سميث (**Smith,2004**) ، داورز (**Dowers,2002**)

فحسب هذه الدراسات يمكن للعمر الزمني أن يكون عاملا مساعدا على اكتساب مهارات القراءة و قابلية النمو و التعلم ، فالمهارات القرائية من المهارات الأكاديمية الأساسية، لذا يجب التركيز عليها في السنوات المبكرة من حياة الطفل ، ذلك أن التلميذ يكون على استعداد وتوقع الخبرات (**الخطيب ، الحديدي ، 2005**). فلا يمكن للطفل المعاق سمعيا أن يصل إلى التعرف على المقروء إلا إذا بلغ درجة من الإدراك تسمح له بالتعرف على معاني الكلمات المكتوبة ، ويعتقد بعض السيكولوجيين من بينهم " بياجيه" أن الطفل لن يتوفر له مثل هذا الاستعداد ما لم يبلغ عمره العقلي ست سنوات (**عدس ، 1998 ، ص 59**) . كما أن القراءة في علم النفس المعرفي هي عملية عقلية لسانية ومعرفية ، فهي كفاءة عقلية معقدة و ليست قدرة وحيدة بل تتطلب كفاءات معرفية كالانتباه ، التذكر و جملة المعارف العامة بهدف الوصول إلى فهم المقروء و الذي يعد الغاية الأسمى من القراءة.

كما أن إقامة العلاقة بين الأصوات و الحروف تستلزم أن يكون القارئ قادرا على التعرف وبدقة على الأشكال البصرية التي يكون عليها الحرف وهنا يتدخل النصف الأيسر من المخ للتمييز و التعرف على الحروف في حين يتعرف النصف الأيمن على الحروف بالتعرف على الأشكال المتعرف عليها فضائيا ، وكذلك الأشكال المتشابهة و الحروف التي لديها بنية متقاربة تكون مصدرا للخلط ومنه على بيداغوجية القراءة أن تسهل التعرف على الأشكال فضائيا. **Marin B ,et**) .(**Legros,D,2008, p41** . كما أن الطفل لا يتعلم القراءة بطريقة منتظمة ونادرا ما لم يتمكن الأطفال الذين يبلغون من العمر العقلي 8 سنوات من القراءة .(**Gaston ,M,1975 ,p36**).

وأثبت "سيمون" أن العمر العقلي المناسب لتعلم القراءة هو ست سنوات حيث توصل إلى أن الأطفال الذين يقل سنهم عن 5 سنوات لم يتمكنوا من قراءة أي مقطع أو كلمة بينما تمكن الأطفال الذين يبلغون من العمر ما بين 5 و6 سنوات من قراءة بعض المقاطع مع عدم قدرتهم على قراءة كلمة .

في حين تمكن الذين تجاوز سنهم 6 سنوات من قراءة بعض المقاطع مع تهجئة بعض الكلمات في حين تمكن الذين تجاوزوا سن السابعة من قراءة مقاطع و كلمات ونادرا ملم يتمكن من القراءة من سن 8 سنوات **(Gaston , 1975 ,p36)**.

ويؤكد الباحثان موق وقيرز Geers et Moog (1991) أن مستوى التلاميذ المعاقين سمعيا في دراسة مقارنة مع تلاميذ عاديين من نفس السن ، أن مستواهم لم يصل مستوى العاديين ومع ذلك أظهر المعاقين سمعيا درجة عالية من المهارات القرائية. يرى عبد السلام عبد الغفار و يوسف الشيخ أن هناك دراسات بينت أن الأطفال المعاقين سمعيا في مدارس المعاقين سمعيا متأخرين بحوالي 3 إلى 5 سنوات عن أقرانهم العاديين السامعين . وأن مقدار ذلك التأخر يزداد مع السن أي أن الأطفال الكبار يكونون أكثر تأخر عن الأطفال الصغار ودعمت البحوث الحديثة تلك النتائج وأجمعت على أن أكبر تأخر إنما يحدث في فهم معاني الكلمات و الفقرات وأقل تأخر في الهجاء **(عبد الغفار الشيخ، 1988 ،166)**. وهذا ما يغاير نتائج الدراسة الراهنة التي وصلت إلى أن لعامل العمر الزمني أثر في اكتساب مهارة القراءة حيث كلما تقدم التلميذ في السن تحسنت قراءته وازدادت مهاراتها . ويمكن تفسير ذلك على ضوء نتائج بعض الدراسات التي بينت أهمية كل من الإدراك والانتباه في مختلف العمليات العقلية المعرفية كون القراءة نشاط معرفي.

ووجد كل من شورت، فريبارت وأندرسون **(Short ,Friebert et Anderson)** أن الأطفال المتفوقين والأكبر سنا أفضل من الأطفال الأقل تفوقا والأصغر سنا في المحافظة على الانتباه في المهمات التي تتطلب معالجة إستراتيجية وهذا يؤكد أن للعمر الزمني أهمية كبيرة في نمو وتطور الانتباه الذي يعتبر بدوره أساس عملية التعلم و شرطا لاكتساب القراءة . ويرى هيز وورنر (Heiz Werner أن تطور مهارات القراءة يمر بثلاث مراحل وهي :

المرحلة الأولى هي المرحلة الكلية حيث يكون الإدراك الكلي هو السمة السائدة في عمليات إدراك المختلفة وفي هذه المرحلة يكون التركيز على الانطباعات الحسية بشكل مباشر والاهتمام بالخبرات الشخصية التي تؤثر على الإدراك. والمرحلة الثانية وهي المرحلة التحليلية ويتم فيها إدراك الأجزاء التي تكون الكل وفي هذه المرحلة يعتاد الفرد على البيئة أو بعد التعرف على المهمة الواجب القيام بها ،يبدأ في ملاحظة التفاصيل ومنه يقوم بعملية التحليل للأجزاء أو التفاصيل التي تكون الكل. وأما المرحلة الثالثة توصف بمرحلة التكامل " أو الدمج حيث يسود فيها نوع من التكامل بين الإدراك الكلي والجزئي وهي آخر مرحلة في الإدراك وفيما يخص عملية التعلم فإن الفرد يمر أثناء تعلمه أو اكتسابه مهارة ما عبر هذه المراحل الثلاث ، والتي يمكن ملاحظتها في التطور الإدراك أثناء تعلم القراءة ، حيث تتضح في كل مرحلة من مراحل تعلم واكتساب مهارة القراءة طبيعة المهارات التي يوظفها الفرد أثناء اكتسابه أو تعلمه لهذه المهارة . وعليه تستمر مهارات القراءة بالتطور إلى مستويات أعلى حيث يتمكن الطفل من قراءة وفهم نصوص أكثر صعوبة أو تعقيدا. و بشكل أسرع مما هو عليه الحال في السابق وتعتمد سرعة التطور على مهارة الطفل في التعامل التلقائي مع محتوى المادة المقروءة ، كما أن المعرفة المسبقة بالموضوع و الحصيلة اللغوية الجيدة وسرعة فهم المادة واستيعابها يسهمان إلى حد كبير في سرعة ودقة التعامل مع الكلمات المكتوبة .و أكثر ما يحتاج الطفل في هذه المرحلة هو القدرات اللغوية المتطورة و القدرة على الاستدعاء السريع للخبرات اللغوية السابقة و ربطها مع النص المقروء . فالمرور بكل هذه المراحل له علاقة بالنمو ومن ثم النضج و بذلك يتقدم الفرد في العمر الزمني مما يؤكد أهمية هذا العامل في تطور الفرد من جميع النواحي وبالأخص القراءة ومهاراتها.

ومنه ، تتفق نتائج دراستنا مع الكثير من نتائج الدراسات السابقة فيما يخص أثر متغير العمر الزمني حيث أشارت إلى وجوب التركيز على مهارات القراءة في السنوات المبكرة في حين لم تتفق نتائج

دراسة(**الشاهين، 2007**) مع نتائج الدراسة الحالية إذ لم تجد أثر لعامل العمر الزمني كما أن الكفاءة في الأصوات والقواعد الإملائية والكتابية اللغوية تعد من العناصر الأساسية لاكتساب مهارة القراءة وحسب الباحثين غياب أو ضعف الكفاءة في هذين المجالين يؤثر سلبا على اكتساب مهارة القراءة .وبالإضافة إلى ما سبق هناك عوامل أخرى مثل القدرات العقلية لها أثر حيث نجد "ليون و كوبرا " (Lyon ,1996) أشارت إلى وجود علاقة واضحة بين سرعة تعلم القراءة وبين درجات الذكاء . وتعتبر المهارات البصرية من المهارات الضرورية التي يعتمد عليها الطفل في تطور مراحل القراءة الثلاث حيث يتعرف على الكلمة كوحدة واحدة ويتم بسمات معينة تساعده في التمييز بين الكلمات ، خاصة تلك التي تتشابه فيما بينها ، ويكتسب الطفل القدرة على نطق الأصوات الموجودة في الكلمة بنطق وتسلسل صحيح إضافة إلى عملية فك الرموز . وعليه ، كلما تقدم الطفل في السن زادت و تغيرت قدراته وتحسنت وبالمقابل تزداد أكثر عند تغيير طريقة التعامل و التعليم باحترام مراحل النمو المختلفة وهذا ما قدمته إستراتيجية "VAKT" .فيحين غفلت عنه الطرق التقليدية .

بينما فيما يتعلق **بتفسير ومناقشة الفرضية الثانية :** و التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج أداء القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات القراءة لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس ، فمن خلال النتائج المدونة في الجدول (41) يتضح أن قيمة " ت" المحسوبة بين الجنسين في درجة استيعاب القراءة قدرت ب 0.023 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 حيث قيمة ت" المجدولة قدرت ب 3.439 . وعليه ، يتم الحكم على عدم صحة الفرضية الثالثة و التي تنص على وجود فرق بين الجنسين في تعلم القراءة . ومنه فإن جنس العينة لا يؤثر في تعلم القراءة و ذلك بعد تطبيق إستراتيجيةVAKT . وجاءت هذه النتيجة مخالفة لتوقعات الباحثة حيث كانت تنتظر تفوق الإناث على الذكور ولكن الدراسة خلصت إلى عدم فاعلية لعامل الجنس و يمكن تفسير هذه النتيجة كون كل من الذكور و الإناث ينتمون إلى نفس البيئة التربوية وربما تشابه الظروف

الاقتصادية والاجتماعية وكذا تساوي التلاميذ باختلاف جنسهم في الخبرات والمثيراتفي البيئة المتشابهة ، بحيث ما يقدم للذكور يقدم للإناث من حيث المنهج وأساليب التدريس وهذا ما نلمسه بالفعل على أرض الواقع وبذلك تكون نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج تلك الدراسات والتي أظهرت تفوقا للإناث على حساب الذكور واتفقت مع نتائج دراسة **(الشاهين ،2007)** في كون لا أثر لمتغير الجنس. وهي تختلف عن النتائج التي توصل إليها" الزريقات " حيث أشار إلى أن نتائج الإناث أفصل من نتائج الذكور. كما يمكن تفسير ذلك بأن عملية التدريب تحتاج إلى استخدام الذاكرة و الاسترجاع وهذا ما أشار أدم **(Adams,1976)**. كما أن عملية التعلم لكلا الجنسين تتوقف على النضج البيولوجي التي تسير وفق نفس المراحل ،إضافة إلى أن قواعد اللغة يمكن أن يكتسبها معظم المعاقين سمعيا لكن بمعدل أبطأ من العاديين. ويمكن لعوامل أخرى أن تتدخل كقلة الانتباه و الإفراط الحركي وعدم التركيز أثناء التدريب وهذا ما أشار إليه دوبر Dupre و(**وجيه محجوب** ، **2002**).

وإذا عدنا إلى دراسة "ليدز" (**Leeds ,1970**) نجده يؤكد على أن أداء الذكور كان أفضل من أداء الإناث وذلك في كل من أبعاد القراءة و الاستماع وهذا يعاكس ما توصلنا إليه وما توصل إليه "الزريقات" . في حين تلاشى أثر الجنس في دراسة "لونج" **(Long , 1981)** وتتفق نتائج الباحث كامل مع نتائجنا في كونه توصل إلى لا تأثير لعامل الجنس في اكتساب القراءة. ونضيف إلى ذلك النتائج التي توصل إليها "الحايك"(2005) و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التلاميذ على اختبار مهارات القراءة ماعدا بعض التفوق لصالح الإناث في بعد مهارة الطلاقة. وعليه لا يمكن الجزم بأي نتيجة جزما نهائيا و ما نؤكد عليه هو دوما لا يمكننا عزل مختلف المتغيرات الدخيلة مهما كانت الدراسة .فكل الدراسات تسعى جاهدة لتحقيق التجانس والتكافؤ

بين أفراد العينة ولكن تبقى الدراسة محاولة منا الإجابة عن أسئلة الدراسة ومن ثم مجرد إسهام في حل المشكل المتطرقة إليه في هذه الدراسة.

أما **تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة** : والتي تنص على وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي بحيث النتائج التي توصلت إليها الباحثة تؤكد أهمية المستوى الدراسي إذ كلما ارتقى التلاميذ ضعاف السمع في المستوى الدراسي كلما كان تعلمهم و استيعابهم للقراءة أفضل ، وهذا ما نجده في الجدول (42) و(43) فمستوى القراءة في تحسن ملحوظ فهناك فروق ظاهرية في قيم المتوسطات الحسابية و تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق . وبالفعل نجد القيم فيما يخص تلاميذ السنة الأولى ابتدائي تمثلت على الترتيب 3.68 ، 2.98 ، 2.24 ، 2.89 فيما يخص مهارات قراءة الحروف بالمد القصير ، المد الطويل ، بالسكون و بالتنوين على التوالي . و فيما يخص نتائج عينة السنة الثانية سجلنا قيم "ت " على الترتيب حيث : 10.48 بالنسبة لمهارة قراءة الحروف بالمد القصير ، 9.9 بالنسبة لقراءة الحروف بالمد الطويل ، 2.15 بالنسبة لقراءة الحروف بالسكون و12.5 بالنسبة لبند قراءة الحروف بالتنوين. وما يؤكد التحسن ودلالة الفروق هو قلة الأخطاء المرتكبة عند قراءة الحروف،الكلمات و حتى الجمل .فالتلميذ ضعيف السمع استدرك معظم الأخطاء فنقصت و قلت كلما ارتقى في المستوى الدراسي . ويرجع الفرق الموجود بين القراء المبتدئين و القراء المتعلمين والذي يتعلق بالتعرف على الكلمات ، عند المجموعة الأولى يكون التعرف آلي وممكن ، بينما عند المجموعة الثانية يتعلق الأمر بسياقات واعية و نشطة في حل المشاكل ، وعليه يجب التمييز بين السياقات التي تتدخل في الفهم و تلك التي تلعب دورا في التعرف على الكلمات(**Casalis ,S ,1995**) ففي دراستها قامت بتعليم القراءة للصغار وعند المتمرنين وبدا الفرق واضحا بينهما ففي علم النفس المعرفي القراءة عبارة عن نشاط لمعالجة المعلومة ومن ثم وجود مراحل لهذه المعالجة ، وكل مرحلة تتميز بطبيعة من التمثيلات تتدخل في المعالجة وتحدد العراقيل التي

تحول دون المعالجة الصحيحة كساليس (**Casalis ,1995 ,p23**) . وتستمر مهارات القراءة بالتطور إلى مستويات عليا حيث يتمكن الطفل من قراءة وفهم نصوص أكثر صعوبة وتعقيدا وبشكل أسرع مما هو عليه الحال في السابق ، وتعتمد سرعة هذا التطور على مهارة الطفل في التعامل التلقائي مع محتوى المادة المقروءة ، كما أن المعرفة المسبقة بالموضوع والحصيلة اللغوية الجيدة وفهم المادة واستيعابها يساهمان في سرعة التعامل مع الكلمات المكتوبة حيث يحتاج الطفل في هذه المرحلة ،إلى القدرات اللغوية المتطورة وكذا القدرة على الاستدعاء السريع للخبرات اللغوية السابقة وربطها مع النص المقروء ستونوفيش (**Stonovich ,1993**) .

وتأتي دراسة جونسون وآخرون (**Johnsonet al,1989**) لتؤكد أن للبرامج التربوية الأثر الكبير في احترام الاحتياجات اللغوية للمعاقين سمعيا ، ففي أمريكا تهمل هذه البرامج هذا المتغير فتقدم لهم مواد المنهج غالبا لا يتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم التربوية مما يصعب عليهم التعامل معها بفاعلية . ونفس الأمر نلاحظه في مجتمعنا وما يؤكد ذلك تذمر المعلمين المختصين من البرامج التربوية المطبقة في مدارس المعاقين سمعيا والتي لا تحترم خصائص ولا احتياجات المعاقين سمعيا . بل مازالت رغم شكاوى المختصين فمجال المعاقين سمعيا وإلى يومنا هذا تطبق برامج و مناهج تربوية بعيدة كل البعد عن قدرات المعاقين سمعيا.

ويضيف جالاجر (**Gallager,1998**) "أن مستوى أداء المعاقين سمعيا يبقى منخفض جدا في مجالات التهجي و فهم الفقرات وكذا الحصيلة اللغة ، ونعود لنؤكد أن مشكلة المعاقين سمعيا تبقى دوما مشكلة لغوية بالدرجة الأولى . اتضحت من خلال هذه الدراسة قدرة المعاقين سمعيا على التعرف على الحروف بأشكال المد المختلفة (المد الطويل والقصير) ، المقاطع الصوتية وكذا قراءة الكلمات المقررة في المنهج ، وهو ما لا يتفق مع ما توصل إليه الزريقات (2011) حيث

توصل إلى ضعف أداء المعاقين سمعيا في جميع أبعاد اختبار القراءة باستثناء بعد التمييز البصري الذي وجده جيدا (**الزريقات ، 2011**) فحسبه أن كلما ارتقى التلميذ المعاق سمعيا في المستوى الدراسي كلما زادت الصعوبات وربما يعود الأمر إلى ضعف إدراك القواعد اللغوية والنحوية حيث كلما تدرجنا في المستوى الدراسي تدخلت قواعد اللغة– ونفس الشيء بالنسبة لدراسة أخرى روحي عبدات(2008) الذي توصل إلى تدني المستوى القرائي كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية . وعليه حسب الدراسات السابقة أن المهارات الأساسية في الصف الأول كقراءة الحروف والتعرف عليها تزداد صعوبة تدريجيا ابتداء من الصف الثاني أين تتدخل القواعد ، النحو ، إدراك المعاني إلى جانب التعرف على الكلمات والجمل. ونفس النتيجة توصل إليها "ثابت (2011) .فكل الدراسات توصلت إلى نفس النتيجة والتي مفادها تدنس المستوى القرائي عند التلاميذ المعاقين سمعيا وهو عكس ما توصلت إليه الدراسة الحالية ويمكن تفسير ذلك أن كل الدراسات السابقة تبنت الطريقة التقليدية على عكس الدراسة الحالية التي اتخذت الطريقة الحديثة القائمة على تعدد الحواس ومن ثم أكدت فاعليتها وفعاليتها من جديد فالعلاقة قائمة بينها وبين تحسن المهارات القرائية وفق متغير المستوى الدراسي.

و يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بأن في هذه المرحلة من التعليم يكون الطفل قد مر بتطورات كثيرة وتحصل على نضج معتبر فيما يخص كل من العمليات العقلية من إدراك ، وانتباه و ذاكرة ، حيث علينا أن لا نغفل أهمية هذه العمليات في عمليات التعلم ، كما أن الذاكرة من أهم العمليات العقلية التي يقوم عليها التي يقوم عليها عدد من العمليات الأخرى مثل التعلم والتفكير وحل المشكلات وفي نفس الوقت ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات الانتباه والإدراك بحيث أي اضطراب فيهما يؤثر مباشرة على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة (الزيات 1998) . وتؤكد الأبحاث التي قام بها 'برايس' (Price ,1982) في تطور الإدراك إلى أن الأطفال في الصفين الأول والثاني بحاجة

إلى طرق تدريس في القراءة تتوافق وقواهم في الحركة ، اللمس والبصر حيث ينصح في هذه الأعمال بإتباع طرق الخبرة اللغوية التي تعززها نشاطات عملية كثيرة في تعليم القراءة للأطفال .

بينما فيما يخص **تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة** و المتعلقة بوجود أثر زيادة في شدة و درجة الضعف السمعي في اكتساب مهارات القراءة في مختلف أبعادها ونقصد بذلك المهارات المتعلقة بالتعرف على الحروف ، الكلمات و الجمل مع فهمها وكذا لا ننسى بعد الطلاقة حيث بينت النتائج أنه كلما كان التلاميذ أقل ضعفا من حيث السمع كانت لديهم بقايا سمعية و حتى لغوية تؤهلهم إلى استغلالها قدرا لإمكان ذلك باعتبار القراءة سلوكا كلاميا وهذا ما يتفق مع نتائج موورس ، نورتان و براون (2000), **Moores** ، نوثارن و براونس (2002) **Northern et Browns** .فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف .(**Friedrich J , M et al ,1999, p11**) فعمليتي التمييز والتعرف قد تكون ضروريتين في القراءة كما في الكلام ذلك أن التمييز هو القدرة على تتبع الاختلاف البصري بين الحروف بينما عملية التعرف فتتطلب معرفة أوجه التطابق بين الحروف .وعليه لا نتكلم عن تعلم القراءة دون العودة إلى الشروط الأساسية والمتعلقة خاصة بالسلامة الحسية كالبصر و السمع . كما أن اللغة عامل أساسي في اكتساب القراءة ومن بين مكوناتها ما يتعلق بالوظيفة الرمزية كون القراءة "عملية رمزية من الدرجة الثانية كما يرى دو لا كلاروا (**السيد محمود أحمد ، 1993 ، ص141**). وهنا نذكر أنه كلما كانت درجة الإعاقة السمعية شديدة كلما كانت اللغة مشوهة أكثر إلى أن تصل إلى غياب تام لها وهذا ما تؤكده نتائج الجدول (73) حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة 2.14 ، 1.18 ، 1.76 ، 1.24 و1 12مقابل 1.02 كقيمة ل "ت "المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 فالفروق بين أزواج المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية . وعليه هناك ترابط بين الوظيفة الرمزية التي تسمح باستبدال المضمون الحقيقي للفكرة إلى الصورة التي تعبر عنها الأصوات فبهذه القدرة الإبدالية تظهر الوظيفة الرمزية(**Gaston ,M, 1975 ,p33**) .علينا

التأكيد على أن اتساع و تنوع اللغة عند الطفل ، فليفهم التلميذ الجمل و النصوص التي بدأ في فك الترميز يجب أن تكون الكلمات المنطوقة و المسموعة معروفة ثم مفهومة (الطريقة التحليلية) و أن تكون الكلمات المستعملة لها معنى محدد عنده منذ البداية (الطريقة الكلية) فثراء المفردات يلعب دورا هاما في نجاح تعليم القراءة (**Gaston ,1975,p34**) .

كما أن نتائج هذه لدراسة تتوافق مع نتائج دراسة"جيبس(**2004, Gibbs**) التي تقر بأن المعاقين سمعيا (أعمارهم بين 6 و 10 سنوات) يعانون من قلة المفردات وصعوبات في التمييز السمعي تزداد بازدياد درجة الفقدان السمعي، ولقد أظهروا صعوبات في إدراك الأصوات الدالة على الكلمات ومن ثم وجود علاقة بين المعرفة بالمفردات اللغوية ونمو الإدراك الصوتي و القراءة. ويأتي رينولد (**Renolds,1986**) ويؤكد أنه كلما زادت درجة النقص السمعي زاد تدني المهارات القرائية لدى المعاقين سمعيا. ونعود لنؤكد ما تساهم به مختلف الدراسات و خاصة البرامج التدريبية من مساهمة في علاج هذا التدني و الضعف القرائي ولو بجزء يسير.واتفقت نتائج دراسة (بريسكو ، بيشوب و نوربوري (**Biscoe, Bischop,Norbury,2001**) مع نتائج دراستنا كون الضعف السمعي كلما زاد شدة كلما كانت مهارات القراءة أفضل.

في حين تناولت دراسة كل من جاكبسون ، بول وسميث (**Smith , Paul ,Jacobson,1975**) معرفة تأثير المعرفة السابقة على قدرة الاستيعاب القرائي حيث توصلت إلى وجود علاقة بين المعرفة المسبقة حيث أكدت الدراسة على ضرورة إثراء خبرات المعاقين سمعيا) ونحن بدورنا نؤكد على أهمية هذه المعرفة المسبقة حيث كلما مر المعاق سمعيا بالخبرات الجديدة كلما زادت مهاراته اللغوية ومن ثم تزيد المهارات القرائية. وتؤكد دراسة تريزيك و وانج (**Treezek ,Wang, 2006**) على أن جميع التلاميذ وباختلاف درجات شدة إعاقتهم السمعية والذين تعرضوا واستفادوا من منهاج مقترح ، وبدرجات

متفاوتة على تحسن القراءة و مهاراتها عند الضعف البسيط والمتوسط على عكس الضعف الشديد جدا . وبذلك تناقضت كل نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية حول أهمية العلاقة الطردية الموجودة بين درجة العجز السمعي واكتساب مهارات القراءة . ونحن نقر بوجود تلك العلاقة عند استخدام الطريقة التقليدية بينما استخدام إستراتيجية تعدد الحواس "VAKT " بينت فعاليتهافي هذه الدراسة ووفق هذا المتغير الخاص بدرجة النقص السمعي .

فمن خلال نتائج الدراسة الحالية نجد أن أداء المجموعة التجريبية من ذوي الفقدان السمعي المتوسط كان أداؤهم أفضل من نتائج التلاميذ ذوي الضعف السمعي الشديد جدا وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة الزريقات (2003) حيث يرى أنه كلما كانت شدة الضعف السمعي كبيرة كلما وجد التلاميذ صعوبة في إنتاج الحروف المتحركة أكثر من الحروف الساكنة ، وتتسم قراءتهم بحذف الحروف الساكنة مع تشوه البعض الآخر و هم لا يميزون بين السواكن المجهورة والمهموسة ، وبذلك يبدو كلامهم ونطقهم غير واضح بالنسبة للذين يعانون من ضعف سمعي شديد أو شديد جدا. ومنه نستنتج أن المشكلات و الصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية هذا مع العلم أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بالدعم الذي يقدمه الوالدين والعمرعند حدوث الإصابة أو الإعاقة السمعية وكذا الوضع السمعي للوالدين وحتى الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (الخطيب ، 1998) ، فمن هنا تنبع أهمية العمل على تطوير مهارة القراءة بالتدريب المنظم .

أما **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة** التي تنص على وجود فروق ظاهرية تعود إلى استعمال السماعات الطبية حيث خلصت النتائج إلى تفوق التلاميذ الذين يستعملون السماعات فهم يملكون مهارات عليا و أفضل من التلاميذ الذين لا يحملون السماعات الطبية . وقد ظهر ذلك في مختلف مهارات القراءة و أبعادها وبالأخص الطلاقة و التعرف على الحروف و الكلمات وحتى جانب فهم

الكلمات. و تعود هذه النتيجة إلى أن استعمال السماعة يعمل على تزويد التلميذ بنوعية أفضل من الأصوات التي تمكنهم من الوصول إلى اللغة المنطوقة وتعطيهم الفرصة في البدء بتعلم ومن ثم فهم الكلام والأصوات . كما تساعدهم السماعات في استغلال أفضل للبقايا السمعية حيث تعمل على تضخيم الأصوات وبمقدار يسمح لهم بسماعها بشكل أسهل. وهذا ما يتوافق مع ما أشارت سميث ، (Smith,2000), هيوارد (Heward,2006) و هالاهان، كوفمان وبولن (Hallahan,Kauffman etPullen,2009).

وكذا دراسة هاريس و مورينو"Haris&Moreno حيث تناولا الباحثين مهارات قراءة الكلام وتعلم القراءة لدى تلاميذ معاقين سمعيا مختلفين في شد ة الإعاقة السمعية (تلاميذ من 7 و 8 سنوات) غير مزودين بالمعينات السمعية ، أن هؤلاء التلاميذ قد أظهروا أخطاء صوتية ملحوظة وصعوبات في استعمال التحليل الصوتي في التهجئة .(**Harris et Moreno , 2006**). ونتائج الجدول (74) توضح ذلك جيدا إذ قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب 2.45 ،3.03 ، 1.65 ، 2.23، 2.44 ، 2.17 ، 2.47 على اختلاف أبعاد المهارات القرائية مقابل "ت" المجدولة 0.56 عند مستوى الدلالة 0.05. فتبرز أهمية درجة الضعف السمعي حيث كلما كان الضعف السمعي متوسط برزت أهمية استخدام المعينات السمعية والتدريب السمعي وتدريب الكلام (**Scheetz,2004,142**) وذلك ليستجيبوا للنشاطات التربوية واللغوية إذ أنهم يظهرون تشتت انتباه وتخلفا لغويا ومشكلات كلامية وحتى مشكلات تعلمية نتيجة صعوبة تعلم معنى الكلمات وقواعد اللغة بفقدهم التغذية الراجعة السمعية (**Moors ,1996**) .أما ذوو الفقدان السمعي الشديد جدا فإنه المعاق سمعيا لا يعتمد على حاسة السمع في تواصله سواء استخدم المعينات السمعية أم لا يستخدمها . ويؤدي هذا الفقدان السمعي إلى مشكلات كلامية ولغوية وأكاديمية وحتى صعوبات تعلم تقتضي تقديم خدمات خاصة وبرامج تربوية مكثفة (**Scheetz ,2004**).

وعليه وكما يرى (**الزريقات ، 2005**) وضوح الكلام ومن ثم وضوح القراءة يتأثر بعدة عوامل أهمها : درجة الإعاقة السمعية ، طرق التواصل المستخدمة (شفوية ، إشارية أو كلية)، الدمج المدرسي ، وجود إعاقات أخرى بالإضافة إلى الخلفية الثقافية اللغوية وما تؤديه من دور في هذا الجانب إلى جانب العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية له أثره في وضوح الكلام ومن ثم القراءة.

وعليه نجد أن مختلف الدراسات التي استهدفت التعرف على صعوبات القراءة لدى المعاقين سمعيا تؤكد أنهم يعانون من مشكلات في مهارات اكتساب اللغة في مظاهرها الاستقبالية و التعبيرية وعليه أوصت بضرورة التركيز على المخرجات القرائية في المناهج الخاصة بتعليم القراءة للتلاميذ المعاقين سمعيا(.(**Gibertsonet Ferre ,2008**). وحسب "بول" (**Paul ,2001**) يرتبط السلوك القرائي بدرجة فقدان السمع و وضوح الكلام حيث كلما نقصت الدرجة وكلما استخدم المعينات السمعية كان له أثره في وضوح الكلام وفهمه ومنه تحسنت القدرة القرائية بالتأكيد. وكذا قلة معرفتهم باللغة وقواعدها يبطئ من القراءة (**Venon et Wauters,2008**).

وإذا عدنا إلى نتائج بعض الدراسات سميث وكيتنر (**Smith,1998**)(**Quittner،1994**), نجد عامل الانتباه له أهمية كبيرة حيث توصلت إلى تحسن الانتباه مع التقدم في السن واعتبر مؤشرا حيث أن الفرق في الانتباه بين الأطفال العاديين (سليمي السمع) وأطفال معاقين سمعيا هو فرق كمي وليس نوعي ، إذ تحسن انتباه المعاقين سمعيا عند المجموعة التجريبية التي خضعت للزرع القوقعي مقارنة مع معاقين سمعيا لم يخضعوا للزرع القوقعي مما يؤكد أن التجهيز السمعي مهما كان نوعه له فعالية وأثر في تحسين الانتباه حيث يترتب عليه تنمية للقدرات العقلية والمعرفية للمعاقين سمعيا من خلال العمل على زيادة القدرة السمعية لديهم وذلك بتعويدهم على استخدام تلك المعينات السمعية المناسبة . ومنه يعد الانتباه مطلب أساسي للتعلم (**Shunk ,2000**) ويشير (**Grabe**

1986,) إلى أن القدرة على التحكم في الارتباط ترتبط بمتغيرات مختلفة كالعمر وفرط الحركة ومستوى الذكاء وصعوبات التعلم . فالانتباه شرط أساسي للقراءة السليمة ويؤكد هايدي **(1995, Haidi)** على أهمية الانتباه في مراحل القراءة المختلفة كونه ضروري خلال معالجة الشكل الإملائي وخلال مرحلة استخلاص المعنى وحتى في مرحلة تقويم أهمية المعلومة من خلال التركيز على المعلومات المهمة وهذه الجوانب هي التي تميز القارئ الجيد لأندرسون **(19682, Anderson)** ، قراب **(Grabe,1983)**. ويأتي الإدراك الذي يمثل عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا لزيادة وعينا بما يحيط بنا وباعتباره قدرة معرفية متعددة الجوانب حيث يتأثر بعوامل مختلفة كالخبرات السابقة والوعي والحالة الصحية وسلامة الحواس. فكل من الانتباه والإدراك عمليتان مستقلتان ومختلفتان ولكنهما متلازمتان ذلك أن الانتباه يسبق الإدراك ويتداخل معه ويعتبر شرط أساسي لحدوثه .**(Parkin, 2000,55)** وتتفق هذه الدراسات مع ما توصل إليه ثابت في دراسته (2002) حيث توصل إلى نتائج مماثلة تخص أهمية عامل الانتباه في تحسن القدرات القرائية (ثابت ، 2002).

وعليه ، فالطفل العاجز سمعيا يتبع في نموه المعرفي نفس المراحل التي جاءت في النظرية التكوينية حيث أكدت الدراسات (1986) أن الطفل المعاق سمعيا يتبع بطريقة أكثر بطئا نفس الفترات التطورية التي أشار إليها "بياجيه"،و منه هناك خصائص تميز الطفل المعاق سمعيا عن الطفل العادي سليم السمع ومن هذه الخصائص ما أشار إليها **(Martin,1979)**حين يرى أن الاختلاف بين الفئتين لا يكمن في مستوى طبيعة البنية و إنما على مستوى توظيف هذه الأخيرة ،فالتوظيف عند الطفل المعاق سمعيا يعتمد أساسا على المظاهر الشكلية. فتأخر الأطفال المعاقين سمعيا لا يرتبط بغياب اللغة الشفوية و التي لا تلعب دورا كبيرا في بنيات التفكير ولكنه يرتبط أكثر بالفقر المسيطر على النمو و كذا قلة الخبرة التي يقدمها المحيط **(الزريقات ،2003 ،45)**. وتأخره إنما هو نتيجة

الحرمان من المثيرات و الخبرات المتاحة مما يترتب عليه قصور في مدركاته و محدوديته في مجاله المعرفي (**غسان يعقوب ،1994،ص149**) .

كما يمكن القول أن باستعمال المعينات السمعية قد يتخلص الكثير من المعاقين سمعيا من الاعتماد على لغة الإشارة ومن ثم يتمكنوا من تعلم اللغة المنطوقة . ولكن الواقع يقول غير ذلك كون المعاقين سمعيا يميلون إلى استعمال لغة الإشارة بدل من اللغة باعتبار لغة الإشارة لغة سهلة لا تستند على قواعد و لا نحو أو صرف ، وهذا عند تواجدهم في المدارس المختصة .

هذا من جهة ، ومن ناحية أخرى رغم التجهيز الذي يستفيد منه نجد الكثير من التلاميذ لا يستعملونه وذلك لعدة أسباب أهمها : الخجل من حمله ، تقليد الأطفال الآخرين الذين يعانون من إعاقة سمعية عميقة لا يستفيدون من الربح السمعي للمعين السمعي وعليه يرفضون حمله ويقنعون زملائهم بعدم قيمة هذا التجهيز السمعي وأن حمله يعد شيئا غريبا ومضحكا ،وإما يشكل إزعاج له ، أو عدم حمله في السن المبكر و عدم التكفل المبكر بتصحيح اللغة والكلام ، ناهيك عن الثمن المكلف للجهاز عند تلفه أو تلف لواحقه ، وحتى إ، تمت صيانته فطول المدة بالبقاء دون سماعة يساعد في التعود على عدم استخدامها.

وفي هذا الصدد وجد "بوشينا إيتانو" و" داوني" "أن هناك تفاوتا في نمو الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعيا و ذلك خلافا لما وجد عند أفراد المجموعة الضابطة و التي أظهرت نتائجهم نمو شامل لجميع المهارات القرائية التي تم قياسها لديهم في تلك الدراسة (**Yashinaga-Itano ,Downs ,1996**).

ومنه ، نستنتج أن المشكلات القرائية تزداد بازدياد شدة الإعاقة السمعية مع العلم أن التحصيل القرائي يتأثر بالدعم الذي يقدمه الوالدان والعمر عند الإصابة وكذا عامل الوضع السمعي للوالدين

والعوامل الاجتماعية الاقتصادية للأسرة لها الأثر الواضح وكلها عوامل لم تأخذها الدراسة الحالية في الحسبان . من هنا تنبع أهمية العمل على تطوير مهارات القراءة بالتدريب المنظم حيث أن مهارات القراءة الضعيفة عند الأطفال المعاقين بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة ليست أمرا يعوق تعلمهم للقراءة رغم أدائهم غير المماثل لأقرانهم السامعين فتبسيط مواد القراءة وتقديمه بالشكل المعدل قد يكون مفيدا في التعرف على المفردات و في بناء الجمل.**(بام فورد و ساوندرس، 1994).**

بعد تفسير ومناقشة الفرضيات الجزئية الخمسة ستقوم الباحثة ب :

تفسير ومناقشة الفرضية العامة : والتي تنص على وجود فروق بين المجموعة الضابطة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي ، في درجة مهارات القراءة ، من خلال النتائج المحصل عليها في الجداول رقم (36)، (37) ،(38) و (39) يتضح أن قيمة " ت" المحسوبة في درجة استيعاب القراءة و المقدرة ب 8.44 ، 9.9 ، 10.48 ، 4.22 ، 2.15 ، 1.5 ، 0.78 ن 2.90 –2.87 ، 2.80 ، 4.8 ، 2.76 ، 2.44 ، 1.76 على مستوى أبعاد اختبار مهارات القراءة هي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ذلك أن عند مقارنتها ب"ت "المجدولة (2.02)، وذلك بين الاختبارين القبلي و البعدي . كما أن هذه الإستراتيجية تعتبر كطريقة يحقق فيها المعاق سمعيا نوعا من النجاح والتفوق من خلال استغلال حواسه الأربعة حيث أثبت العديد من الدراسات أن المعاقين سمعيا يفضلون الطرق الحسية الحركية في أنماط التعلم. ويمكن تفسير نتائج هذه الفرضية أن الاستمرار في التعلم والتدريب يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية مع الأطفال المعاقين سمعيا إذ يتوقف بقاء التعلم على مدى ثبات التعلم الأصلي .فإذا كان التعلم الأصلي سطحيا فإن حفظه لن يدوم طويلا بحيث تشير التجارب إلى أن الحد الأدنى لنسبة تأكيد التعلم يجب أن لا تقل عن 50% لضمان حفظ بقاء المادة المتعلمة (القراءة) .وإذا كنا بصدد تعلم الكلمات فيجب البحث عن معناها

و ربطها مع الكلمة أو عن طريق الاشتراط أي ربط الكلمة مع الشيء ، لأن الهدف منه اكتساب المعنى الرمزي ، فأي كلمة أو اسم سواء كانت صورة سمعية أو بصرية أو حركية تصبح اشتراطي قادر على إصدار نفس الاستجابة للشيء المجرد ، فالكلمة ليست علامة أو إشارة لشيء مجرد وإنما هي إشارة لفكرة أو مفهوم . و يمكن إرجاع هذا التحسن في القراءة عند تلاميذ ضعاف السمع للمجموعة التجريبية إلى نوع الإستراتيجية وإلى التدريب المخطط الذي يهدف إلى استغلال البقايا السمعية التي يمتلكها هؤلاء التلاميذ وتوظيفها للتمييز بين الأصوات أو الكلمات و الحروف الهجائية مما يساعد على اكتساب مفردات لغوية وفهم قرائي ، ذلك بالاعتماد على هذه الإستراتيجية كل هذا كان بمثابة حافز للتلاميذ لتنمية وتحسين قدراتهم في القراءة مع مراعاة خصائصهم التي تعمل كمفتاح للخبرات التعلمية الملائمة و الفعالة مما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (**Smith,2004**) ومنه فالتدريب يوفر فرصة جيدة للتحسن خاصة إذا أحس التلميذ بالفائدة والمتعة التي ستنعكس على دراسته.ومنه يمكن القول أن التحسن يعود إلى استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة من خلال توفير جو مناسب ومحيط تعليمي مناسب من خلال الأدوات والوسائل المختلفة.فكل هذا كان بمثابة حافز وفرصة حسنت من قراءة التلاميذ وبشكل مقبول وهذا مالا يقدمه ولا توفره طرق التدريس المعتادة والتقليدية. كما تؤكده الدراسات السابقة بودات (**Budett,1986 Bowers,1991**)) ، ستهلمان (**Stahlman ,2002**).

ولكي نساعد التلاميذ ضعاف السمع على تسهيل عملية التعلم واكتساب المعرفة علينا أن نعمل على زيادة الفرص التعليمية المتاحة لهم ويجب تطوير المواد التعليمية ، إستراتيجيات التدريس وبيئات التعلم التي تستفيد من جوانب القوة مع تعويض عند ذوي الاحتياجات الخاصة ومنه ، علينا تدريب التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات مع محاولة تقليل التعقيدات التي تفرضها الطرق التقليدية للتعلم مما يؤدي إلى تحسين المهارات(**خالد البلاح ، 1975 ،ص38**) . وعليه ، أثبتت إستراتجية " VAKT

" فاعليتها و فعاليتها من خلال محاولة التقليل من الفروق الموجودة بين المعاقين سمعيا والعاديين في مجال تعلم القراءة ومهاراتها قدر الإمكان .

فتأخر التلاميذ ضعاف السمع غالبا عن أقرانهم سليمي السمع في المستوى الدراسي وكذا القراءة على الرغم من أن القدرات المعرفية والعقلية لدى هؤلاء التلاميذ مساوية لقدرات زملائهم الذين لا يعانون ضعفا في السمع غير أن الأداء الأكاديمي لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية بل يحتاج إلى المهارات اللغوية فهؤلاء التلاميذ يعانون عجزا أو تأخرا في هذه المهارات خاصة مهارة القراءة **(غنيم ، 2016 ، ص61)**. كما يذكر" مجدي إبراهيم" أن المعاقين سمعيا يعانون من انخفاض في مستوى تحصيلهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم السامعين ، ويتجلى بصورة واضحة في الانخفاض الحاد في القدرة على القراءة التي تؤثر بدورها على التحصيل المعرفي في المجالات الأخرى **(إبراهيم ، 2002، 463)** وعليه يستنتج أن مشكلات اللغة هي أساس مشكلات القراءة . ونجد 'بطرس' يرى أن تخلف المعاقين سمعيا في القراءة يفوق تخلفهم في المواد الدراسية الأخرى كون تلك المواد (الرياضيات) لا تعتمد على اللغة . ونحن نر ى أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون بعض المعلمين في المدارس المختصة غير مؤهلين أكاديميا ووظيفيا خاصة في تدريس القراءة لذوي الإعاقة السمعية ، وهذا ربما يرجع لنقص المؤطرين المختصين في تعليم المعاقين سمعيا ونقصد بذلك الذين يتكونون في المراكز الوطنية المختصة كما أن نقص المناصب المالية لفتح مناصب الشغل والاكتفاء بتشغيل حاملي الشهادات العليا بغض النظر إلى كفاءاتهم وعدم تكوينهم في مجال الإعاقة السمعية مما يؤدي إلى عدم فهم خصائص المعاقين سمعيا وقدراتهم و لا تتعجب إن وجدنا نسبة كبيرة منهم لا يعرفون ما معنى الإعاقة ، الإعاقة السمعية ، تصنيفاتها، درجاتها ، وحتى كل ما يخص التجهيز ونفس الأمر عند المعلمين المختصين و كذا المربين المختصين القدامى فمعظمهم بعيدين كل البعد عن عالم الإعاقة ويتعاملون مع المعاقين سمعيا كالعاديين .

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي تعرضت إلى تقويم المناهج المقدمة للعاديين كدراسة قنديل (2002)، دراسة السعدي(2004) وتلك المقدمة لبعض الفئات الخاصة مثل دراسة مطر(1996) ، دراسة العثمان (1995) ودراسة المنبع(2002) ودراسة مطاوع (2003) إلى عدم وضوح الأهداف وعدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم ، فعلى الرغم من اختلاف اهتمامات الباحثين الذين أجروا تلك البحوث التقويمية ولكن نتائجها غير راضية عن مناهج بعض المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية وبالأخص مناهج القراءة (**المنبع ،2002**) . وتتفق في كون معظم الأهداف التي ترمي إليها هذه الدراسات لا تأخذ بعين خصائص واحتياجات المتعلمين التربوية والنفسية الاجتماعيةوإذا كان هذا هو الحال بالنسبة لأهداف مناهج التعليم العام فما هو الشأن بالنسبة لأهداف المناهج المعدة لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة عامة و ضعاف السمع بصفة خاصة فالأكيد لن تستفيد منها هذه الفئة .

كما يشير (**Lerner 2000**) أنه يمكن للمعلمين مساعدة تلاميذهم باستخدام تعديلات مختلفة من أهمها : تعديل الأدوات و الأنشطة التعليمية أو تغيير أساليب التدريس . فبالرغم من جوانب الضعف و العجز لدى هذه الفئة من المعاقين إلا أن تكييف التدريس لابد أن يهدف إلى تمكينهم من التعليم . وعليه نخلص إلى ضرورة تعليم الأطفال من خلال حواسهم الحركية والبصرية السمعية وهذا ما توفره طريقة الحواس المتعددة (الفاكت) ونتائج الدراسة الحالية وبالأخص نتائج الفرضية الأولى أكدت فاعليتها وفعاليتها في تحسين وتنمية المهارات القرائية لدى فئة التلاميذ ضعاف السمع فالجدول (39) يبين حجم اثر الإستراتيجية " إيتا مربع" وهو كبير مقارنة مع الجدول المرجعي لمربع "إيتا" حيث قدرت قيمته ب 0.43 وهي قيمة كبيرة عند مقارنتها بالجدول المرجعي حيث إذا تجاوزت قيمتها 0.14 يعد حجم الأثر كبير .

اتفقت نتائج دراسة ديكهوك(**Duchoch ,1992**) مع نتائج الدراسة الحالية من حيث تحسن الأداء لدى جميع أفراد عينة الدراسة (والمتكونة من 60 فرد) باستخدام نموذج متعدد الحواس وذلك بعد فصل دراسي . واتفقت نتائج دراسة كيترمبو (**Kutrumbos,1993**) والتي قامت بتطبيق ثلاث برامج في تعلم القراءة فيما التهجئة و القراءة أحدها متعدد الحواس (LOG) وبعد ثلاثة أشهر بينت النتائج فاعلية هذا البرنامج على حساب البرنامجان الآخران هذا على مستوى التهجئة و فك الرموز ولم يبدي فعالية في الاستيعاب القرائي .ومنه تؤكد نتائج الدراسات اتجاه طريقة تدريب العمليات وأهميتها و نشترك مع أصحاب اتجاه طريقة تدريب المهارات التي تركز على تدريب المهارات التي يظهر فيها التلميذ عجزا أو قصورا ، حيث تقوم هذه الطريقة على افتراض أن العجز في أداء المهارات لا يعود إلى خلل في العمليات الإدراكية وإنما إلى حرمان من فرص التعلم الملائمة. فهذه الطريقة تستند على مبادئ وتتناول شروط عملية التعليم وعناصرها مثل تسلسل المهارات ، الوسائل التعليمية ، التعزيز وضبط المثيرات الأخرى في الموقف التعليمي. وما يميز هذه الطريقة هو مناسبتها للاحتياجات الفردية للتلاميذ وتأتي الطريقة القائمة على الجمع بين الطريقتين السابقتين والتي أصبحت أكثر قبولا وحداثة في أوساط المختصين في الوقت الحاضر من خلال الجمع بين الطريقتين والاستفادة من ايجابياتهما(**القريوتي ، 1995**) .

إن هذه النتائج تشير إلى أن نمو بعض المهارات القرائية لدى ضعاف السمع لا يحدث بشكل تلقائي كما هو الحال لدى العاديين ، بل يحتاج إلى برامج تعويضية خاصة لحث عملية النمو . إذ أشارت بعض الدراسات إلى تحسين المهارات القرائية لدى المعاقين سمعيا الذين أخضعوا لبرامج تدريبية كان الهدف منها تدريهم على تحليل بناء النص و التعرف على مكوناته الأساسية مقارنة مع أقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب ((**Luetke – Stahmman,1995**) أين تدريب الأطفال المعاقين سمعيا الذين تتراوح أعمارهم بين 7و11 سنة على إستراتيجية التخيل لبعض المهارات العقلية أدى

إلى تحسن مقدراتهم القرائية. كما يمكن لتدخل عوامل مشتركة ونقصد بها العوامل البيئية كاهتمام الولدين بابنهم المعاق سمعيا وكذا جودة البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ دون نسيان ما للناحية الاقتصادية وحتى الخلفية اللغوية ، ومستوى تعليم الوالدين وحتى إن كن الوالدين عاديين أو معاقين سمعيا فكل هذه عوامل تؤثر من قريب أو بعيد على اكتساب القراءة و مهاراتها . وتؤكد درست "ستيفاني "(2008) أن المعاقين سمعيا يظهرون مشكلات واضحة في مهارات القراءة المرتبطة بالتمييز السمعي والتحليل الصوتي والاستيعاب.

وتبقى الصعوبات التي يواجهها المعاقين سمعيا موجودة وما على المحيط إلا مساعدتهم على تجاوز هذه الإعاقة بمختلف الطرق والوسائل ، فهم غير قادرين على فهم مختلف التعبيرات الاصطلاحية نظرا لحصيلتهم اللغوية المحددة مقارنة مع العاديين(**عادل عبد الله محمد ، 2004**).

ويمكن أن تبقى الأعراض موجودة (حتى باستعمال التجهيز السمعي) وهي تتمحور حول الفشل في التمييز بين الكلمات ، عدم القدرة على التمييز بين الأصوات العادية الأساسية كما أن عدم التمييز بين الكلمات المتشابهة و حتى المختلفة و صعوبة دمج الأصوات الكلامية لتكوين كلمات و جمل إلى جانب صعوبات الفهم للمعاني وعدم وضوح الكلام بالنسبة للذين لديهم إعاقة سمعية شديدة وشديدة جد (**Busquet ,Dennis,1987 , p13**) .

وتوجد اضطرابات أخرى تخص الكلام و اللغة حيث تكون المقاطع و الكلمات القصيرة مفهومة في حين تضطرب المقاطع و الكلمات الطويلة (**نورية لعريبي ، 2006 ، ص13**).

وقد أشارت الكثير من الدراسات "جيبس (Gibs, 2004), وهاريس" (Harris ,2006) إلى أن المعاناة من المشكلات القرائية و ما ينجم عنه من ضعف دراسي تفرضها ظروف الإعاقة ولكنها

تعالج بالتدريب المخطط له . ورغم الصعوبات السابقة فإنه يمكن الحد من هذه الصعوبات عن طريق تطبيق برامج سمعية ، تربوية وتدريبية لتحسين الإدراك السمعي .

وبهذا نجد إستراتيجية تعدد الحواس "VAKT" كانت حلا من الحلول لما وفرته من التدريب قصد تحسين وتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ ضعاف سمع.

استنتاج عام :

من خلال نتائج الدراسة الحالية و ما توصلت إليه الدراسات السابقة يتضح أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل الأساسية المرتبطة بتراجع القدرات القرائية ، و هذه النتيجة وجدت صحيحة عبر الثقافات المختلفة (الدراسات و الأبحاث السابقة). مع ذلك أفادت الدراسات إلى وجود عوامل بيئية و التي لها ارتباط بمستوى القدرات القرائية ومن أهمها درجة اهتمام الوالدين بطفلهم المعاق سمعيا ، " فالمشاركة الفعالة للوالدين لها أثر كبير في حياة طفلهما وعلى تنمية كل المهارات المعرفية و اللغوية و حتى البرامج التعليمية التربوية المقدمة لهذه الفئة ، لذا وجب الاهتمام بهذه العوامل حتى يستطيع المعاق سمعيا أن يقرأ وعليه يجب إجراء المزيد من الدراسات و الأبحاث حول هذا الموضوع لمعرفة المزيد عن أسباب تراجع مستوى القراءة لدى ضعاف السمع . فمهارة القراءة بالفعل تزداد صعوبة ولا تتناسب مع قدرات وخصائص المعاقين سمعيا ، فمع ضعف الطفل المعاق سمعيا في مهارات القراءة وإدراك معاني الكلمات وعدم قدرته على استخدام اللغة في التواصل والاتصال مع محيطه فإن ذلك لا يقدم التعلم للمعاق سمعيا بل يزيد صعوباته في الكفاءات النحوية خاصة أن لغته الأساسية في التواصل هي لغة الإشارة باعتبارها لغته الأم وخاصة عند تعليمهم في مدرسة خاصة بالمعاقين سمعيا أين يكون الاحتكاك اليومي والمتكرر بأقرانهم باختلاف درجات عجزهم السمعي . ويبدو أن التلميذ المعاق سمعيا يدرك محدودية قدراته مما ينجم عنه تراخي في الأداء مما يؤدي إلى الملل والإرهاق الذهني والانسحاب من العميلة التعليمية وهذا ما نلاحظه يوميا مع تلاميذنا في مدارس المعاقين سمعيا . وحسب رأينا يمكن أن يعود الانخفاض في أداء المعاقين سمعيا إلى عدة أسباب وليس سببا واحد بحيث :

* التوقف عند عملية فك الترميز الكتابي إلى حروف فيما يجد صعوبة في استيعابه وإدراك معناها فيكتفي بتهجئة الكلمات دون فهمها مما لا يتناسب مع مفهوم القراءة الفعالة كونه القراءة ليست مجرد فك رموز.

* قد تكون الأسباب في هذا التدني في القراءة ومهاراتها أسباب التنشئة الاجتماعية الخاطئة كون الأسرة تنظر للطفل المعاق على أنه معاق ، عاجز ذا قدرات محدودة فلا يحرصون على تعليم أبنائهم وينصب اهتمامهم حول بلوغ قدر بسيط من التعليم حتى يتمكن من التكوين ومزاولة مهنة في المستقبل.

* ومن أكبر وأهم الأسباب عدم ملائمة البرنامج والمنهاج الدراسي المعد أصلا لتلاميذ عاديين ومنه لا يحترم خصائص وقدرات المعاقين سمعيا. خاصة أن لغة الإشارة لغة فقيرة ، ليست غنية مثل اللغة العربية التي تعتبر قاموس غني وثري إضافة إلى مختلف التعبيرات المجازية وتعدد المعاني لكلمة واحدة فهي لغة اختصار (لغة الإشارة) لا لغة شرح وسرد تخلو من التعبير المجازي كما أنها لغة دون قواعد بلا نحو . وعليه وسيلة وطريقة التواصل تعتبر عاملا مهما في تدني مهارات القراءة كذلك ويحبذ لو كان التواصل كليا . فمن أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تعليم مادة القراءة والمواد التي تعتمد على القراءة عدم ارتداء المعاقين سمعيا لسماعاتهم باستمرار مع قلة حصص التدريبات النطقية والكلامية . كما أن عدم مراعاة المحتوى لطبيعة ودرجة الإعاقة السمعية وقلة وجود الوسائل التعليمية والبصرية الخاصة بالتلاميذ المعاقين سمعيا . وأخيرا يتبين لنا أن أساليب التقويم تضع التلاميذ ضعاف السمع في موضع واحد مع تلاميذ عادي السمع. ولا ننسى أن وضع التلاميذ المعاقين سمعيا لا يأخذ بعين الاعتبار درجة الإعاقة السمعية حيث تجد في القسم الواحد اختلاف

التلاميذ من حيث التفاوت في درجة السمع متناسين أهمية لغة التواصل والتي تعتمد غالبا على لغة الإشارات .

* عدم توفر وسائل الإيضاح التي تساهم في شرح وإيصال المعنى للمتعلم خاصة في ظل صعوبة إدراكه المعاني و الألفاظ المجردة .

* فقدان الدافعية للتعلم نتيجة نظرته (المعاق سمعيا) السلبية عن ذاته وقدراته خاصة الأكاديمية مما يجعله خاملا وكسولا لا يبذل مجهودا .

* عدم تلقي معظم المعلمين التكوين والتدريب اللازمين للتمكن من التواصل معهم ومن ثم تعليمهم .

بعد عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع كل الحالات الممثلة لعينة الدراسة وبناءا على ما تقدم يمكن اقتراح جملة من الحلول المختلفة منها ما يتعلق ب :

* إعادة النظر في كيفية صياغة وإعداد الكتب المدرسية بالاعتماد على فريق متخصص .

* تحيين كتب القراءة وتطويرها بشكل دوري وفق مستجدات نتائج الدراسات التربوية الحديثة.

* تنويع الأنشطة التربوية والوسائل التعليمية خاصة الوسائط المتعددة الحواس .

* غرس حب القراءة في نفوس التلاميذ .

وعلى اعتبار أن العملية التعليمية ترتكز أساسا على كل من المعلم ، المتعلم ، المادة التعلمية وطريقة التدريس وكونها شروط ضرورية في تدريس التلاميذ العاديين ومنه يجب الأخذ بعين الاعتبار هذه المعايير عند تدريس المعاقين سمعيا باحترام قدراتهم و خصائصهم الجسمية ، العقلية و النفسية.

فما يصلح مع العادي قد لا يصلح مع حالات ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة المعاقين سمعيا وضعاف السمع .

Chapter 1

الخاتمة :

سعت دراستنا من خلال هذا البحث إلى اقتراح أحد الحلول الظاهرة لمشكلة تعلم القراءة و تدني مهاراتها لدى فئة المعاقين سمعيا ، بعد تجريب إستراتيجية تعدد الحواس "VAKT" كأسلوب مشجع و بديل للطريقة التقليدية. وإثر نتائج هذا البحث الهامة في حدود ما تم توظيفه من اختبارات وأدوات منهجية، خلصت إلى فاعلية إستراتيجية "VAKT" في تنمية مهارات القراءة لدى ضعاف السمع. وعليه تبقى الإعاقة السمعية من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات والمهارات القرائية و الدراسات المختلفة أكدت ذلك ولكن بالمقابل أفدت بعض الدراسات إلى أن هناك عوامل بيئية أخرى أيضا لها ارتباط وثيق بمستوى المهارات القرائية .

إن النتائج التي خلصت إليها الدراسة الحالية بينت أن الاكتسابات العديدة التي مكنت التلاميذ ضعاف السمع من قراءة الحروف ،الكلمات و الجمل المعروضة عليهم ، في حين لم يكونوا قادرين على فعل ذلك قبل استفادتهم من هذه الإستراتيجية أي بالاعتماد على الطريقة العادية أو التقليدية ، وحتى لو كانوا قادرين على القراءة لم تكن بنفس المهارات. وعليه ، تتضح أهمية هذه الإستراتيجية " VAKT " ومن ثمة فاعليتها كطريقة تعليمية لاكتساب القراءة ومهاراتها المختلفة. ومنه جاءت هذه النتائج لتنفي فكرة أن المعاقين سمعيا غير قادرين على استيعاب دروس القراءة فالمعاق سمعيا قابل للتعلم و لكن لن يتم ذلك دون احترام خصائصه المعروفة سواء المعرفية و اللغوية . وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين و تنمية المهارات القرائية و ومنه نتأكد أن مهارات القراءة يمكن أن تتحسن لدى فئة المعاقين سمعيا بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة عند إتباع برامج تدريبية وكذا الوقوف على احتياجاتهم وخصائصهم وحتى رغباتهم.

ومن هذا المنطلق يجب إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لمعرفة المزيد عن أسباب تراجع مستوى القدرات و المهارات القرائية لدى المعاقين سمعيا بشكل عام و ضعاف السمع بشكل خاص.

التوصيات :

استنادا إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية و في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة و بناء ا على ذلك تقدم الباحثة التوصيات التالية :

* استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تعليم الصم و ضعاف السمع.

*إجراء دراسات أخرى حول فاعلية إستراتيجية " VAKT" مع تلاميذ ملتحقين بالمراحل الدراسية اللاحقة

* متابعة المهارات التعليمية المقدمة لهم في الدراسة.

*إشراك الوالدين في المتابعة المستمرة للمعاقين سمعيا باعتبارهم تلاميذ لا حالات خاصة تدعو للشفقة.

* تعديل البرامج التربوية وتكييفها حسب قدرات وخصائص المعاقين سمعيا.

* تجهيز التلاميذ المعاقين سمعيا بالمعينات السمعية حسب حالاتهم.

Йнгрвнэ

المراجع باللغة العربية :

أحمد إبراهيم قنديل ، (1995) . أسس طرق التدريس . القاهرة : دار الكتب .

إبراهيم عبد الله فرج الزريقات ، (2005) . *اضطرابات الكلام و اللغة* . ط1 ، الأردن : دار الفكر .

إبراهيم الزريقات ، (2009) . *الإعاقة السمعية*. مبادئ التأهيل السمعي و الكلامي و التربوي .عمان: دار الفكر.

إبراهيم الزريقات ، (2011) .تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة .دراسات في العلوم التربوية .المجلد 38(الملحق 4 .الأردن .

إبراهيم عبد العليم ، (1994) . *الموجه الفني المدرسي للغة العربية* . ط5 1. القاهرة : دار المعارف.

إبراهيم أحمد قنديل ، (1995) . *أسس طرق ا لتدريس* .دار الكتب .القاهرة.

ابن منظور، (1993) . لسان العرب . دار الكتب العلمية . بيروت.

أحمد الطاهر قحطان ، (2008) . *صعوبات التعلم* . ط2 . عمان : دار وائل للنشر و التوزيع .

احمد قحطان ، (2005) . *مدخل إلى التربية الخاصة* .عمان : دار وائل للنشر و التوزيع .

أحمد قحطان الظاهر ، (2004) . *مدخل إلى التربية الخاصة*. ط1 . عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

احمد عبد الله ،(2005) . *الطفل ومشكلات القراءة* . القاهرة :الدار المصرية للنشر و التوزيع .

أحمد يونس ، ((1990) . *رعاية الطفل المعوق* (حسيا ، نفسيا واجتماعيا) . ط1 . القاهرة : دار

الفكر العربي.

أسامة محمد البطاينة ، (2007) . *صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة* . ط3 . عمان : دار المسيرة.

إسماعيل محمد عماد الدين ، (1982) . *النمو في مرحلة المراهقة* . مصر : دار المعارف .

إسماعيل لعيس ، (2002) . مدخل إلى الأرطوفونيا. الجزائر : المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد ،

إسماعيل ،علوي ، (2015) . *التربية المعرفية و التعلم المعرفي* ، الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية، ، التربية المعرفية والإستراتيجيات التعليمية.من رصد كيفية التعليم معرفيا أجزائها ديداكتيا . ط1 ، الدار البيضاء : ،منشورات صدى التضامن.

بدر الدين كمال عبيد ،(2001) . *رعاية المعوقين سمعيا و حركي*. ط1 : مصر. المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع .

بدرية سعيد الملا (1987) . *التأخر في القراءة الجهرية* ، تشخيصه و علاجه . الرياض :دار عالم للكتب.

بوعلاق محمد (2009) . *الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية الاجتماعية والتربوية* . .ط1. الجزائر: دار الأهل للطباعة و النشر .

ألفت خطي ، (1996) . *سيكولوجية الطفل علم النفس الطفولة* . مصر : مركز الإسكندرية للكتاب.

الباهي سيد فؤاد ، (1998) . الأسس النفسية من الطفولة إلى الشيخوخة : دار الفكر العربي .

جمال الخطيب ،(1998) . *الإعاقة السمعية* : الأردن: الجامعة الأردنية. دار الفكر للنشر و التوزيع. دار الفكر.

جمال الخطيب، (2004) . *التدخل المبكر .التربية الخاصة في الطفولة المبكرة* .عمان : دار الفكر.

جمال الخطيب ،(2007) . *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط 1. مصر: دار. الفكر .

جمال محمد سعيد الخطيب ، (2000) .*الإعاقة السمعية* . ط2 .عمان : الجامعة الأردنية .

جمال الخطيب ،(2005) . *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة . ط1. عمان :* دار الفكر.

حابس العواملة، (2004) . *مهارات تعليم القراءة و الكتابة للأطفال* .ط1 .دار وائل للطباعة النشر.

حاتم بصيص ، (2007) . فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .جامعة القاهرة.

حاتم البصيص ، (2011) . *تنمية مهارات القراءة والكتابة* .ط1 . سوريا : الهيئة العامة السورية للكتابة .

حسن شحاته ، (1981) . *قراءة الأطفال* .ط3 .القاهرة : الدار اللبنانية المصرية .

جاد نبيل عزمي ، (2005) . *التصميم التعليمي للوسائط المتعددة* . ط1. منشورات مكتبة الضامري .

خيري محمد ،(2008) .*الإحصاء في البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية.مصر:* مطبعة التأليف .

خولة أحمد يحي (2006) .*البرامج التربوية للأطفال جزي الاحتياجات الخاصة* . عمان : دار المسيرة .

خولة أحمد يحي ن (2011) .فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتعليم مهارات القراءة لأطفال الروضة المعوقين سمعيا ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس .المجلد 9 .(3).الجامعة الأردنية .

خاطر (1981) . *تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة .القاهرة* .دار الثقافة .

زايد خليل ،(2006). *استراتيجيات القراءة الحديثة* . ط1 . عمان : دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.

راتب عاشور ، (2005) . *المهارات القرائية و الكتابية* . دار المسيرة للنشر و التوزيع .الأردن.

الديلمي و الوائلي (2005) . *اللغة العربية ،مناهجها وطرائق تدريسها* . ط1 . عمان : دار الشرق .

ردينة عثمان ، (2002) . *طرائق التدريس : منهج ،. أسلوب وسيلة* . عمان : دار المناهج

للنشر والتوزيع .

رحمة (2012) . فاعلية برنامج قائم على تعدد الحواس في كتابة اللام الشمسية واللام القمرية . ا

الأردن .

الرفاعي نعيم ،(1982) . *التقويم والقياس* . جامعة دمشق ..سوريا.

زهران حامد عبد الملام ،(1990) .*الصحة النفسية و العلاج النفسي* . ط 5 .القاهرة : علم الكتب

زيد الهويدي ، (2002).مهارات التدريس الفعال . الإمارات : دار الكتاب الجامعي .

الزغلول ، (2007) . *سيكولوجيا التدريس الصفي* . ط1.عمان : دار المسيرة.

سحر شحاتة و زيدان زيان ، (2008) . *سيكولوجية الطفل الأصم* .القاهرة. مكتبة إيتراك .

سارة عبد الله حمد المنيف ، (2021) .أثر إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم . مصر : المؤسسة العربية للتربية والعلوم

والآداب . مجلد 05 (ع18) ص 145-198.

سامي عياد حنا، (1993) . *كيف أعلم القراءة للمبتدئين* . البحرين : دار الحكمة للنشر.

سليمة العطوي ، (2014/2013) . دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة

من التعليم الابتدائي . دكتوراه في الارطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية . جامعة

الجزائر 02 .

السعيد عواشرية (2005) . *الفهم القرائي و ا لاستراتيجيات المعرفية* . الجزائر: منشورات المجلس

الأعلى للغة العربية . مونديال . كوم للطباعة .

سليمان نايف، (2001). *أساليب تعليم الأطفال القراءة و الكتابة* . دار صفاء النشر ط1 . عمان . الأردن.

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، (2010) . *المرجع في صعوبات التعلم و الأكاديمية* والاجتماعية والانفعالية . ط1 . مصر: مكتبة الأنجلو المصرية .

سليمان عبد الواحد (2010) .*سيكولوجية ذوي الإعاقة الحسية* القاهرة : إيتراك للنشر والتوزيع .

السيد محمد أبو هاشم ،(2002) ،*سيكولوجية المهارات* .القاهرة. مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع .

سعيد حسن العزة ، (2006) . *الإعاقة السمعية و اضطرابات الكلام و اللغة . ط1* . لبنان: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.

سعيد حسني عزة ، (2001) . *لتربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية ، البصرية ، السمعية والحركية* .ط1 . عمان : لدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع والطباعة .

سمك محمد، (1979) . *فن التدريس للتربية اللغوية* . مصر. مكتبة الأنجلو مصرية .

سعد أبو الديار ، (2014) . العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة . ط2 الكويت : مركز تقويم وتعليم الطفل .

سوسن ، المللي ، (2002) . فعالية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم . مهارات القراءة

والكتابة للغة الانجليزية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة دمشق .سوريا.

شفيقة إزداو ، (2012/2011) .الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل . دراسة تتبعية من بداية السنة الأولى ابتدائي إلى بداية السنة الثانية ابتدائي . أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية .جامعة الجزائر02 .

صليحة غلاب ، (2013/2012) .عسر القراءة في الوسط الجزائري . تناول معرفي لساني من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة .أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا .جامعة الجزائر 02 .

الصراف (2002) . *القياس والتقويم في التربية والتعليم* . الكويت : دار الكتاب الحديث .

روحي بركات ، (2008) . تقييم مهارات القراءة للطلبة المعاقين سمعيا –دراسة مقارنة بين التعليم العام والتعليم الخاص : الإمارات .

زايد فهد خليل ، (2006) . *أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة* . عمان : دار اليازوري .

طاهر أحمد قحطان ، (2003). .*مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. الأردن :* دار الفكر

عادل عبد الله محمد،(2004) .*الإعاقة الحسية* . ط1 . مصر : دار الراشد .

عبد الرحمان سليمان سيد (2003). *الإعاقة السمعية* . دليل الآباء و الأمهات .ط1. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

عبد العزيز السيد ، ((1994) .*مدخل إلى سيكولوجية غير العاديين* .

عبد العليم إبراهيم(1980') .*الموجه النفسي لمدرسي اللغة العربية ط11* . *مصر :* دار المعارف.

عدس محمد عبد الرحيم ،(1999) .*تدني الانجاز المدرسي : أسبابه وعلاجه* " عمان : دار

دار الفكر للنشر والتوزيع.

عصام نمر يوسف ، (2007) . *الإعاقة السمعية دليل علمي للآباء والمربين عمان:* دار المسيرة

للنشر والتوزيع .

عقل سمير ،(2012) . *لتدريس لذوي الإعاقة السمعية* . دار المسيرة .الأردن.

عطية محسن علي ، (2007) . تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية . عمان: دار

المناهج.

عجاج (1998) . *صعوبات القراءة والفهم القرائية* . ط1 .المنصورة . دار الفكر للطباعة والنشر .

عصر (1999) ،*قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها* ، الإسكندرية : المكتب العربي الحديث .

عادل سلامة ، (2002) . .*طرائق تعليم العلوم ودورها في تنمية التفكير* . عمان : دار الفكر

للطباعة والنشر.

عادل (2003) ، .*منظومة تكنولوجيا التعليم* .،ط1 .الرياض : .مكتبة الرشد . الرياض.

غافل مصطفى (2005) . *طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم.* الإردن : دار

أسامة .

فاروق الروسان،(2000) .*مقدمة في الاضطرابات اللغوية* .ط1 .الرياض : .،دار الزهراء للنشر والتوزيع .

فايزة السيد محمد، (2003) .*الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة و تنمية ميولها* . ط1 .القاهرة: دار إيتراك.

فتحي السيد عبد الرحيم ، (1982) . *سيكولوجية الأطفال غير العاديين و استراتيجيات التربية الخاصة* . مصر : دار العلم .

فتحي مصطفى الزيات،(1998) . *صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية* . دار النشر للجامعات .

فتحي الزيات (2007) .*الاستراتيجيات التدريسية و المداخل العلاجية* . ط1 .القاهرة : .دار النشر للجامعات.

قاسم حسن حسين ، (1990) . *الاختبارات و القياس النفسي و التقويم* . العراق: مطابع التعليم للجامعات.

آن لويس ، (2008) . *تعليم مميز للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة*. ط1 . مجموعة النيل العربية.

كريمان يدير ، إميلي الصادق ،(2000) . *تنمية المهارات اللغوية للطفل* . القاهرة : علم الكتب

ماجدة السيد عبيد ،(2003) . *السامعون بأعينهم* .ط1 . دار الصفاء للنشر و التوزيع .عمان. محمد أحمد السيد .*الموجز في طرق تدريس اللغة العربية* . ط1 . بيروت : دار العودة .

محمد العبد الله ، (2005) . *أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين* ط1 . الأردن : علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

محمد نصر الدين رضوان ، (2006) . *المدخل إلى القياس في التربية الرياضية* . ط1 . القاهرة. مركز الكتاب للنشر.

محمد عبد الواحد ،(2001) .*الإعاقة السمعية و برنامج إعادة التأهيل* . الإمارات : دار الكتاب الجامعي .

محمد ابن منظور ، (1995) . *لسان العرب* . ط1 .: بيروت . دار صادر .

مروة محمد الباز ، طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة بورسعيد . كلية التربية ، قسم المناهج و طرق التدريس .

مساعد بن عبد الله النوح ، (2004) . .*مبادئ البحث التربوي* .كلية المعلمين . ط1 .الرياض.

مصطفى فهيم ،(1998) .*الطفل و القراءة*. الدار المصرية اللبنانية .القاهرة.

مصطفى فهيم ، (2000) . *الطفل ومشكلات القراءة* . ط1 القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

مصطفى نوري القمش ، (2000) .الإعاقة السمعية ، اضطرابات النطق واللغة . دار الفكر

للطباعة والنشر.

ميخائيل (1997) . *القياس والتقويم في التربية الحديثة* .،مديرية الكتب الجامعية .،دمشق.

موسى رشاد ، (1992) .الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم والعاديين ، مجلة مركز معوقات الطفولة ، العدد 1 .القاهرة.

مذكور (1991) . *تدريب فنون اللغة العربية* . دار الشواف للنشر والتوزيع.

نبيل عبد الفتاح حافظ (1998) .صعوبات النظم و التعليم العلاجي . مكتبة زهرة الشرق .

ناجي قيس و آخرون ،(1987). *الاختبارات و مبادئ الإحصاء*. مطبعة التعليم العالي .

نزار الطالب و محمود السامرائي ،(1981) .*مبادئ الإحصاء و الاختبارات البدنية و الرياضية*. العراق : دار الكتب للطباعة والنشر.

نورية لعريبي ، (2015) . الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الصم الحاملين للزرع والمجهزين كلاسيكيا والعاديين .دراسة مقارنة : رسالة دكتوراه في الأرطوفونيا . كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية . جامعة الجزائر 02 .

هاني حنفي العسلي ، (2013) . مقياس تشخيص تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية . مصر.

هشام الحسن ، (2000) .*طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة* . عمان : دار الثقافة .

هشام الحسن ، (2007) . *طرق تعليم القراءة والكتابة* . ط1 . عمان : دار الثقافة .

الهرش ، (2009) .فاعلية برنامج قائم على تعدد الحواس في تنمية مهارات القراءة. الأردن

القريوتي ، (2006) . *الإعاقة السمعية* . عمان : دار يافا العلمية للنشر و التوزيع .

القرشي ، أحمد اللقاني ، (1999) . *مناهج الصم* ، التخطيط ، البناء و التنفيذ . عمان : عالم الكتب.

هدى محمود ، (1993) . *استراتيجيات التعليم و التعلم في الطفولة المبكرة* . الأردن : دار الفكر العربي .

القرشي ، أمير إبراهيم أحمد ، (1994) . *تصور مقترح لمنهج في الدراسات الاجتماعية للأصم* . جامعة عين الشمس. كلية التربية .

عبد الجبار توفيق ،(1997) . *الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في التربية و علم النفس* . الكويت .

عبد الجبار توفيق ، (1983) . *الطرق الإحصائية في العلوم التربوية* . النفسية والاجتماعية . الكويت .

خليل يوسف الخليلي ، (1989) . *الإحصاء للباحث في التربية و علم النفس* .الأردن

الزهراني علي ،(1415هـ) . *بناء اختبارات مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية* . السعودية : جامعة أم القرى .

الوقفي ، (2004) . *أساسيات التربية الخاصة* . عمان : دار جهينة للنشر.

الوقفي راضي، (2015) . *صعوبات التعلم النظري و التطبيقي* . عمان : دار المسيرة .

هالاهان ، دانيال وكوفمان ، (2007) . *صعوبات التعلم* (ترجمة عادل محمد) . عمان : الفكر للنشر والتوزيع .

كيرك و كالفت (1988) .*صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* . (ترجمة السرطاوي ، عبد العزيز ، والسرطاوي زيدان) . الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

يونس ، إنتصار ،(1988) . *السلوك الإنساني* . ط4 . القاهرة : دار المعارف .

يونس ، (1998) . *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* . ط3 . القاهرة. دار الثقافة للنشر والطباعة والتوزيع.

يونس ، (2006) . *أصول التدريس وطرائقه* . دمشق : مديرية الكتب الجامعية .

اللقاني ،(2003) . *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* . ط3 . القاهرة : عالم الكتب للنشر ولتوزيع .

ثريا محجوب محمود، (2000) ،" برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي"، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية . جامعة عين الشمس .عدد 22 .

جاد ،محمد لطفي ، (2003) ،"فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني إعدادي القاهرة : مجلة القراءة والمعرفة .العدد 22.

موسى رشاد ، (1992) "الفروق في بعض القدرات المعرفية ، بين عينة من الأطفال الصم آخرون من عاديي السمع " مجلة مركز معوقات الطفولة : القاهرة ، العدد1 .

إسماعيل لعيس ، (2006) ،"دور حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ضعاف القراءة "، مجلة البحوث والدراسات ، العدد ، المركز الجامعي ، الوادي ، الجزائر.

عيسى مراد ، (2009) ، "فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية مجلة كلية التربية ، المجلد 17 ، جامعة بنها .

محمد ثابت ،(2002) ، "تأثير الإعاقة السمعية على مستوى المقدرات القرائية " ، دراسة مقارنة بين المعاقين سمعيا و العاديين من طلاب المرحلة الابتدائية و المتوسطة الرياض : المجلد 12 .العدد 72 .

محمد جعفر ثابت، (2007) .العلاقة بين الذاكرة العاملة وقدرات القراءة الصامتة لدى عينة ضعاف السمع بالرياض .مجلة كلية التربية .جامعة الإمارات العربية .

محمد عبد الغني ،(1994) ،" سرعة القراءة" التربية البحتة الوطنية القطرية للتربية و العلوم العدد8 .

موسى رشاد ، (1992) ،"الفروق في بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم و العاديين " القاهرة ، مجلة مركز معوقات الطفولة ، العدد1 .

المراجع باللغة الفرنسية :

Adonard,P,Boumeref B R, (1973) .*Larousse de la médecines* . paris.

Aimard Paul,(1982) ,"*L'Enfant et sonLangage* , SIMEP , Paris.

Aimard Paul,(1996),"Les Débuts du Langage chez L'Enfant",Dunod,Paris.

Ajuriaguerra , J , (1982) ,"*Patholigie de l'Enfant*",Masson,Paris.

Auberger , A. (1998) . *Malentendant est devenu sourd* . réadaption, n° 422 .

Alégria ,J, Moris,J ,(1996) ,"*Métaphologie,Acquisition du Langage Ecrit* et Troubles Associes;Edition Solal ,Marseille.

Annie Dumont,(1998) ,*L'Ortholhoniste et l'enfant Sourd*"Masson,Paris.

Benaissa , Z. (1998) . *Rapport d'étapes sur l'intégration des enfants* Ez-zaher, A,.(2009) . Le Role de la concience Syllabique dans l'apprentissage de la lecture en Arabe spiral ,revue de la recherche en éducation .44, 49-62.

Borel Maissony ,(1975) ,"Les Troubles du langage, de la parole ,et de la voix ,chez l'enfant ,Edition ,Masson, Paris.

Borel M.,(1979), "*Scolarité des sourds partielle* et malentendants", tome03 , Paris.

Brin , F .(2004 .*Dictionnaire d'orthophonie* .Ortho Edition .Paris.

Casalis S,(1995) ,"*Lecture et Dyslexies de l'enfant*",puf de septembre.

Casalis,S.(1997) ,"*Mécanismes d'Identification de Mots dans les dyslexies de* l'enfant ,Ins ,Guillard (Et) Lecture et dyslexie, Paris.

Claud-Chevrie-Muller,(1996) ,"Le Langage de l'enfant,Aspects Normaux et Pathologie " ,Masson, Ed 03 , Paris.

Colmant, M,Jeantheau , (2007) , "*Les compétences des élèves en cours* Préparatoire ",Ministère de la jeunesse ,de l'éducation et de la recherche ,p106.

Delpech ,D,George ,F et Noke,E (2001*) ,La concience Phonologique* .Test Education et rééducation ,Solal , M, Marseille, France.

Delmar ,V et M, Garnier. (1961) . *Dictionnaire des termes techniques* de médecine , Ed 17,Paris.

Deriaz M.,(2001) ,"*L'Implant Cochléaaire*",Publication du Centre Romand, Paris.

Dumont A,(1996) , *Implant Cochléaires, Surdité et Langage*, ED de Boeck. Paris.

Dumont Annie,(1998) , *L'Orthophoniste et l'enfant Sourd* ,Masson ,Paris.

Estienne Fr, (1998)", Méthodes d'entrainement de la lecture et Dyslexie, Les Stratégies de lire ,Masson,Paris.

Estienne Van,(1998) , *"LES dyslexies* " ,Ed Masson ,paris .

Fayol ,M, et Gombert ,J,E,(1999), L'apprentissage de l'écriture ;in J,A ,Rondal et Espère ,E Manuel de psychologie de l'enfant ,Bruxelle,Mardaga .

Fayol,M , Gombert,J,E,Lecocq p Sprenger-Charolles,L, Zagar D. (1992) , "*Psychologie Cognitive de la lecture* .,P. U.F , Paris.

"Psychologie Cognitive de la lecture ",P.U.F,Paris.

Fleish,h.,(1968) , *L'arabe classique, Esquise d'une structure linguistique* , Dar elmachreq ,Beyrout.

Gombert,J.E.,Gaux ,C., Demont,E.(1994) , *Capacités Métalinguistiques* et Lecture ,Quels liens?

Guide Méthodologique destiné pour le personnel des classes spéciales",£.A.S, Mai 2002.

Lehuche,F , (1984) , *Anatomie des organes de la voix et de la parole*",

. Masson ,Paris .

H.A.G,Leason,"*Introduction à la linguistique*",Traduction du Dubois,Librairie, Larousse ,Paris.

Habib,M ,(1993, Bases neuro-biologiques du comportement .Ed Masson ,Paris

Hallahan , Kauffman ,Pullen(,2009) . Exceptional learners . Introduction to special education ,Boston.

LafosseP,(1991) , *Comment vivre avec un malentendant* ? Josette Lyon, Paris.

Harris, Moreno . (2006) . Speech reading and learning to read .A comparison of 08 year old profoundly deaf children with good poor reading" Journal of deaf studies and deaf education ,vii,n° 02 ,pp189- . 202.

Heward .(2006) Exceptional children an introduction to special education.

Maschark,M,(1993) , *psycholodeveloppement of deaf children* , New york, oxford university press.

Morais,J (1994) , *L'art de Lire* , Odile Jacob ,paris.

Mucheillu,R., (1985) , *La dyslexie maladie du siecle*', Ed .EFS ., Morgan , A . (1980) , *Education précoce de l'enfant sourd* , Masson, Paris. Noel,J.M.,(n,d), *La dyslexie en pratique Educative* .ED .PUF . paris. Pierre Lecocq ,(1991) . Apprentissage de la lecture et Dyslexie . Ed Mardaga ,Bruxelles.

Paul,Quigley,(1990) *,Education and defness ,* NewYork , Longman ,

Rondal,J . (1982) ,"*troubles du langage,Diagnostique et Rééducation* ", Mardaga ,Bruxelles.

Roulin,J . (2002) , *Psychologie Cognitive* . ,Ed .Breal.

Salbreux , J . (1995) , *Lire ,Ecrire, et Compter Ajourd'hui* , Ed ESF , paris.

Sillamy,N.(1980).Dictionnaire encyclopédique de psychologie .Ed Bordas ,Paris.

Schrimer,B?R,(1995) , Mental imaginey and the reading comprehension of deaf , children ; reading reaseach , intruction.

Schmit ,P . (1987) . *Savoir lire* .

Schweizer Hans (1980) .Encyclopédie Universalise. oeil,physique . Volume

12 Ed ,Paris.

Sprenger,L.(2003) , *Lecture et Dyslexie. Approche Cognitive* ,Dumont. paris.

Sprigger-charolle,l .(1996),Lire .Lecture et Ecriture Aquisition et troubles du Developpement ,presse universitaire,France.

Virole Benoit . (2000) , *Psychologie de la surdité* , Ed Deboeck, paris.

Zorman, M (1999). Evaluation de la Concience phonologique et entrainement des capacités phonologiques ,revue de rééducation .n°197.P 139-157.

ХсьвЭ

: (сфЪЭшжЖмсфЪЭпЮУшЪНЕ) **рґЭьFчЂрЧТ 02м 01 аЏХсЯв**

00	01	02	шЭґш Мвя№Э	ХґЭаЊЕ	рґЭъFчЂрЧТ	аЏЊЕ
				- РмрсЊЕшЭчЦ, РрсЊЕпЮШЏЊ шF	ЙивґпЯКРрЛЊЕ шЭґлЊЕРмрсЊЕ	01
				дв Рмрс ЊЕшЏрЦ, .шЭчЊЕ	РмрсЊЕЙивґ ХАж .шЯЊЬжвшЭґлЊЕ	02
				шсЊЬЎЭРмрс шЭчЦ,	ЂвЊЭРмрсЊЕХАж шсЊЬЎЭрґЊЬЊЕ	03
				швЎ ЊЭРмрс швЦ,	. швЎ ЊЭРмрс ХАж	04
				ШдТЪЊЭРмрс шЭчЦ,	ШдТЪЊЭРмрс ХАж .	05
				РЊЏЭРмрс шЭчЦ,	ЂвЊЭРмрс ХАж РЊЏЭЬтмАЊЕ	06
				мЁмЊЭРмрс швЦ,	ЂвЊЭРмрс ХАж мЁмЊЭЬтмАЊЕ	07
				^ ЁЊЭРмрс швЦ,	ЂвЊЭРмрс ХАж ^ ЁЊЭЬтмАЊЕ	08
				дмЋТЊЭРмрс швЦ,	дмЋТЊЭРмрс ХАж	09
				дтмЖЊЭРмрс швЦ, ЄЊЎЭ	дтмЖЊЭРмрс ХАж ЄЊЎЭ	10
				дтмЖЊЭРмрс швЦ, аЎ ЊЭ	дтмЖЊЭРмрс ХАж аЎ ЊЭ	11
				дтмЖЊЭРмрс швЦ, рТЪЫЊЭ	дтмЖЊЭРмрс ХАж рТЪЫЊЭ	12
				швЦ, "ЬЁрмсЬЧЂвЯЬ шЭТзЫ ЊЕ	шЭґЊзРмрс ХАж .ыЋЬ	13
				пЯКЬзЫЬЧЂвЯЬшвЦ, . шЭрвЧЊЕЎЬЁ	шЭґЊзРмрс ХАж ЂЛвТЪ	14
				ЙАЂЊзшвЦ,	ЙАЂЊзШЭрЦ,	15
				швЯЬ10 дв швЦ, .шЫґ 20 швЦ,	ЧЂвЯЬаЛТмШЭрЦ, ЬвґаЛТмШЭрЦ,	16 17

00	01	02	ш[ѓш М‹вяђЄ	Хґ[ЭЂЄ	ро[ЭъF-ЧЬрЧТ аЏЄ	
				Ш[ЏЄ шF- Рмрс‹ЄЭшвЄЦ, .РрсЄЭпЄш	Йивґ пЯЌ РрЛЂЄ . ш[ЄґлЄЭРмрс‹Є	01
				ш[ЄЧЄ-дв Рмрс Ш[ЂрЦ,	Рмрс‹ЄЙивґ ХАж .ш[ЯЬЎжш[ЄґлЄ	02
				ш[ЂЭЂ[Э Рмрс Ш[ЂрЦ,	[вЂ[Э Рмрс ХАж .[ЂЭЂ[ЭртЬЧЄ	03
				ш[ЎЎ Ђ[Э Рмрс Ш[ЂрЦ,	[вЂ[Э Рмрс ХАж .аЎ Ђ[ЭртЬЧЄ	04
				Ш[ТЭЫЂ[Э Рмрс Ш[ЂрЦ,	[вЂ[Э Рмрс ХАж .рТЭЫЂ[ЭртЬЧЄ	05
				РЂ[ЦЭ Рмрс Ш[ЂрЦ, .Ш[ЏмрввЄЭ	[вЂ[Э Рмрс ХАж .РЂ[ЦЭътмАЄЭ	06
				мЂмЂ[Э Рмрс‹ЄЭш[ЂрЦ,	[вЂ[Э Рмрс ХАж .мЂмЂ[ЭътмАЄЭ	07
				^ ЂЄ[Э Рмрс Ш[ЂрЦ,	[вЂ[Э Рмрс ХАж . ЂЄ[ЭътмАЄЭ	08
				ш[ЏмЬЭЫв Рмрс Ш[ЂрЦ,	.дмЬЭЫЂ[Э Рмрс ХАж	09
				ш[ЏжЎв Рмрс Ш[ЂрЦ, .[ЂЭЂ[Э	ш[ЏжЎв Рмрс ХАж .[ЂЭЂ[Э	10
				ш[ЏжЎв Рмрс Ш[ЂрЦ, ш[ЎЎ Ђ[Э	ш[ЏжЎв Рмрс ХАж .аЎ Ђ[Э	11
				ш[ЏжЎв Рмрс Ш[ЂрЦ, рТЭЫЂ[Э	дтмЖЂ[Э Рмрс ХАж . рТЭЫЂ[Э	12
				ш[ЂЭЂ[Эъв Рмрс Ш[ЂрЦ, .ыЛЬ	ш[ЂЭЂ[Эъв Рмрс ХАж ыЛЬ	13
				Ш[ЂрЦ,	ш[ЂЭЂ[Эъв Рмрс ХАж рЛвТЭ	14
				ЙАрЧв ш[ЄґЦ,	ЙАрЧв Ш[ЂрЦ,	15
				ш[ЎЯЬ20 дв ш[ЄґЦ,	ЧрвЯЬаПТм Ш[ЂрЦ,	16
				Ьвґ 10 дв ш[ЄґЦ,	Ьвґ аПТм Ш[ЂрЦ,	17

: ЦФтлНЕРмрсНЭйвт пЯК РрЛЦЭ03 ХсЯв

ЦфрдНЭ	ЧнРЙНЕЭЦЯтш	РрсНЭ	аЦдНЭ
		Ү	1
		р	2
		м	3
		ч	4
		а	5
		Ч	6
		А	7
		Ь	8
		д	9
		Ь	10
		Ш	11
		Ф	12
		Р	13
		Г	14
		È	15
		J	16
		Ґ	17
		ҏ	18
		Є	19
		б	20
		и	21
		Ѐ	22
		И	23
		М	24
		Л	25
		Ќ	26
		Д	27
		и	28

.дтмжЮЮмЫмАЋфвЋЭ ртНЪЋфвЋЭЏЈрс ЙзР мрсЋЭХАж : 04 ХсЯв

дтмжЮЭ			ЫмАЋфвЋЭ			ртНЪЋфвЋЭ			РрсЋЭ
ртЭЏЋс	аЎЋс	ртЏЎс	рт	м	(	ѓ	ѕ	ѕ	ѕ
р	р	р	ст	м	Ф	р	р	р	р
м	м	м	рм	мм	Фм	м	м	м	м
н	н	н	с	м	Ф	н	н	н	н
а	а	а	се	ме	Фе	а	а	а	а
ч	ч	ч	сЋ	м	ф	ч	ч	ч	ч
А	А	А	сА	мА	ФА	А	А	А	А
Ћ	Ћ	Ћ	рЋ	м	Ф	Ћ	Ћ	Ћ	Ћ
д	д	д	с	м	р	д	д	д	д
Ъ	Ъ	Ъ	сЫ	м	ъ	Ъ	Ъ	Ъ	Ъ
Ы	Ы	Ы	ст	мЫ	ФЫ	Ы	Ы	Ы	Ы
ф	ф	ф	сЏ	м	ф	ф	ф	ф	ф
Р	Р	Р	ст	мЫ	ФЫ	Р	Р	Р	Р
Э	Э	Э	с	м	ф	Э	Э	Э	Э
Ъ	Ъ	Ъ	сТ	мТ	ФТ	Ъ	Ъ	Ъ	Ъ
Ј	Ј	Ј	сН	мН	фН	Ј	Ј	Ј	Ј
(	(	(	рГ	мГ	Ф	(	(	(	Г
Ъ	Ъ	Ъ	сЏ	м	ф	Ъ	Ъ	Ъ	Ъ
б	б	Ъ	сЋ	мЋ	фЋ	б	Ъ	Ъ	б
(	(	(	рр	мр	Фр	(	(	(	р
и	и	и	сс	мс	Фс	и	и	и	и
И	И	И	сК	мК	фК	И	И	И	И
Ъ	Ъ	Ъ	сэ	мэ	фэ	Ъ	Ъ	Ъ	Ъ
М	М	М	сС	мС	фС	М	М	М	М
Л	Л	Л	рЛ	м	Ф	Л	Л	Л	Л
К	К	К	сЎ	мЎ	фЎ	К	К	К	К
Д	Д	Д	сД	мД	фД	Д	Д	Д	Д
и	и	и	ск	мк	фк	и	и	и	и

05 аЦфХсЯв

(ЦдТЪЩЕаЎ НЕ©ЄЎЎЦЖЮЖЖЖЖЕЎ мрсНЕХАж			(0) дМЬЪЖЕЗЦфрсЭЎ мрсНЕХАж		
			МЬЖЪЕЗЦфЎ		Ў
					ф
					ц
					т
					э
					с
					ф
					ъ
					п
					ъ
					т
					р
					ф
					ё
					Ъ
					Г
					ч
					ъ
					Э
					ё
					ж
					Ф

ЬЪаqвУ10-1 дв ш п ф Н ъ ш ф р Й Ў ж К ы т 10 Ш Ц р Ц : ы т Ш Ц р Ц 06 а ц Х с Я в
.(с Ф Ъ Э п К И Ч ъ Т) ш Н Ю Е ы т Н Ю д в ш Ц ы т

ш р ф Н	Ы т Н	а ц Н
	. Ч т Я Н Ю ц р І т м к	1
	. а Т р Н Ю ц с Ъ Ч ж Г	2
	. Ш И м в р Н И Ю Е Ъ Ъ Г	3
	. Р т Д ж а Т Ъ Н Ю	4
	. Ц т І È р П Ъ Ч ж Г	5
	. а р Ц Ц ц Р Ъ Ф К	6
	. р п т ^ Ф К с р р К	7
	. Ь О ⋅ в Н Ю д в с Э Ў Б р э	8
	. Ш Т Р Ж Ю с э Y Х Я Ю	9
	. ш Ў т Э Ч Я Ы Г с к	10

: ЧрвЯЫЕЩЖрЦ07 аЦрХсЯв

ЦдГЪ	ÈЕрЪ
АЦ	ЩТрЮв

ЧрЬЭ	^ Fct
рПУ	ЬтТ

ЬНЬЭ	цвЯЫв
ЧЊЭв	цДХсв

ЧЯЬ	ЩЖжв
РЬЮ	Ќ тЭ

ЦдТІ	È вІ
Ьвт	ЧрсТЪ

дмЭЬЬ	аАрвА
Цдрм	рАв

АІ вт	Ур'Чђ	ЬТЭО	È Яп	ЬрЦ	ѓЪ	Чрк
ЧЛЯђ	АІ вђ	ЬЪЎЃ	арЦ	арж	Р рЭ	ХЯФ

: ЧрвЯЫЕЩЁрЦр8 аЦр Хсяв

Ф·Мв	ГЋЋЭ
Ч†ЋА	рФ·†

аЯЛв	аЯЕЦ
ЧГЭ	ИГЎЎЪ

ЦЏГТЪ	È Ёр Ъ
AЦ	ЩЋрЮв

ЧГЋЪ	^ ГМФ
ЮТЎЎ	ЬтТ

ЧЯЬ	ЩУ ЖВ
Р ЬЮ	Ќ ТЭ

ЬНЬЭ	ЩВЯЫв
ЧЋЭЫв	ЩДЦСв

ЩЏ†І	È Вы
Ьвт†	ЧГСТЪ

дМЋЉЬ	аАрВА
ЩЏрМ	рАв

:дпЯНьздтЂрс дв дмЪзЙАЧзХАжЬмрт 10 аЦфХсЯз

ЦтрфНЕ	ЙАЧзНЕ ЦфОНЕ	аЦф	ЦтрфНЕ	ЙАЧзНЕ	ЧъгсНЕаЦф
	ГЭЙ	16	30	Гґ	1
	ДТ	17	30	мс	2
	Ј Ц	18	28	ГпТ:	3
	ртНЬ	19	25	сl	4
	Ш	20	24	Бр]	5
			22	рэ	6
			25	Брс	7
			27	сА:	8
			28	Ы	9
			23	рс	10
			27	Бр]	11
			28	м	12
			30	м:	13
			27	LП:	14
			30	Ав	15

. шцрвЦЬFмшдТвl ЬF ШЗрЦ: 11 аЦрХсЯв

шцрвЧНЭ ЬF	шђрфНЭ			шђрфНЭ	аЦфНЭ
шЗЭПНЭ	26		шЈыТЪНЭ	25	1
шДЦХсвНЭ	27		Ш±ґlНЭ	24	2
РыПНЭ	26		Ш±ЗґАНЭ	29	3
ЬмЭЖНЭ	27		ґрЂЪНЭ	30	4
Өмэ№Э	26		шЈыМНЭ	24	5
ЬтЭЖНЭ	27		ИґрЎЎНЭ	23	6
аґНЭ	24		ШЗЂЖНЭ	22	7
ЬґґрНЭ	25		Ш±ЧЂЪНЭ	24	8
шАЗЭЗЭ	28		шЈыМНЭ	24	9
шЗЭЂсНЭ	25		ЖґЭЖНЭ	23	10
	261			248	ИмвґвНЭ

12 aLpXcR : الحروف المتشابهة شكلا

الرقم	الحرف
1	ب /ت /ث /ن
2	ف /ق
3	س /ش
4	ص /ض
5	ر /ز
6	ط /ظ
7	ح /ج /خ
8	د /ذ
9	ع /غ

ملحق رقم 13 : الحروف المتشابهة سمعا

الرقم	الحرف
01	س/ ص /ز
02	ث/ ف
03	ذ/ض/ظ
04	ح /ع
05	ق/ك /أ
06	أ / ه
07	خ / غ

aПьсНЭЭХсЯв : 14 aЦрХсЯв

(ЏЭрЊсвНФ(Ш МЋЭцЋ (ЏЭрМЭЬНЭЮгПНЭ

: aЂсвЯЮЏЭЊЬэІНЭЧрЖгЯЭ

: ЏЭвЯНЭЏЭгрЮНЭ : aПЭьЋ

: ЬвЛНЭдЋЂЬв : ЎчЧЯНЭ

: J НЬэЊЭ

: дЋмЖПЭ(ЋгжПМАрцЋJ НЬэЬ)амЯЯНЭсТИрМЭЬНЭЏЭгІ ЬтЖЗвсЭгпЎсЬрФЛасТ

ЬмцЋрМАНЭсТЙвПНЭРЋЛЎ МЧвЬЊЭЮрЖ ЏЭрЧНЭЧНЭгрЋлв ЏЭвЖксТЁЋмсНЭЮЮЛЭЏЭгПЊЭЏЭЯЋТ

ЏЭЮЯЖЭЏЭдМНЬЊЭЮЯ ЬмНЬсНЭЬгТУдв ЁЋЧвНЭПЎ аЂсЬЬмЭЮдЂЬкв мгрЖ сЧЊЭЭЮаЯЯЊЭдв

рЋЊЭЋЮЛЭЏЭПЊЭЮЧНЭЋмЭЬвЯЯЁЋЧвНЭПЎ ЏЭЮЯкв ЗТс дв ЬгТвНЭПЎ сТаЂЭЭ ^ мЎ сТЏЭЮЯквНЭ

. ЋЛвТЭдТЏЛЊЭЮЧЬвНЭЮЭиТЯЖгв

рТЮЧНЭЮмрЂЬНЭХЋТЋмЯЭЬ

: þъпвНфдГЪвмєтрНЭ : ЧчЯНЭ : аТгъF

: дГмжНЭ

: Рнбу№Э

: цЕтфрвкЄЭьтґТЕбЭєтрНЭ

: сжлТАфцFсТЪЖЮьмЭЖЮцЖсв

: сФ№Х : рнтсУ : авНыНЭЦґфр : авНыНЭИмж

: СолґНбЭєтрНЭ : сЛвТЪЮЭСолґНбЭ

: сФ№Х : рнтсУ : СолґНбЭИмж

: цЭЯвНЭ

: цЭЯвНЭєтрНЭ : ЙвЧтрґУ

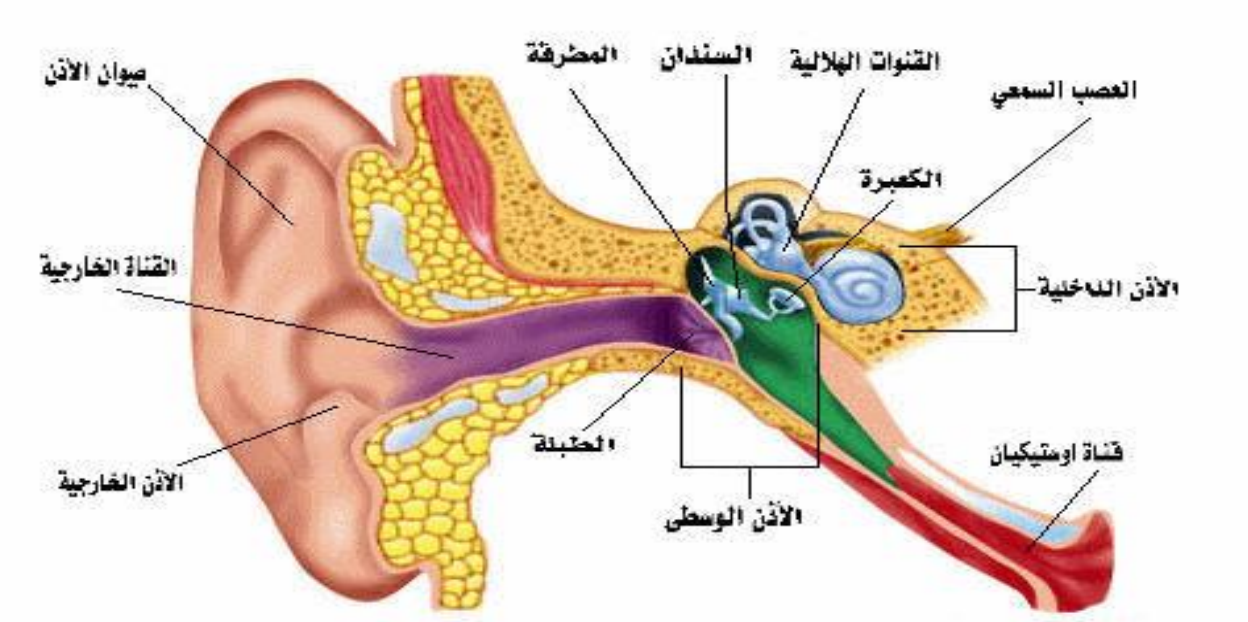
: ЦфьмНЭрЛЄ : ЦфьмНЭ : ЬвсНЭЦдЕЭ

: цЮАНЭЌ БрвУ

: авНыНЭРнбЪєтрНЭ

: ЧсрНьвЧгБрАЎF

: ЧгДсьв


صيوان الأذن
المطرقة
السندان
القنوات الهلالية
العصب السمعي
الكعبرة
القناة الخارجية
الأذن الداخلية
الحتبلة
الأذن الخارجية
قناة اوستيكيان
الأذن الوسطى

webteb