



## تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية

### حنان محمد فياض

مدرسة لغة عربية بمدرسة الأمل  
للتربية السمعية بالعباسية  
ومحاضر منتدب بمعهد الدراسات  
والبحوث التربوية - جامعة القاهرة

### الملخص

- هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة الخطوات التالية:
- تحديد مهارات الفهم في القراءة اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية.
  - تحديد واقع مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب.
  - تحديد مستويات ومهارات الفهم في القراءة التي سيبني البرنامج لتنميتها.
  - تحديد معايير بناء البرنامج المقترح، وبناء البرنامج.
  - التجريب الميداني للبرنامج؛ وقياس مدى فعاليته في تنمية مهارات الفهم في القراءة المستهدفة.
  - المعالجة الإحصائية، واستخراج النتائج وتفسيرها.
- وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من عشر طلاب من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة أو العميقة ( ممن تصل نسبة الفقد السمعي لديهم إلى ٧١ dB فأكثر ) الحادثة قبل اكتساب اللغة، وهم بالصف الأول الثانوي بمدرسة الأمل للتربية السمعية بالعباسية، وتراوح أعمارهم بين ١٦ - ١٨ ، وهم من ذوي الذكاء المتوسط ممن يعتمدون بصفة أساسية في تواصلهم وتعلمهم على لغة الإشارة .

- وقد طبقت الباحثة على أفراد العينة الأدوات التالية :
- اختبار الفهم في القراءة « تطبيقاً قبلياً » (إعداد الباحثة).
  - برنامج تنمية مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية (إعداد الباحثة).
  - اختبار الفهم في القراءة « تطبيقاً بعدياً ».
- وقد عاجلت الباحثة نتائج تطبيق الأدوات إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية Spss ، وقد أوضحت النتائج حدوث تحسن في مستوى الطلاب في مهارات الفهم في القراءة (موضع الدراسة) بعد تلقي البرنامج المقترح ، وقد كان مستوى التحسن في الفهم في القطعة القصصية أفضل منه في القطعة المقالية، وهذه المهارات هي :
١. تحديد معنى (أو مدلول) الكلمة إشارياً .
  ٢. تحديد مرادف الكلمة .
  ٣. تحديد مضاد الكلمة لفظياً وإشارياً .
  ٤. تحديد الفكرة العامة للموضوع .
  ٥. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .
  ٦. تحديد التفاصيل الجزئية للمقروء .
  ٧. إدراك الترتيب الزمني .



## المقدمة :

تمثل اللغة وسيلة أساسية لحفظ الحضارة الإنسانية وإثرائها، وهي وسيلة التواصل الأساسية بين بنى البشر، وتحتل القراءة من بين مهارات اللغة أهمية خاصة؛ إذ أنها المهارة اللغوية الرئيسة التي تنقل الثقافة من جيل لجيل، ومن مكان لمكان، كما أنها مصدر متعة لكثيرين برغم كل وسائل التكنولوجيا الحديثة، وهي الأداة الرئيسة للطلاب لتحصيل كل ما تحويه المواد الدراسية من معارف ويعد الفهم في القراءة هو أكثر مهارات القراءة أهمية، فلا معنى ولا قيمة لأي مادة مقروءة ما لم تكن مفهومة.

ويمثل تعلم اللغة والقراءة لذوى الإعاقة السمعية بالإضافة لما سبق أهمية أكثر إلحاحاً؛ وذلك للأسباب التالية :

١- أن ذوى الإعاقة السمعية يمثلون نسبة غير قليلة على المستويين العالمى والمحلى؛ إذ يوجد على مستوى العالم الآن حوالى ٧٠ مليون مواطن من بلغوا الثالثة فأكثر مصابون بالصمم (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥: ٧)، كما تبلغ نسبة ذوى الإعاقة السمعية فى مصر حوالى ٩٪ من إجمالى عدد السكان (سلطان، صفاء، ١٩٩٥: ٣) وهي نسبة لا يمكن تجاهلها .

٢- أن النمو اللغوى هو أكثر مظاهر النمو تضرراً بالإعاقة السمعية؛ لأن هذه الإعاقة «حالة تعيق الاتصال، وبالتالي تعيق تعلم اللغة (فراج، عثمان، ١٩٩٩: ٨)

٣- أن القراءة أكثر أهمية لذوى الإعاقة السمعية منها للسامعين ؛ إذ أنهم يفتقرون بحكم إعاقتهم لمهارتى الاستماع والتحدث - بدرجة أو بأخرى - ،

ويعتمدون بشكل أساسى على مهارة القراءة فى الاتصال بعالم السامعين وثقافتهم إلى حد القول بأن الأصم «يسمع بالقراءة ، ويتكلم بالكتابة (على وآخرون، ١٩٩٨: ٣١١).

٤- أن الفهم فى اللغة ينقسم لنوعين ( فهم سماعى - فهم قرائى )، و يفتقر ذوو الإعاقة السمعية للفهم السماعى (كنتيجة طبيعية للإعاقة ) ؛ ومن ثم يعد الفهم فى القراءة الوجه الأساسى لفهم لديهم .

وللأسباب السابقة نال تعليم القراءة ، والفهم فى القراءة لذوى الإعاقة السمعية اهتماماً

من ملامحه أن أصبح الفهم فى القراءة عاملاً ذا أهمية خاصة فى الدراسات التى تتناول القدرات القرائية للصم (ويلسون وهايد Wilson & Hyde، ١٩٩٧: ٣٣٣)، كما نصت أهداف تعليم اللغة العربية لهم على أن يكتسب الطالب القدرة على فهم ما يقرأ من المادة المكتوبة التى يحتاج إليها فى حياته العامة والخاصة (الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية السمعية، ١٩٨٧: ٦٦).

### الإحساس بالمشكلة :

وبرغم محاولات الاهتمام السابقة إلا أن تعليم القراءة لذوى الإعاقة السمعية يعانى من أوجه قصور عديدة لعل من أبرزها عدم وجود مواد تعليمية خاصة لتعليم القراءة لذوى الإعاقة السمعية بالصف الأول الثانوى؛ إذ أن هؤلاء الطلاب يتعلمون القراءة من خلال كتاب القراءة للصف الأول الثانوى بمدارس التعليم الثانوى الفنى الصناعى والزراعى «نظام ثلاث سنوات»، وبالتالى فالمادة التعليمية لا تناسب خصائصهم ولا تلبى احتياجاتهم، والنتيجة هى التدنى الشديد لهؤلاء الطلاب فى مستوى الفهم فى القراءة، إلى حد القول بأن المستوى القرائى للطلاب ذوى الإعاقة السمعية فى المرحلة الثانوية مساوياً للمستوى القرائى للسامعين فى الصف الثالث أو الرابع الإبتدائى (ويلسون وهايد Wilson & Hyde، ١٩٩٧: ٣٣٥)، وقد تأكدت الباحثة من خلال عملها كمدرسة لغة عربية لفئة ذوى الإعاقة السمعية، ومن خلال استطلاع آراء المعلمين والخبراء بالميدان من التدنى الشديد فى مستوى الفهم فى القراءة لديهم، والذى أرجعه المعلمون والخبراء فى جانب كبير إلى عدم وجود مواد تعليمية مناسبة معدة خصيصاً لهؤلاء الطلاب ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة وظهرت الحاجة لوجود برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية، وهو ما تؤيده آراء وتوصيات الباحثين من أن تعليم القراءة لذوى الإعاقة السمعية يجب أن يتجه أساساً إلى تنمية الفهم القرائى (جانيت ليرنر Janet، Lerner، ١٩٩٨: ٩١٩)، على أن يتم هذا باستخدام استراتيجيات، وطرق تدريس مناسبة لخصائص الطلاب، ومن خلال مواد تعليمية معدة لهم خصيصاً (سلطان، صفاء، ١٩٩٥: ١٣٨؛ درويش، ١٩٩٨: ١١٦؛ حسانين، ابتهاج، ١٩٩٩: ٩)



### تحديد المشكلة :

حُددت مشكلة هذه الدراسة في تدنى مستوى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية في معظم مهارات الفهم في القراءة ، والافتقار لبرامج لتنمية هذه المهارات، ويمكن التصدي لدراسة هذه المشكلة بمحاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي:  
ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- ما مهارات الفهم في القراءة اللازمة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية ؟
- ٢- ما واقع مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية؟
- ٣- ما معايير بناء برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم فى القراءة لدى هؤلاء الطلاب ؟
- ٤- ما البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم فى القراءة عند الطلاب ذوى الإعاقة السمعية؟
- ٥ - ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح ؟

### حدود الدراسة : تقتصر هذه الدراسة على :

- ١-طلاب الصف الأول الثانوي الفني بمدارس الأمل للتربية السمعية ؛ لأنه بداية مرحلة منتهية ، يخرج بعدها الطلاب للحياة العملية فلا بد من الاطمئنان إلى قدرتهم على الفهم، واختيار الصف الأول بالمرحلة يتيح الفرصة لإكمال الطريق على النهج السليم في الصنفين التاليين .
- ٢-الطلاب ذوى الإعاقة السمعية الشديدة أو العميقة الحادثة قبل اكتساب اللغة ؛ نظراً لأنه كلما زادت شدة الإعاقة السمعية زادت درجة إساءة الفهم ، وبالتالي فهم في حاجة حقيقية للارتقاء بهم في هذا الشأن .
- ٣- مهارات الفهم في القراءة التي يثبت تدنى مستوى الطلاب موضع الدراسة فيها ، وحاجتهم إلى تنميتها.
- ٤- مدارس الأمل للتربية السمعية بمحافظة القاهرة ؛ لاشتمالها على عدد كبير من هذه المدارس .

## تحديد المصطلحات :

### – الفهم فى القراءة : Reading comprehension

هو عملية عقلية بالغة التعقيد تدور داخل المخ ، ويتمكن بواسطتها القارئ من الإحاطة بمضمون المادة المقروءة من معان صريحة أو ضمنية، ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة وبشكل يمكن قياسه، أو تسجيله ، أو ملاحظته .

### – مهارات الفهم فى القراءة : Reading comprehension skills

هي ما يحتاجه القارئ – في مرحلة ما – من مهارات ( متضمنة فى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، وتنتهى بمستوى الإبداع ) أثناء تفاعله مع النص المقروء، تمكنه من الإلمام بما يتضمنه النص من معان ظاهرة أو خفية، وتساعد على تحديد موقفه من المقروء، والاستفادة منه فى أنشطة حياته الحاضرة والمستقبلية إلى غير ذلك من المهارات كما سيوضحها البحث (يونس وآخرون، ١٩٨٤:٢٣٦؛ الموجى، سهير، ١٩٨٨:٨٩؛ كارول لاساسو Lassaso,Carol، ١٩٩٣: ٤٤٠؛ عبيد، ١٩٩٦:١٤) .

### الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية: Persons with Hearing Impairment

هم أشخاص يعانون من خلل فسيولوجى فى أداء حاسة السمع ، لأسباب مختلفة ، وعلى درجات متفاوتة (تبدأ من القصور السمعى الخفيف إلى العميق) وقد يحدث فى أعمار متباينة ( قبل ، أو بعد اكتساب اللغة )، وينقسم الأشخاص ذوو الإعاقة السمعية أساساً إلى الصم ، وضعاف السمع .

وتتعلق الدراسة الحالية بالصم ، ويقصد بهم فى هذه الدراسة: من يعانون من إنحراف شديد فى حاسة السمع ، يحول دون الاعتماد عليه بمفرده فى اكتساب اللغة ويؤدى لدرجة ما من إساءة الفهم ، يحتاجون معها لخدمات تعليمية خاصة تستند إلى خصائصهم ، واحتياجاتهم ، وخصائص مجتمعهم

(مجتمع الصم) (مندل وفيرنون، ١٩٧٦:١٣؛ الشخص، ١٩٩٤:٢٥؛ هاريس Harries، ١٩٩٥، ١٠-١١؛ الخطيب، ١٩٩٨:١٨٣؛ كازدن آلان Alan, Kazdin ، ٢٠٠٠: ٤٤٢) .



## أهمية الدراسة :

- ١- تزويد مخططي المناهج ومؤلفي الكتب الدراسية بقائمة بمهارات الفهم في القراءة اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالصف الأول الثانوي مما يجب أن يُراعى عند إعداد المواد التعليمية المقدمة لهم .
- ٢- إمداد المعلمين ببعض الإجراءات، والفنيات التدريسية، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة لطبيعة الإعاقة السمعية، والتي تمكنهم من تنمية مهارات الفهم في القراءة لدى طلابهم.
- ٣- تقديم قاموس إشاري يساعد الطلاب على التعلم، ويساعد معلمهم على التواصل معهم .
- ٤- الإسهام في تنمية مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية مما يساعد في حل أحد مشكلاتهم العويصة مع اللغة.

## الجانب النظري للبحث، ويشمل:

### الدراسات السابقة :

حيث قامت الباحثة بدراسة العديد من الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية في كافة مراحلها.

الإطار النظري للدراسة: وقد تضمن ما يلي :

أولاً: خصائص وحاجات ذوي الإعاقة السمعية والأسس العامة لبرامج تعليمهم.

ثانياً: الفهم في القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية.

وتفصيل القول في الإطار النظري للدراسة كما يلي

أولاً: خصائص وحاجات ذوي الإعاقة السمعية والأسس العامة لبرامج تعليمهم :

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب من ذوي الإعاقة السمعية ( من فئة الصم ) بالمرحلة الثانوية ، فإن ذلك يجب أن يتم في ضوء معرفتنا بخصائصهم وحاجاتهم، وذلك كما يلي :

### الخصائص والحاجات الجسمية لذوي الإعاقة السمعية :

أكد بعض الباحثين علي عدم وجود اختلافات بين الأصم، وعادي السمع من حيث معدل النمو، والتغيرات الجسمية في الطول، واللون، والنمو الحسي الحركي (فهومي، ١٩٨٩:٦؛ القرشي، ١٩٩٤:٣٥). ولكن أشار آخرون إلى وجود خصائص جسمية مميزة للأصم، ومنها: الإصابة بتلوث، أو عدوي الأذن، وانتشار الشكاوي الجسدية والشعور بالتعب أكثر من السامعين، كما ثبت أنهم أقل تحكماً في الجهاز التنفسي، وإصدار الأصوات، فالجهاز التنفسي لدي الأصم أقل مرونة منه لدي السامع نتيجة لتعطل حاسة السمع، والتي تؤدي لتعطيل جهاز النطق، وتعره بسبب عدم استخدامه (دانمارك وآخرون، al.et.,Danemark،، ١٩٩٦: ٣٥٩-٣٦٤؛ ديرتى ومائى Muthy&Dhairti، ١٩٩٠: ١٢-١٦؛ فان إديك Eldik Van، ١٩٩٤: ٣٩٤-٣٩٩). وفي ضوء الخصائص الجسمية السابقة لذوي الإعاقة السمعية، فإن حاجاتهم التربوية يمكن أن تتمثل فيما يلي: -

- ١-الإفادة من بقية حواس التلميذ وخاصة حاسة البصر، والاهتمام بالوسائل التعليمية البصرية في توضيح المفاهيم اللغوية المجردة .
- ٢- عدم الإثقال علي الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمهام الكثيرة، وقصر فترات التدريب؛ إذ أنهم سريعي الشعور بالتعب .
- ٣- عدم إجبار الطالب الأصم علي استخدام جهاز النطق والكلام في تعلم اللغة خاصة في المراحل المتأخرة من النمو؛ نظراً لما يعانيه الأصم من صعوبات في إصدار الصوت قد تعوق تعلمه، وتقبل لغة الإشارة، والهجاء الإصبعي إن كان الطالب يفضل استخدامهما.

### الخصائص والحاجات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية :

حُرْم ذو الإعاقة السمعية من إدراك أصوات اللغة المنطوقة - بدرجة أو بأخرى وفقاً لشدة الإعاقة لديه- ولكن هذا لا يعنى حرمانه من اللغة بمعناها العام؛ إذ أن» معني كلمه لغة لا يقتصر علي اللغة اللفظية وحدها، بل من الممكن اعتبار كل أسلوب، أو وسيلة يعبر



بها الفرد عن فكرة، أو انفعال معين لغة أيضاً .» (فهيمى، ١٩٦٥:٣٤)، وبناءً عليه فإن الإشارات، وأبجدية الأصابع، ومخارج الأصوات، وقراءة الشفاة وتعبيرات الوجه، والإيماءات، وحركات الجسم في تفرداها أو اجتماعها هي لغة، ولكن لغة الإشارة خاصة بعالم الصم، ولا يدركها أو يعي معانيها سوي عدد محدود من غير الصم؛ من هنا ظهرت أهمية وجود وسيلة للاتصال المباشر بين الصم، وباقي أفراد المجتمع، ألا وهي القراءة والكتابة (إمام، ٢٠٠٠:٥٥).

وبناء عليه فإن الصم يحتاجون في حياتهم للغتين، لغة غير لفظية (وهي لغة الإشارة) يعيشون بها في مجتمع الصم، ولغة مقروءة، أو مكتوبة تربطهم بمجتمع السامعين، أي أنهم ثنائي اللغة، وتمثل لغة الإشارة لغتهم الأولى، وتمثل اللغة المقروءة المكتوبة لغتهم الثانية. وبمراجعة بعض الأدبيات والبحوث أمكن تحديد بعض الخصائص اللغوية للطلاب ذوى الإعاقة السمعية فيما يلي :

١- تأخر النمو اللغوي، وأبرز مظاهره : ضآلة الثروة اللغوية، وتمرکز ألفاظهم حول الملموس، و صعوبة فهم التعبيرات الاصطلاحية، والمجردة، وصعوبة إدراك الكلمات الوظيفية كأسماء الإشارة، والضمائر، والكلمات متعددة المعاني، وظرفا الزمان والمكان، وصعوبة فهم الجمل التي تحتوي علي تعبيرات منفية، أو استفهامية، أو تعبيرات مبنية للمجهول، أو الجمل ذات التراكيب المعقدة .

٢ - ثنائية اللغة ؛ لغة الإشارة (وهي اللغة الأولى) تستخدم في مجتمع الصم، واللغة المقروءة المكتوبة (وهي اللغة الثانية) لربطهم بمجتمع السامعين .

٣- عدم التجانس بين الأفراد ذوى الإعاقة السمعية في المهارات اللغوية سواء في لغة الإشارة، أو في اللغة العربية .

٤- مهارات اللغة العربية لديهم تتمثل أساسا في القراءة والكتابة، أما الاستماع والتحدث فإنهم يفتقرون إليهما -بدرجة ما- بسبب طبيعة إعاقتهما .

(عبد الغفار و الشيخ، ١٩٦٦:١٦٤؛ مندل و فيرنون، ١٩٧٦:١٧٣-١٧٤؛ حسانين،

ابتهاج، ١٩٩٩:٢٧؛ شاليف وماريان ريتير Chaleff&Ritter, Marian، ١٩٠:٢٠٠١-

(٢٠١).

وفي ضوء الخصائص السابقة فإن الحاجات اللغوية لذوي الإعاقة السمعية قد تتمثل فيما يلي :

١- التدريس المباشر لل صعوبات اللغوية التي يعاني منها الصم، والتي تؤثر سلباً علي فهمهم للمادة المقروءة ، مثل الكلمات الوظيفية، كما يفضل تقديم تدريس قبلي للمفردات الجديدة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية.

٢- استخدام جمل قصيرة بسيطة تقل فيها التعقيدات اللغوية بقدر الإمكان .

٣- استخدام لغة الإشارة ( باعتبارها اللغة الأولى للصم ) كمدخل لتعليم القراءة بمهارتها المختلفة ؛ خاصة وأنه قد ثبت أن « الفهم يتحقق بصورة أكبر لدي الصم عندما يتم تقديم المعلومات لهم من خلال الإشارات بمفردها ، أو من خلال أساليب تتضمن الإشارات ، مما لو قُدمت لهم المعلومات من خلال أساليب تخلو من الإشارات (ستيوارت Stewart، ١٩٩٣ : ٣٣١).

٤- مراعاة الفروق الفردية في المهارات اللغوية بين الطلاب الصم، وقد يتم ذلك من خلال :-

• إعداد مواد ، وبرامج تعليمية مرنة تحتوي علي موضوعات ذات مستويات مختلفة من الصعوبة .

• استخدام طرق تعليمية مثل التعلم التعاوني ، وتدريس الأقران في تعليم القراءة لذوي الإعاقة السمعية بحيث نستفيد من تفوق بعضهم في المهارات اللغوية (مقارنه بزملائه) في مساعدة الضعاف؛ إذ ثبت أن أساليب التعلم التعاوني والتي يتولى فيها الطلاب القيام بدور المعلم في مجموعات صغيرة سوف يساعد على تركيز الانتباه ، ويعزز فهم المادة المقروءة(كيلى وآخرون Kelly، et. al.، ، ١٩٩٣ : ٣٥٣).

٥- استخدام الوسائل التعليمية البصرية؛ لتوضيح المفاهيم المجردة والتعبيرات الاصطلاحية وهما من صعوبات القراءة لدى الصم .

٦- كتابة المادة العلمية المقدمة للطلاب بخط واضح ، وبنط كبير؛ حتى لا نرهق حاسة البصر لديهم .



### الخصائص والحاجات الاجتماعية لذوي الإعاقة السمعية:

أشار العديد من الباحثين إلى أن الأفراد الصم أكثر نزوعاً للانسحاب، وميلاً للعزلة والانطواء، وأقل تكيفاً من الناحيتين الشخصية والاجتماعية وأكثر شعوراً بالتقبل الاجتماعي المنخفض لهم من قبل السامعين، كما أنهم يتصفون بالتشكك في المجتمع وعدم الخضوع للأوامر الصادرة من السلطة، وكل ذلك يؤدي لصعوبة في تعلم القراءة لديهم ( سليمان، ١٩٩٩: ١٢٥؛ اللقاني و القرشي، ١٩٩٩: ١١١؛ حسانين، ابتهاج، ١٩٩٩: ٣١؛ مطحنة، السيد، ١٩٩٤: ٣٤-٣٦)، والمحصلة النهائية لذلك أن الصم لديهم حاجات اجتماعية للتفاعل، والتواصل، والتقبل، والانتماء لا يمكنهم إشباعها - في أحيان كثيرة - من خلال المجتمع الكلي للسامعين؛ ومن هنا يكون اللجوء لمجتمع الصم في محاولة لإشباع هذه الحاجات .

وفي داخل مجتمع الصم فإن الصم أكثر ميلاً إلى التماسك، والتلاحم، والتفاعل مع بعضهم البعض أكثر منه لدي العاديين (محمد، عبد النبي، ١٩٩٨: ٢٥٨) مكونين ما يعرف باسم مجتمع الصم والذي يقدم الأساس الاجتماعي للانتماء لديهم ( اللقاني و القرشي، ١٩٩٩: ١١١)؛ ولذلك يؤكد البعض علي أن مجتمع الصم ما هو إلا منظومة يشعر الصم داخلها بالرضا التام (مارجاتا تاكالا Takala, Marjatta, 1994: 403) .

وفي ضوء ما سبق فإن الأصم من الناحية الاجتماعية يكاد يكون ثنائي الشخصية إحداهما يعيش بها في تفاعله مع مجتمع السامعين، والأخرى يعيش بها تفاعله مع مجتمع الصم؛ ولذا فإن الصم بحاجة إلى تنمية شخصية مزدوجة كأعضاء في مجتمع الصم، وكأعضاء في المجتمع ككل (حافظ، مرسى، ١٩٩٨: ١٢٤)

وفي ضوء ما سبق قد تتحدد الحاجات التربوية لذوي الإعاقة السمعية في ضوء خصائصهم الاجتماعية فيما يلي :-

- ١- تعلم القراءة والكتابة من أهم الاحتياجات الاجتماعية للصم؛ لأنه يساهم في إخراجهم من عزلتهم، ويوجد وسيلة للتفاعل بينهم وبين مجتمع السامعين
- ٢- الحاجة إلى امتصاص، وتشرب ثقافة مجتمع السامعين، ويتم هذا من خلال محتوى موضوعات القراءة التي تتحدث عن مجتمع السامعين، وثقافته

وعاداته، وتقاليده، وأنماط السلوك التي يرتضيها.

٣ - الحاجة إلى تضمين ثقافة الصم في المناهج والبرامج التعليمية المقدمة لهم؛ من منطلق نظرة الصم لأنفسهم باعتبارهم تشكيلاً لأقلية ثقافية داخل المجتمع الكبير للسامعين، مثل: استخدام لغة لإشارة، ودراسة بعض الشخصيات البارزة التي تعد جزءاً من تاريخ الصم.

٤ - الحاجة إلى التدريب علي التفاعل الاجتماعي السوي، من خلال بعض أنشطة تعليم القراءة التي تشمل علي تفاعل اجتماعي مثل النشاط التمثيلي.

### **الخصائص والاحتياجات العقلية - المعرفية لذوي الإعاقة السمعية :**

أكد العديد من الباحثين على أن ذوي الإعاقة السمعية لديهم نفس التوزيع العام في الذكاء كالسامعين ( اللقاني و القرشي، ١٩٩٩: ٨١؛ سالم ، أسامة، ٢٠٠٢: ٣٧؛ عبد العزيز، ١٩٩٢: ٢٣٤؛ فراج، ١٩٩٩: ١٥). وبرغم ذلك فالتحصيل الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية ينخفض وبشكل ملحوظ جداً عنه لدى السامعين، وخاصة في القراءة (عبد الغنى، زينب، ٢٠٠٠: ٣٤؛ سالم، سرى، ٢٠٠١: ١٣) ويظهر أكبر تأخر في فهم معاني الفقرات والكلمات ويزداد مقدار ذلك التأخر مع تقدم السن (عبد الغفار و الشيخ، ١٩٦٦: ١٦٦).

وإذا كان انخفاض التحصيل في القراءة (والفهم خاصة ) لدى ذوي الإعاقة السمعية لا يعود لانخفاض الذكاء، فقد أرجعه الباحثون لأسباب أخرى مثل: عدم ملاءمة المناهج المدرسية، وعدم فعالية طرق التدريس، وتدني دافعية الطلاب، والقصور اللغوي والاختباري، ومعوقات التواصل (ليكنر و ماكنيل Luckner & McNeill، ١٩٩٤: ٣٧٢؛ فوكس Fox، ١٩٩٤: ١٥).

كما قد يعود هذا التأخر إلى بعض الصعوبات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية في بعض العمليات ذات الصلة الوثيقة بعملية التعلم، ومنها: الانتباه، والتذكر، وتكوين المفهوم ؛ إذ يعاني غالبية الطلاب ذوي الإعاقة السمعية من اضطرابات الانتباه (عبد



العظيم، هالة، ١٩٩٩: ٣٧) والتي حدد كيلي وآخرون Kelly, et.al. (١٩٩٣: ٣٤٩) مظاهرها في عدم الانتباه، والقابلية للتشتت، والانذفاعية، والنشاط الزائد، وأكد حافظ (١٩٩٨: ٥٩) على أن اضطرابات الانتباه يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في القراءة، كما أشار موسلي ورونالد Ronald & Mousely (١٩٩٨: ٣٢٥) إلى أن السلوك الاندفاعي يرتبط بالقدرات اللغوية المحدودة لدي الصم . .

وفيما يخص مدي الذاكرة، فقد أكد بعض الباحثين على أن مدي الذاكرة لدي الأفراد الصم أقصر منه لدي أقرانهم من السامعين سواء فيما يتعلق بالوحدات اللفظية أو غير اللفظية. ويلعب مدي الذاكرة أدواراً متعددة وهامة في القراءة إذ يؤدي إلى دمج معاني الكلمة في الجملة، ويساعد علي الربط بين الجمل؛ ولذلك فإن ضعف قدرة الطلاب الصم علي الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى يعوق الفهم القرائي لديهم (ايبستن وآخرون Epstien.et.al.،، ١٩٩٢: ٣٤٥؛ مارشارك وآخرون Marschark, M., et.al.،، ١٩٩٣: ٣١).

وبالنسبة لاكتساب المفاهيم فقد اتضح أن الطلاب الصم يكتسبون المفاهيم بنفس التسلسل، وبنفس الطريقة التي تتبع مع السامعين، ولكن اكتساب المفاهيم يتم في أعمار زمنية أكبر، كما يلاحظ أن التلاميذ الصم يواجهون بعض الصعوبات المتعلقة باكتساب المفاهيم المتناقضة، وأنهم يتأخرون إلى حد ما في اكتساب المفاهيم المتشابهة، وأن قيام الطلاب الصم بعملية دمج بعض المفاهيم مع بعضها من أجل التوصل الي حل بعض المشكلات يبدو أكثر صعوبة منه لدى السامعين ( اللقاني و القرشي، ١٩٩٩: ١٠٩) . وفي ضوء الخصائص العقلية - المعرفية السابقة يمكن أن تتحدد الحاجات التربوية لذوي الإعاقة السمعية فيما يلي :

١ - إعداد وتقديم مواد تعليمية تتطلب مستويات متفاوتة من الذكاء، بحيث لا تكون كلها سهلة جداً؛ فتدعم لدي الطلاب الإحساس بالنقص عن أقرانهم السامعين، وألاً تكون كلها صعبة، وتتطلب مستويات ذكاء عالية؛ فتثير إحباط الطلاب .

٢- مراعاة الصعوبات التي تواجه الطلاب الصم في عمليات الانتباه والتذكر، والتي تعوق الفهم من خلال اتباع الإجراءات التالية:

• زيادة تركيز انتباه الطالب علي المثيرات المهمة تبلويناها، أو وضع خطوط تحتها؛ ولذا

سيراعى فى برنامج الدراسة الحالية تلوين الكلمات ، واللغويات الجديدة ، أو الصعبة  
والتي يعد اكتساب الطلاب وتعلمهم لها أحد أهداف الدرس .

- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة وغير المألوفة، لجذب انتباه الطالب؛ لأن التعود على المثيرات يجعل الطالب يملها ، فلا تثير اهتمامه ويتجه لغيرها، وستراعى الباحثة فى البرنامج الحالى التنوع فى نوعية المادة المقروءة مثل آيات قرآنية، وأحاديث شريفة، و مواد قصصية، وكتابة مقالية وكذلك التنوع فى أسلوب معالجة محتوى المادة المقروءة ، فقد تستخدم الصور، أو الرسوم الكاريكاتورية، أو الجداول ، كما قد تتنوع الأسئلة التى يقاس بها مدى فهم الطلاب للمواد المقروءة ما بين أسئلة اختيار من متعدد، وتكملة، والصواب والخطأ، والتوصيل وغيرها من الأسئلة الموضوعية، كما يمكن أن تتنوع أساليب التقويم ما بين أساليب تحريرية كتابية ، وأساليب شفوية إشارية . و كذلك من المفيد أن تتنوع طرق وأساليب التدريس المستخدمة فى نطاق موضوع واحد فقد يستخدم فى درس واحد التعلم التعاونى، والتنافسى، والمناقشة، والتدريس المباشر .
- ٣- عدم طول فترات التدريس، و توفير فترات راحة بين مهام التدريس؛ إذ قد يعاني الطالب من التعب، أو الملل نتيجة لعدم قدرته علي التركيز الانتباه لفترة طويلة، وذلك عملاً بالقاعدة : التمرين الموزع غالباً ما يكون أفضل من التمرين المتصل .
- ٤- ترتيب المقاعد بشكل يقلل التشتت البصري ، والاحتكاك بين الطلاب .
- ٥- يجب علي المدرسين أن يستدعوا انتباه الطلاب الصم حتي لو استدعي الأمر أن يستخدموا التلميحات البدنية مثل لمس الكتف بخفه، أو استخدام اشارة سرية بين المعلم والطالب .
- ٦- يجب أن تتناوب الدروس بين تلك التي تستلزم انتبهاً أقل، وتلك الأكثر صعوبة .

### **الخصائص والحاجات النفسية /الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية :**

تختلف الآثار النفسية للإعاقة تبعاً لعدة عوامل منها سن الإصابة بالإعاقة، وقدر ما يتاح من وسائل تعويضي، وموقف المجتمع الإنسانى والأخلاقى من ذى الإعاقة (صديق



٨٣:٢٠٠٢)، ويتعرض ذوو الإعاقة السمعية لظروف لغوية / اجتماعية - كما سبق -  
ترك آثاراً سلبية علي الجوانب النفسية الانفعالية في شخصية الأصم ، والتي تتمثل فيما  
يلي :

١- الطالب ذو الإعاقة السمعية أقل استقراراً من زميله السامع ؛ لأنه يجابه نفس الحياة  
ولكن بإمكانات أقل، مما يجعله غير قادر علي مسaire السامع وبالتالي يتعمق لديه  
الإحساس بالدونية، وضعف الثقة بالنفس ، كما أنه يتسم بالغرق في أحلام اليقظة،  
وعدم القدرة علي تحمل المسؤولية، والخوف من المستقبل، والخوف من التعرض  
للخطر والاستهزاء من الآخرين (حسانين، ابتهاج، ١٩٩٩: ٢٨-٣١).

٢- يعاني الصم من الغيرة، والحرمان العاطفي. (عبد العظيم ، هالة، ١٩٩٩: ٧٩).

٣- ذوو الإعاقة السمعية أكثر تعرضاً من السامعين لنقص الحماسة، والملل ، والاكنتاب،  
والإحساس بالعجز واليأس . كما أن مشاعر الوحدة، والحزن أكثر انتشاراً بينهم ،  
وتبلغ نسبتها بين ذوي الإعاقة السمعية تقريباً ضعف مقدارها بين السامعين (فهمي،  
مصطفى، ١٩٦٥: ٧١).

٤- انتشار المشكلات السلوكية لدي الطلاب الصم مثل العدوان، والجروح،  
والنشاط الزائد (فان إديك Van Eldik، ١٩٩٤: ٣٩٧) والخجل، وسرعة  
الاستثارة، والعناد، وعدم الامتثال للأوامر والحساسية الزائدة في تعاملهم مع  
الآخرين (ديرتي وماسي Dharitri & Muthy، ١٩٩٠: ١٥).

ومن الخصائص النفسية السابقة للصم ما يؤثر سلبياً على مستواهم القرائي، فقد  
أشار سكين Schein (٢٠٠٠: ٣٢) إلى أن تدنى المعرفة بالقراءة والكتابة لدي الصم  
يعود لعدة أسباب منها نقص الدافعية ، هذا كما أن الاتجاهات السلبية نحو الذات،  
والشعور أو الاحساس بالفشل تعد عوامل انفعالية تؤدي لصعوبة تعلم القراءة، وتمثل  
تلك العوامل سبباً ونتيجة في آن واحد للفشل القرائي (مطحنة، ١٩٩٤: ٣٤-٣٦)،  
وبالإضافة لذلك فإن الطلاب المضطربين عاطفياً لا يتقدمون في القراءة كما ينبغي،  
ويعانون من الضعف فيها. (سالم ، محمد، ٢٠٠٢: ٧٠).

وتأسيساً علي ما سبق فإن الحاجات التربوية لذوي الإعاقة السمعية في ضوء خصائصهم

النفسية - الانفعالية قد تتمثل فيما يلي :

- ١- تضمين ثقافة الصم في المنهج المدرسي، وفي موضوعات القراءة ؛ علي اعتبار أن زيادة وعي الشخص بثقافته الخاصة يؤدي إلى تحقيق قدر أكبر من تقدير الذات ، مما ينتقل إلى تحقيق إنجاز أكاديمي أعلي (ستيوارت Stewart، ١٩٩٣: ٣٣١) .
- ٢- إتاحة فرص النجاح للطلاب في القراءة ؛ وذلك لأنه ثبت أنه كلما ارتفعت مستويات القراءة لدي الطلاب الصم كلما ارتفعت درجاتهم في تقدير الذات (دسيليه Desselle، ١٩٩٤: ٣٢٧)، والذي يؤدي بدوره لنجاح أكبر في القراءة، وقد يكون ذلك من خلال تقديم بعض المهام السهلة والتي يتوقع أن ينجح الطلاب في أدائها .
- ٣- أن تقوم العلاقة بين المعلم، وطلابه الصم علي أساس الحب، والتقبل ؛ نظراً لمعاناة الصم من الحرمان العاطفي .
- ٤- إتاحة الفرصة للطلاب الأصم لإبداء مشاعره ورأيه؛ وذلك لأن أحجام الأصم عن التعبير عن مشاعره في المواقف المختلفة، ومع الأشخاص المختلفين من الأسباب الرئيسة لتعرض الأصم للقلق، والصراع والاضطرابات النفسية كما أن قمع التعبير عن المشاعر يعمل علي زيادة النزعات العصبية ؛ مما يؤثر سلبياً علي سير العملية التعليمية . « (علي ،كلثوم وجميل ،١٩٩٨:٣١١).
- ٥- إدخال البهجة في التعلم باستخدام الصور الجميلة، والعبارات، والمواقف الطريفة بما يخفف من وطأة شعوره بالحزن، والاكتئاب .
- ٦ - استخدام النشاط التمثيلي كنشاط محبب لقلوب الطلاب في تناول بعض موضوعات البرنامج؛ لماله من أثر إيجابي في خفض السلوك العدواني لدى الصم (المحمدي، ١٩٩٨)، والذي قد يتسبب في صرف الانتباه عن التعلم والفهم .
- ٧- استخدام فنيات التعزيز المادي والمعنوي (والتعزيز المادي أفضل) بهدف خفض السلوك العدواني (سليمان ،١٩٩٧:١٩٠) واستثارة غيرة الطلاب ليجتهدوا في التعلم ومحاولة الفهم ليحصلوا على التعزيز الذي حصل عليه زملائهم ممن نجحوا في فهم نقطة ما .



## أسس تعليم ذوي الإعاقة السمعية:

- من خلال الدراسات السابقة، ودراسة خصائص ذوي الإعاقة السمعية وحاجاتهم أمكن الخروج ببعض أسس تعليمهم (والصم منهم بصفة خاصة)، ومنها على سبيل المثال:
- مرونة وتنوع البرامج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية؛ لمواجهة الفروق الفردية بينهم.
  - استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وخاصة البصرية؛ لتسهيل العملية التعليمية.
  - ربط البرامج والمناهج التعليمية المقدمة لذوي الإعاقة السمعية بالمواد المهنية التي يتخصص بها الطلاب؛ حتى تتحقق وظيفتها لهم.
  - حرص البرامج التعليمية على نقل ثقافة مجتمع السامعين، وقيمه، ومعايير السلوك التي يرتضيها لذوي لإعاقة السمعية.
  - استخدام مداخل وأساليب متنوعة في تعليم ذوي الإعاقة السمعية وخاصة ما يكون للطالب فيها دوراً إيجابياً؛ لتعويده تحمل المسؤولية.
  - تضمين ثقافة الصم في المناهج المقدمة لهم، واستخدام لغة الإشارة في تعليمهم باعتبارها لغة أولى لهم، وجزءاً أساسياً من هويتهم.
  - إعداد كتب وبرامج تعليمية خاصة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية تتناسب وظروف الإعاقة، وحاجات الطلاب في شتى المجالات.
  - عند صياغة محتوى البرامج التعليمية للصم (من مستخدمي لغة الإشارة) لابد من مراعاة إمكانية تحويل اللغة المكتوبة إلى لغة الإشارة؛ بحيث يسهل شرح وتفسير المحتوى للتلميذ الأصم، ولكي يتمكن كل من المعلم، والمتعلم من استخدام الكتاب المدرسي.
  - تنوع وتكامل أساليب التقويم بحيث تشمل جميع النمو المختلفة لدي التلاميذ الصم علي أن يكون التقويم الإشاري جزءاً أساسياً منه.

## ثانياً: الفهم فى القراءة لدى الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية :

طبيعة ومفهوم الفهم فى القراءة :

إن الفهم عملية بالغة التعقيد تتضمن عوامل وعناصر لغوية وحسية وإدراكية ، كما تتضمن اهتمام القارئ بعملية القراءة (كارول لاساسو Lassao،Carol، ١٩٩٣: ٤٤٠)، وقد عرضت جانيت ليرنر Janet ، Lerner (١٩٩٨: ٤١٥-٤١٨) بعضاً من المفاهيم والأفكار المتعلقة بالفهم القرائى والتي تتضح منها طبيعته ، وهى تتلخص فيما يلى :

١- الفهم عملية معرفية تعتمد على مايكسبه القارئ للمادة المكتوبة من معانى من خلال خبراته فالقارئ صاحب الخبرة ، والخلفية المعرفية المحدودة بالنص سوف يواجه صعوبات شديدة فى الفهم ، ومن هنا تحرص الباحثة على إثراء الخلفية المعرفية لدى طلابها فى موضوعات البرنامج المقترح باستخدام بعض الأساليب مثل : أسلوب ملخصات لغة الإشارة.

### ٢- الفهم القرائى عملية لغوية

إذ أن القدرة على قراءة النص ، وفهمه لا تعتمد فقط على التعرف على الحرف ، ولكن تعتمد أيضاً على المعنى والسياق ، وعلى كل مظاهر وجوانب اللغة ، مثل : علم الإملاء ، orthographic ، دراسة التعبيرات الصوتية (فونولوجيا اللغة) Phonologic ، والمعرفة بالمفردات المعجمية Lexical ، والنحو Syntax ، والجانب الدلالي Semantic ، وسياق الكلام Contextual (نانسى مارشن وآخرون Nancy L Martion ، et.al ، ٢٠٠١: ٥) ، ومن هنا تحرص الباحثة فى برنامجها على تقديم تدريس مباشر لما قد يطرأ من جوانب لغوية ؛ بما يساعد الطلاب على الفهم .

### ٣- الفهم القرائى عملية تفكير

تشير بعض البحوث إلى القراءة باعتبارها نوعاً من التفكير والاستنتاج يهدف إلى الوصول إلي المعاني المتضمنة فى النص ؛ إذ أن الفرد فى أثناء القراءة يستخدم المفاهيم ، ويطور الفروض ويختبرها ، ثم يعدل هذه المفاهيم ، وينسق المعاني ، وهو نفس ما يحدث



في عملية التفكير وحل المشكلات . ومن هنا تراعى الباحثة استخدام بعض الأساليب التي تنمى التفكير لدى الطلاب في برنامجها المقترح ، مثل : أسلوب المناقشة واستخدام الكلمات المتقاطعة .

#### ٤- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً مع النص

إن الفهم في القراءة يتكون من تفاعل نشط مستمر بين ثلاثة عناصر، هي : القارئ (بما له من اهتمامات ومعارف تؤثر فيما يريد أن يقرأ وفي مستوى فهمه للمقروء )، والنص (من حيث تنظيمه، ووضوح لغته، ومدى ألفة القارئ بالمعلومات المتضمنة فيه)، و السياق الذي تتم فيه القراءة ، من حيث موقف القراءة (كأن يكون موقفاً اختبارياً) والهدف من القراءة (الاستمتاع، فهم التفاصيل) .

وهذه العناصر والتفاعل بينهما مما يؤثر في الفهم ؛ ولذا ستتخذ الباحثة في برنامجها التدابير التالية:

أ) تقديم موضوعات يتوقع أن تكون محل اهتمام القراء الصم ، مثل : موضوع مهنتي ، هيلين كيلر .

ب) مراعاة وضوح وبساطة التراكيب اللغوية المستخدمة في موضوعات البرنامج .  
ج) مراعاة تنظيم المعلومات الواردة في النص المقروء، بما يساعد على وضوح العلاقات بينها، ويسهل تذكرها وفهمها، مثل استخدام الخرائط الدلالية . ونظراً لتعدد طبيعة الفهم في القراءة فقد تعددت تعريفاته، ومنها :

- عرف يونس وآخرون (١٩٨٤ : ٢٣٦) الفهم بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية .

- ذكرت مريم الفاسي Alffasi. Mariam (١٩٩٨ : ٣١١) أن الفهم القرائي عملية بناء المعنى من القطعة.

- أشارت كارول لاساسو Lassaso ، Carol (١٩٩٣ : ٤٣٦) إلى أن عملية الفهم تعنى ”تقليص الشكوك“ . وأكد علي أن عملية الفهم تحدث عندما تكون قد تمت الإجابة على أسئلة القارئ .

- يرى عبيد (١٩٩٦: ١٤) الفهم فى القراءة هو عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة وهو عملية مركبة وشديدة التعقيد تتضمن عمليات عقلية عليا ، ويتدرج فى عمليات بدءاً مستوى الفهم السطحي المباشر ، وانتهاءً بمستوى الإبداع .  
ومما سبق يتضح أن توجهات الباحثين فى تعريف الفهم فى القراءة تشمل النظر للفهم باعتباره :

- مجموعة من المهارات .
- عملية بناء للمعنى .
- عملية عقلية .
- عملية إجابة عن أسئلة القارئ.

### مستويات الفهم ومهاراته :

وجدت عدة تصنيفات لمستويات ومهارات الفهم فى القراءة، حيث قسم البعض الفهم فى القراءة طبقاً لحجم الوحدة المقروءة بدءاً من الكلمة حتى الموضوع ماراً بالعبارة والفقرة والصفحة، بينما قسم البعض الآخر الفهم فى القراءة طبقاً لنوع الرسالة العقلية وحجمها تلك التى تحملها الرموز المقروءة ففهم الأفكار الرئيسية ، والأفكار التفصيلية والبيانات ، وإدراك العلاقات بين الأفكار ، وقسم فريق ثالث الفهم فى القراءة طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي ، والفهم التفسيري ، أو فهم ما بين السطور من أفكار لم تذكر صراحة؟ (رزق ، ١٩٨٣: ١٢٤) .

وتوجد فى الميدان أمثلة كثيرة لقوائم وضعها الباحثون لمهارات ومستويات الفهم فى القراءة، منها على سبيل المثال :تصنيف شعبان، إحسان (١٩٨٧)، وتصنيف يونس وآخرون (١٩٩٤)، وتصنيف سلطان، صفاء (١٩٩٥)، وتصنيف جاب الله (١٩٩٦)، وتصنيف عبيد (١٩٩٦)، وتصنيف الكورى (١٩٩٧)، وتصنيف بوك وريتا بارجر Bock & Barger، Rita (١٩٩٨)، وتصنيف والكر وآخرون Walker & et, al (١٩٩٨) . وبفحص القوائم السابقة وغيرها أمكن الخروج بمجموعة من المهارات التى تعتقد الباحثة فى مناسبتها للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية .



## العوامل المؤثرة على الفهم في القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية :

يواجه ذوو الإعاقة السمعية العديد من العوامل التي قد تتسبب في تدني مستواهم في  
الفهم في القراءة ، وقد حددت الباحثة هذه العوامل (لمراعاتها قدر الإمكان في برنامج  
الدراسة ) فيما يلي :

### ١- العوامل المتعلقة بالطالب

مراجعة العديد من الدراسات أمكن تحديد بعض العوامل المرتبطة بالطالب الأصم  
والمؤثرة سلبياً على قدرته على الفهم في القراءة ( مطحنة، ١٩٩٤، ٣١؛ يونس وآخرون  
١٩٩٤، ١٩٤؛ لوتك وآخرون Luetke,et.al، ١٩٩٦، ٣٢١؛ مورز Moores، ١٩٩٧،  
٢٦١؛ باتريشيا ماس وتورجيسن Mathes ، Patricia & Torgesen، ٣٢٥:١٩٩٨؛  
سكين Schein، ٢٠٠٠، ٣٢؛ هوفمان Hoffman، ٢٠٠١، ٢: ٨- )

وفيما يلي بعضاً من هذه العوامل وما اتخذته الباحثة من تدبير واستراتيجيات  
لمعالجتها في برنامج الدراسة الحالية :

- حدة الفروق الفردية بين الطلاب ، ولذا حرصت الباحثة على اختيار عينة الدراسة  
بحيث يكون بينها قدراً كبيراً من التجانس - بقدر الامكان - من حيث شدة الإعاقة ،  
وتوقيت حدوثها ، ، وأسلوب التواصل اللغوي المفضل لديهم .
- صعوبة الاستفادة بفاعلية من الذاكرة قصيرة المدى، ولذا تم استخدام بعض الأنشطة  
والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب على التذكر مثل:النشاط التمثيلي ، الصور  
والرسوم ، المنظمات التخطيطية والبيانية ، واستراتيجية القراءات المتكررة .
- ضعف قدرات ومهارات التواصل:ولذا تركزت الباحثة على أن تكون على مستوى  
مناسب من القدرة على التواصل مع الطلاب ، وأن تستخدم طرق التواصل التي  
يفضل الطلاب التعلم من خلالها ، بما يساعد في إزالة فجوة التواصل بينهما .
- محدودية المعرفة السابقة،ولذا تراعى الباحثة توفير خلفية معلوماتية عن النص مقدماً ،  
وإجراء مناقشات جماعية عن مضمون النص قبل قراءته

## ٢- العوامل المتعلقة بالمعلم

ومنها: المعرفة الناقصة، الإعداد غير الفعال، عدم كفاية برامج التدريب أثناء الخدمة لإحداث ممارسات جديدة ذات مستوى عال تضارب التوصيات المقدمة للمعلم بشأن كيفية التدريس (باتريشيا ماس وتورجيسن Mathes ، Patricia & Torgesen، 1998: 329).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها بالميدان أن غالبية المدرسين العاملين بالميدان غير متخصصين ، ولا يجيدون طرق التواصل مع الطلاب، ومع ذلك لاتعد برامج مختلفة لتدريب غير المتخصصين قبل إسناد العمل إليهم فى التربية الخاصة ، ومراعاة لذلك فستحرص الباحثة فى برنامجها على توفير دليل للمعلم يرشده إلى بعض الطرق، والاستراتيجيات الفعالة فى تنمية الفهم فى القراءة لدى الطلاب، و توفير قاموس إشارى ملحق بالبرنامج يساعد المعلم فى التواصل مع طلابه .

## ٣- العوامل المتعلقة بمناهج القراءة وطبيعة المادة المكتوبة

تعد مناهج القراءة المقدمة للصم أحد أسباب تدنى مستواهم فى الفهم فى القراءة؛ إذ أنها غير معدة لهم ولا تناسب احتياجاتهم، حيث يدرس الطلاب ذوو الإعاقة السمعية بالصف الأول الثانوى منهج القراءة المقرر على الطلاب السامعين بالصف الأول الثانوى بمدارس التعليم المهنى الزراعى والصناعى .

كما أن طبيعة اللغة المكتوبة والتي تعد تمثيل بصرى لأصوات اللغة المنطوقة تعد مؤثراً سلبياً على الفهم لدى الصم إذ أنهم يفتقرون لحاسة السمع التى يستطيعون بها اكتساب الخبرة باللغة المنطوقة ، ومن ثم يشعرون بعدم الألفة بالرموز المطبوعة، وباللغة ذاتها (فيشر ولى Fisher & Lee، ١٩٨٩: ١٥٣).

وكذلك أشار الباحثون إلى أن نوع المادة المقروءة من حيث كونها قصصية أو مقالية يؤثر فى مدى فهم الطلاب لها؛ إذ ثبت أن النصوص المقالية أكثر صعوبة للطلاب الصم من النصوص القصصية؛ إذ أنها تتطلب خلفية معرفية عادة ما يفتقر إليها هؤلاء الطلاب (لوتك وآخرون Luetke et.al، ١٩٩٦: ٣١٤؛ جانيت ليرنر Lerner، Janet، ١٩٩٨: ٢٥٩).



وفي هذا الشأن قامت الباحثة بتعديل موضوعات القراءة المقررة على الطلاب بما يتناسب مع خصائصهم واحتياجاتهم التي تم التوصل إليها فيما سبق كما ستعمل على تنوع الموضوعات المقررة بحيث تشمل موضوعات مقالية وأخرى قصصية .

#### ٤ - العوامل المتعلقة بطرق واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية :

أن التعليم المعتاد للقراءة يقدم فرصاً غير كافية للإشتراك في القراءة؛ إذ يقضى الطلاب حوالي ٧٠٪ من وقتهم متفرجين سلبيين في حين أن الطلاب ذوي الفشل القرائي يحتاجون لوقت تعليمي يكونون فيه أكثر مشاركة ؛ ليحرزوا مستويات تقدم طبيعية (باتريشيا ماس و تورجيسن Mathes, Patricia & Torgesen ، ١٩٩٨ : ٣٣١).

كما ثبت أن معظم مداخل تدريس القراءة للأطفال الصم تعتمد على أساليب وإجراءات أكثر مناسبة للأطفال البارعين في النظام المنطوق، والنحو، أي أن التدريس في القراءة يعتمد على المجالات التي يواجه الصم فيها صعوبات كبيرة وبالتالي يقشرون في الاستفادة من قدراتهم المعرفية في تعلم القراءة . (مورز Moores ، ١٩٩٨ : ٢٦٣)، هذا بالإضافة للفشل في توظيف التكنولوجيا الحديثة (سكين Schein ، ٢٠٠٠ : ٣٣).

وفي برنامج الدراسة الحالية حرصت الباحثة على توفير فرص كافية للطلاب للاشتراك في أنشطة تعليم القراءة، من خلال المناقشة، واشتراك الطلاب في تعليم وتقييم بعضهم البعض، وقيام كل طالب بإعداد قاموس إشاري خاص به يتضمن الكلمات الجديدة التي تعلمها من كل درس من دروس البرنامج . كما ستحرص الباحثة على استخدام أساليب وإجراءات أكثر مناسبة للطلاب الصم، ولا تتطلب براعة في النظام المنطوق، مثل أسلوب ملخصات لغة الإشارة، وأسلوب التواصل الكلي .

#### - العوامل المرتبطة بالصعوبات اللغوية

يواجه ذوو الإعاقة السمعية العديد من الصعوبات اللغوية التي تؤثر سلباً على قدرتهم على فهم المقروء، والتي يجب أن تكون محل عناية من برامج تعليم اللغة لهم، ومن هذه الصعوبات ما يلي :

أ) فقر ومحدودية الثروة اللغوية : فقد أشار مورز إلى أن مفردات القراءة لدى السامعين في عمر التاسعة أعلى منها لدى الصم في عمر الخامسة عشر (مورز Moores، ١٩٩٧

(٢٦٣)، وأوضحت جانيت ليرنر Janet ، Learner (١٩٩٨ :٤٣٣) أن المعرفة

المحدودة بالمفردات اللغوية يمكن أن تعوق الفهم القرئى بشكل خطير .

ب) تجاهل علامات النفي، المبني للمجهول، وزمن الفعل: حيث أن القراء الصم يعانون من صعوبة فهم معنى الجمل المكتوبة التي تحتوي على تراكيب منفية، على الرغم من أنهم يفهمون دور هذه التراكيب فى التواصل (شاليف وماريان ريتير Ritter & Mariam Chaleff، ٢٠٠١: ١٩٥)، كما أنهم يتجاهلون العلامات الدالة على المبني للمجهول وزمن الفعل، إذ يتعلمون بداية الترتيب البسيط للجملة، ثم يتعاملون مع كل الجمل من خلاله. (مورز Moores، ١٩٩٧: ٢٦٧).

ج) صعوبة فهم الكلمات الوظيفية: إن الكفاءة في معالجة الكلمات الوظيفية يعد أمراً هاماً للقراءة الفعالة؛ وذلك لأننا نحتاج إليها لربط كلمات المحتوى ببعضها (كيلى Kelly، ١٩٩٣ :٢٨٩)، وقد ثبت أن ذوي الإعاقة السمعية يواجهون صعوبة في فهم معاني الكلمات الوظيفية أثناء تعلم القراءة، ومنها: الضمائر، ظرفا الزمان والمكان، حروف الجر والعطف، وأسماء الإشارة (حسانين، ابتهاج، ٢٦، ١٩٩٩-٢٧؛ شاليف ومريام ريتير Ritter & Chaleff، ٢٠٠١: ١٩٢).

د) صعوبة فهم أدوات الإستفهام: فمن الصعب على الشخص الأصم أن يسأل أسئلة للآخرين، أو يسأله هم أسئلة ما؛ إذ تمر به فترة تعلم اللغة دون أن يتعرض لكلمات مثل: ماذا، لماذا، كيف، أين؟ (مندل و فيرنون، ١٩٩٦: ١٧٣-١٧٤)، وإن كان التواصل الإشارى فعال فى مساعدتهم على فهم واستخدام كل من الكلمات الوظيفية وكلمات الاستفهام (ماسكو وماتشير Masako & Mitsuru، ١٩٩٤: ٣٥١)

هـ) صعوبة فهم الكلمات متعددة المعاني: إن المعاني المتعددة للكلمات ذات صعوبة للطلاب الصم وضعاف السمع (لوتك وآخرون Luetke et. al، ١٩٩٦: ٣١١)؛ وذلك لأن الفيصل في تحديد معنى الكلمة ذات المعاني المتعددة هو السياق (عبيد، ١٩٩٥، ١٠)، وقد ثبت أن استخدام المعلومات السياقية يعد مستوى استراتيجى عالى بالنسبة للقراء الصم (شاليف وريتير Chaleff & Ritter، ٢٠٠١: ١٩٣).



ومن الصعوبات الخاصة بالصم في هذه النقطة أنهم يجب أن يحددوا معنى الكلمة لحظة قراءتها لها باختيار المرادف الإشاري المعبر عنها، بخلاف السامعين الذين يستطيعون قراءة الكلمة بصوت عالي دون أن يعكسوا معنيها، خصوصاً لها، مثال ذلك :



— المهر هو ولد الحصان.

— محمد ولد مهذب



فكلمة «ولد» في الجملة الأولى معناها صبي، وفي الجملة الثانية معناها ابن، ولها إشارتان مختلفتان كما هو موضح عاليه

(و) صعوبة إدراك المفاهيم : لأن إدراك المفاهيم يتطلب خلفية معرفية يفتقر إليها الصم ؛ نظراً لظروف إعاقتهم (نانسي مارتينو Martino ، وآخرون Nancy et.al. ، ، ٢٠٠١ : ٥) . وبرغم صعوبة إدراك المفاهيم لدى الصم إلا أنهم يكتسبون بنفس التسلسل وبنفس الطريقة التي تتبع مع العاديين ، وإن كان ذلك يتم في أعمار زمنية أكبر (عبد الغنى ، زينب ، ٢٠٠٠ : ١٠٤) .

(ز) صعوبة فهم اللغة المجازية كالتشبية والاستعارة والكناية (آن ماري اورلاندو وشيلمان AnnMarie & Shulman ، Orlando ، ١٩٨٩ : ١٥) . ضعف المعرفة النحوية ، بما يؤثر سلباً على الفهم القرائي (لوتك Luetke ، ١٩٩٦ : ٣١) .

(ح) صعوبة فهم التراكيب اللغوية المعقدة (كيللي Kelly ، ١٩٩٣ : ٢٩٠) . وقد راعت الباحثة هذه الصعوبات في إجراءات وملامح البرنامج المقترح ، وذلك كما يلي :

- الاهتمام بالإجراءات، والأنشطة، وأساليب التدريس التي تهدف لزيادة الثروة اللغوية لدى ذوي الإعاقة السمعية ، ومنها : استخدام خرائط الكلمة ، وإجراء ملء الفراغات ، والتدريس القبلي للمفردات اللغوية الجديدة قبل تناول المحتوى الذي يضمها ، وتدريب الطلاب على استخدام القاموس المرفق بالبرنامج ، وتدريب كل طالب على وضع قاموس خاص بالكلمات الصعبة بالنسبة له... وغيرها، هذا بالإضافة لتكرار ورود الكلمات المراد تعلمها في جمل مفيدة سهلة عبر محتوى الدرس.

- التدريس المباشر للجمل المنفية من خلال عزل، وتكرار مصطلح النفي .
- استخدام تراكيب لغوية بسيطة ، وجمل قصيرة في صياغة المحتوى .
- التقليل من كثافة المفاهيم ، وتقنين وجودها، واستخدام بعض استراتيجيات إدراك المفاهيم ، مثل: ( طريقة الأمثلة واللامثلة ) .
- استخدام التواصل الإشاري، وصور لغة الإشارة في مساعدة الطلاب على فهم واستخدام كل من الكلمات الوظيفية ، والاستفهام .

استراتيجيات تنمية مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية:

يقصد بالاستراتيجية في الدراسة الحالية : رؤية علمية مبنية على مجموعة من الأسس والمبادئ المتصلة بنوعية المتعلم ، وطبيعة المادة تتحدد في ضوئها الأهداف ، والمواد التعليمية ، والطرق ، والأنشطة ، وأساليب التقويم .

والاستراتيجيات لا توجد في صناديق أنيقة (سوزان فالوم وبروبها، Villaume, Susan & Brobham، ٢٠٠٢: ٦٧٢) ، ولا توجد استراتيجية واحدة بعينها تصلح لتحقيق جميع أنواع المخرجات المطلوبة؛ ونظراً لأنه لا توجد طريقة أفضل من غيرها بشكل مطلق ، وإنما هناك طرق أنسب من غيرها لتحقيق مخرجات محددة في مواقف وظروف تعليمية معينة ، وكذلك بالنسبة لمرحلة ثنائية معينة (الناشف، هدى ، ١٩٩٣: ١٠٢-١٠٣)؛ فستعرض الباحثة فيما يلي لبعض من الاستراتيجيات المفيدة في تنمية مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية .

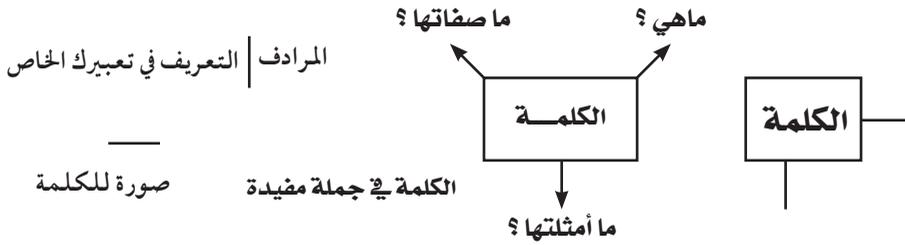
أولاً : أنشطة واستراتيجيات توسيع المفردات اللغوية

بمراجعة بعض الدراسات والأدبيات السابقة أمكن تحديد بعض أنشطة واستراتيجيات توسيع المفردات اللغوية ، ومنها(جاب الله ، ١٩٩٦: ٦٨٩- ٦٩٩ ؛ إبراهيم وآخرون ١٩٩٨: ١٣٥؛ جانيت ليرنر Learner، Janet، ١٩٩٨: ٤٤٣-٤٤٦).

أ) تركيز الانتباه على الكلمات متعددة المعانى من خلال :ألعاب القاموس، تدريبات إكمال الجملة، مناقشات الفصل.



- ب) اكتشاف مصادر المفردات اللغوية، مثل: التليفزيون، الرياضة، الجرائد، الإعلانات.  
الخ، وتشجيع الطلاب على الاحتفاظ بقوائم للكلمات الجديدة .
- ج) توسيع المفردات اللغوية من خلال التصنيف حيث يتم تعلم الكلمات الجديدة ، من خلال ربطها بكلمات معروفة مثل كلمة «حيوان» والتي يتم تحليلها لأنواع متعددة مثل: قطة، فأر ، كلب ، حمار ، حصان، بقرة.....
- د) خرائط الكلمات: هي نوع من التنظيم البياني وهي استراتيجية تثرى تداعي المعاني ، أو الخواطر المتعلقة بالكلمة ، كما تعمق من إدراك المفاهيم الهامة .  
ويتم بناء خريطة الكلمة من خلال الإجابة على ثلاثة أسئلة :أ- ما هذا ؟ ب- ما صفاته  
ج- ما بعض الأمثلة ؟ وهي تتخذ أشكالاً متعددة منها :



- هـ) إجراء ملء الفراغات: وهو مبني على فكرة الإغلاق في الجشتالت. حيث يتم السعي لملء العناصر المفقودة في المادة المقروءة . وخطواته تتمثل في اختيار قطعة القراءة ، وحذف كل كلمة تاسعة ، ثم يطلب من الطلاب كتابة الكلمات المحذوفة ومن مزايا هذا الأسلوب أن الحذف لعشوائي للكلمات يعطى تنوعاً في الكلمات المحذوفة فقد تكون أفعال، صفات، ظروف، حروف جر، أدوات ربط...، ويمكن تعديل هذ الأسلوب فيتم حذف الكلمات المرتبطة بدرس المفردات فقط .
- و) الجدولة و تصنيف الأشياء :حيث يُعطى الطالب مجموعة من المفردات اللغوية ، ويُطلب منه تصنيفها في جدول تحت المصطلح المناسب لها، مثل : فراولة  
جزر، خوخ، بصل، فلفل، عنب، كمثرى، بطاطس، ... ثم يصنفها الطالب (خضراً أم فاكهة).

- ز) التوصيل بين المفهوم والصورة: حيث يعطى الطلاب صوراً (ومنها صور للغة لإشارة) ومفاهيم ؛ ليقوموا بالتوصيل بينها .
- ح) استخدام لعب الأدوار: ويقصد بها الأنشطة الدرامية واللعب الخبالي ، وتمثيل الأدوار والمسرحيات. مثلاً: إذ لم يعرف الطلاب معنى كلمة «أعان» ربما تحاول المعلمة أن ترفع الطاولة فلا تستطيع فتطلب من الطلاب أن «يعينوها»، فيدرك الطلاب أن «أعان» تعنى «ساعد».
- ط) استخدام القصة فى تدريس المفاهيم اللغوية .
- ى) استخدام السوابق واللواحق
- ك) استخدام الكلمة وعكسها للحصول على نفس المعنى :مثال ذلك : سعدكفيف سعد ليس مبصر .
- ل) استخدام القاموس فى تعليم المفاهيم والمعانى ، وخاصة إذ كان القاموس يتضمن صوراً للغة الإشارة.
- م) قراءة الشريك: خاصة وأن الصم يتواصلون فيما بينهم بمرونة وتمكن أكثر مما قد يكون بينهم وبين أكفأ مدرسيهم من السامعين .

### ثانياً : استخدام صور الإشارات

وهو يساعد الطلاب الصم فى التعرف على الكلمات المطبوعة غير المألوفة لهم كتابياً، وإن كانت جزءاً من معجمهم الإشاري، وييسر لهم الفهم ، ويسهل تطور القراءة والكتابة ، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم ، ويزيد من اهتمامهم بالقراءة. (ويلسون وهايد Wilson & Hyde، ١٩٩٧: ٣٣١-٣٤١).

### ثالثاً : أسلوب ملخصات لغة الإشارة

وهذا الأسلوب يفيد فى بناء خلفية معرفية للطلاب قبل التعرض للمادة المقروءة ، بما ييسر لهم الفهم ، وخطواته:



الأولى : يلخص المعلم المادة المقروءة ، ثم يترجمها إلى لغة الإشارة. الثانية : يقرأ الطلاب النص المطبوع من الكتاب .

الثالثة : يعيد الطلاب كل ما استطاعوا تذكره من ملخص لغة الإشارة ، ومن القراءة .  
الرابعة: يحاول الطلاب ذكر الدرس المستفاد من المقروء ، وهو ليس مذكور صراحة  
لا في النص المكتوب، ولا في الملخص الإشاري .

ومن عيوب هذا الأسلوب أن غالبية المدرسين السامعين لا يمتلكون مهارات تقديم ملخصات لغة الإشارة ، وللتغلب على هذه الصعوبة يمكن الاستعانة بتسجيلات فيديو للغة الإشارة، أو الاستعانة بكتب تشتمل على ملخصات لغة الإشارة ، أو دعوة الراشدين الصم للحضور لفصول الدراسة ؛ لمساعدة المدرسين في تقديم ملخصات لغة الإشارة (أندروز وديفيل Andrews & Deville ، ١٩٩٤ : ٣٧٩).

#### رابعاً : استخدام الصور في تنشيط الفهم والاستنتاج

فالصور تنشط المعلومات السابقة المتعلقة بالموضوع المقروء لدى القراء الضعاف، وتسهل التعلم من خلال إغراء القراء بتكوين صور عقلية متخيلة للمعلومات، وهو ما يعد جزءاً ضرورياً من العمليات المعرفية بما يتضمن التفاعل مع النص المكتوب، وتؤدي الصور والرسوم التخطيطية دوراً كبيراً في تسهيل الفهم القرائي ، واستدعاء المفاهيم ، وموقع الصورة من النص لا يقل أهمية عن مدى ملائمة الصورة للمادة العلمية للنص، وأفضل موقع للرسم التعليمية أن يتم وضعها إلى جانب النص ( وليس فوقه، ولا تحته ، ولا أن تقدم الصور مجتمعة في بداية الدرس). (والكر وريتشارد Walker& Richards ، ١٩٩٨، ١٠٥-١٠٦)

#### خامساً : استراتيجيات القراءة المتكررة

وتتطلب هذه الاستراتيجية من الطلاب أن يعيدوا قراءة قطعة قصيرة عدة مرات ، حتى يتم الوصول إلى مستوى مرضى من الطلاقة وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في كل من فك رموز الكلمة ، والتذكر ، والفهم. ومن اعتبارات استخدام هذه الاستراتيجية :  
أ) جعل الصفحات قصيرة تتراوح من ٥٠-٣٠٠ كلمة.

ب) تنوع المادة المقروءة (ثقافية - علمية - دينية - اجتماعية...)

ج) الا يكون المقروء فى المرة الأولى على درجة عالية من الصعوبة .

د) قراءة القطعة من ثلاث إلى خمس مرات .

هـ) عدم الانتقال من مستوى صعوبة لمستوى أعلى إلا مع الوصول لمعدل معقول من السرعة والدقة (جلجل، نصره، ١٩٩٤: ٩٥-٩٨)

وتقترح الباحثة أن يضاف لإجراءات هذه الاستراتيجية ما قد يسمى بـ (تقويم الطلاب لبعضهم البعض)، بعد تدريس النص المقروء يقوم كل طالب بقراءة النص، و يقوم زملاؤه بوضع درجة له فى بطاقة يوزعها عليهم المعلم ، وتتكون من ثلاث خانات (اسم الطالب الذى يتم تقييمه، أخطاؤه، الدرجة)، ولا يكتب الطالب اسمه على البطاقة تأكيداً على الموضوعية، ثم يجمع المعلم هذه البطاقات ويرصد متوسط الدرجات التى حصل عليها كل طالب من خلال مجموع الدرجات التى أعطاهها له زملاؤه ، ثم يحصل الطالب الأول على جائزة من المعلم (مادية أو معنوية) ، ومن فوائد هذه الإضافة: فعالية ومشاركة جميع الطلاب، وتحملهم مسؤولية تقدير زملائهم، بما يزيد من الثقة بالنفس، وجذب انتباههم لعملية التعلم، وللكلمات التى يكثر فيها الخطأ، وإثارة التنافس بينهم ودفع الملل أثناء تكرار القراءة؛ إذ أن لكل طالب أسلوبه وشخصيته التى تضىء على القراءة روحاً مختلفة إلى حد ما بما يحقق درجة ما من المتعة فى التعلم .

### سادساً : النشاط التمثيلي

وهو يضيف المتعة والبهجة للتعلم، ويهيئ الفرصة للاندماج الاجتماعى للطفل الخجول، والفرصة للطفل العدوانى ليصبح أكثر تقبلاً من الآخرين، ويراعى الفروق الفردية بين الطلاب فالمتفوق يبدع، والمتوسط يشارك، والبطء تجسد له المعلومة، و ينمى الثروة اللغوية. وفى ذلك ما يراعى خصائص الصم كالحزن، والخجل، والعدوانية، وزيادة حدة الفروق الفردية، ومحدودية الثروة اللغوية .

ومما يجب مراعاته عند استخدام النشاط التمثيلى مع الطلاب الصم أن يكون المحتوى



التعليمي الذي يتم تمثيله قليل التفاصيل، وغير متشعب الأحداث؛ وذلك حتى يستطيع الطالب الأصم في ضوء خصائصه القيام بالعمليات التعليمية المتضمنة في هذا النشاط، وهي :

(أ) تحسين ، وتنمية مهارات الاتصال .

(ب) تشكيل الأفكار ، والتعبير عنها من خلال التمثيل .

(ج) الاستدعاء، أي تذكر الأحداث ، وإعادة تسلسلها . ( القرشي ، ١٩٩٧ : ٩٠ - ١٠٦ ؛ الزناري، حكمت، ١٩٩١: ٥٥-٥٨)

### سابعاً : استراتيجية إعادة الحكاية

وهي فعالة جداً في تنمية الفهم القرائي، والقدرة اللغوية لدى الطلاب الصم بمرور الوقت، وفيها يطلب من الطلاب أن يقوموا بدور المؤلف، وأن يعيدوا حكاية القصة في كلماتهم الخاصة، ويجب أن تتم بدون أى مقاطعات أو استفسارات من المستمعين، ويجب على الطالب في هذه الاستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في أسلوب متسلسل متتابع، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، وكذلك التمييز بين التفاصيل والمعلومات العامة، وأن يرشدوا المستمع لأغراض المؤلف فيما يتعلق بالمضامين الأساسية للقصة. (إريال Ariel، ١٩٩٣ : ٤١٨؛ لوتك وآخرون Luetke, et.al ، ١٩٩٨ : ٣٣٩؛ شاليف وماريان ريتير Chaleff & Ritter، Mariam ، ٢٠٠١ : ١٩٥)

### ثامناً : استخدام المنظمات التخطيطية / البيانية

وهي عبارة عن استراتيجيات تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية (حيث تستخدم الأشكال الهندسية كالمربع، والمثلث، والمستطيل، والدائرة، والأسهم، والخطوط) وتقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلاب لمعلومات النص المقروء، وخبرات الطلاب السابقة ومن أمثلتها خريطة القصة، وخريطة الأفكار. (إريال Ariel، ١٩٩٣ : ٤١٤ ؛ بوك وريتا بارجر Bock & Barger، Rita ، ١٩٩٨ : ٣٠٠ ؛ سليمان ، ١٩٩٩ : ٧٠).

## تاسعاً: التدريس المباشر

يتطلب التعليم المباشر من المعلمين أن يوفرُوا لتلاميذهم المعلومات التي تمثل أساس الموضوع وخلفيته ، ثم يعرضوا بياناً بالمهارة التي تدرس، ثم يتيحوا للطلاب وقتاً ليمارسوا المهارة، ويتلقوا تغذية راجعة عن مدى إجادة ما يقومون به. وترى الباحثة أن التعليم المباشر حاجة ملحة للطلاب موضع الدراسة، وذلك عند تدريس الصعوبات اللغوية التي قد تعوق الفهم لديهم. (جابر، ١٩٩٩: ٣٣٩).

## عاشراً: استراتيجية الأسئلة

إن استخدام الأسئلة هام جداً في العملية التعليمية إذ يجذب انتباه الطالب ، ويختبر معرفته بالموضوع ، ويشخص أوجه الضعف لديه تمهيداً لمعالجتها. (طعيمة، ومناع، ٢٠٠٠: ١٠٢؛ عبيد، ١٩٩٦: ١١٨). والأسئلة هنا لا يقصد بها فقط الأسئلة الموجهة من المعلم للطلاب، بل إن الأسئلة الصادرة عن الطلاب ذات علاقة قوية بالفهم ، إلى حد أن وُصِفَ الفهم بأنه عملية تتأثر بعدد ونوع الأسئلة التي لدى القارئ عما يقرأه ، وأن الفهم يحدث عندما تتم الإجابة على أسئلة القارئ . وأسئلة القارئ يمكن أن تدور حول الشكل المطبوع للغة (أى الكلمات وعلامات الترقيم) ، أو الصرف (أى كيفية تركيب الكلمات معاً لتصبح ذات معنى) ، أو التعبيرات البلاغية والمجازية ، أو المضمون . وفي حالة ما إذا كان لدى القارئ أسئلة كثيرة جداً حول المقروء ، فإن عقبات الفهم لديه تتمثل في افتقاره لخلفية معلوماتية كافية حول مضمون النص ، أما إذا كانت أسئلة القارئ قليلة جداً ، أو ليس لديه أسئلة على الإطلاق فإن عقبات الفهم لديه قد تتمثل في صعوبة فهم أشكال الأسئلة ، أو صعوبة فهم كلمات الاستفهام ، أو الافتقار إلى الدافع ، أو قيامه بالقراءة لمجرد أنه طُلب منه ذلك . ويجب أن يحفز المعلم طلابه على توليد أسئلة عن المقروء ، والتعبير عن هذه الأسئلة، ومن ثم استخدام استراتيجيات المعالجة المناسبة (منرو وكات منرو & ornumM ، etaK، ١٩٩١: ٨ ؛ كارول لاساسو osassaL، loraC، ٣٩٩١: ٥٣٤-١٤٤ )



وفى الأسئلة المستخدمة مع الطلاب الصم يراعى أن تكون موضوعية، والجمل فيها قصيرة يسهل ترجمتها للغة الإشارة ، كما أنه من المفيد استخدام التقييم الإشارى؛ إذ يتناسب مع الثنائية اللغوية للطلاب الصم ، ويساعد بشكل أدق من الأسئلة التحريرية على تحديد المعانى والأفكار التى تكونت فى عقول القراء الصم. وفى برنامج الدراسة لخالى تمت الاستعانة بكل ما سبق من طرق واستراتيجيات وفقاً لمقتضيات الموقف التعليمى واستجابات الطلاب .

### الاجانب الإجرائى للدراسة: وتم فيه إجراء ما يلى :

١ - تحديد مهارات الفهم فى القراءة المناسبة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية وذلك من خلال عرض القائمة المبدئية لمهارات الفهم فى القراءة (ملحق ٢) والتى تم التوصل إليها فى الجانب النظرى للدراسة على مجموعة من المحكمين (ملحق ٣)، وإجراء التعديلات اللازمة، واستبعاد المهارات التى نالت من تأييد المحكمين أقل من ٨٠٪ فأصبحت القائمة النهائية للمهارات (ملحق ٤) تتضمن ست عشرة مهارة تتوزع على مستويات الفهم المباشر، والاستنتاجى، والناقد، والابداعى .

٢ - بناء اختبار فى مهارات الفهم فى القراءة المناسبة للطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية حيث قامت الباحثة ببناء الاختبار فى صورته المبدئية (ملحق ٥)، ثم قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق ٦)، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عليه، أصبح الاختبار فى صورته النهائية (ملحق ٧) يتكون من جزأين هما:

- الجزء لأول: يتكون من خمسين مفردة، أمام كل مفردة أربعة بدائل ، ويطلب من الطالب تحديد مرادف كل مفردة من بين البدائل الأربعة ، وتقديم المدلول الإشارى لها.
- الجزء الثانى: يتكون من قطعتين إحداهما قصصية (يلىها ستة عشر سؤال ، لقياس ست عشرة مهارة) ، والأخرى مقالية (ويلىها أربعة عشر سؤال ؛ لقياس أربع عشرة مهارة) والفرق يعود إلى أن مهارتى المستوى الإبداعى ترتبطان بطبيعة النص القصصى ، وهما: اقتراح نهايات بديلة لما سجله الكاتب، واقتراح نهاية لقصة لم يحدد الكاتب نهاية لها .

وقد راعت الباحثة فى بناء الاختبار أن تكون القطع قصيرة، غير متشعبة التفاصيل، والجمل بسيطة، والأسئلة موضوعية .  
ثم طبقت الباحثة الاختبار استطلاعياً على عينة قوامها خمسين طالباً بالصف الأول الثانوى من ذوى الإعاقة السمعية؛ لحساب صدق الاختبار وثباته.  
صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين، وهما:  
أ) صدق المحكمين: وذلك بعرض الاختبار على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة عليه كما سبق.

ب) صدق المقارنة الطرفية: وذلك بمقارنة متوسطات الإرباعى الأعلى، والإرباعى الأدنى على عينة التجربة الاستطلاعية (  $n = 50$  ) وكانت جميع معاملات المقارنة الطرفية دالة عند مستوى دلالة ٠١، . مما يدل على أن المقياس له القدرة على التمييز بين الأفراد ذوى المستوى المرتفع والمنخفض، مما يعنى أن المقياس يتصف بالصدق فى قياسه .  
ج) ثبات الاختبار: وقد تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بطريقة جوتمان، وسبيرمان وبراون، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠١، مما يجعلنا نثق فى ثبات الاختبار.

### ٣- تحديد مهارات الفهم فى القراءة موضع الدراسة: وقد اعتمدت الباحثة فى ذلك على:

أ) آراء المحكمين: حيث أجمع المحكمون (بنسبة ١٠٠٪) على مناسبة، وأهمية تنمية مهارات تحديد معنى (أو مدلول) الكلمة إشارياً، وتحديد مرادف الكلمة، وتحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .

ب) نتائج الاختبار التشخيصى لمهارات الفهم فى القراءة: حيث تم تطبيق الاختبار تشخيصياً على عينة قوامها ٧٠ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى، وقد أشارت النتائج إلى التدنى الشديد لمتوسطات درجات الطلاب فى جميع مهارات الفهم المتضمنة فى الاختبار بجزأيه الأول والثانى، فقد تراوحت النسبة المئوية لدرجات الطلاب فى



المهارات التي تضمنها الاختبار بين ٣٥،١١٪ و ٦١، ٢٨٪؛ ونظراً لأن مستوى الفهم المباشر يعد أساساً لا بد منه لتنمية بقية مستويات مهارات الفهم ، ونظراً لأن المهارات التي أجمع المحكمون على ضرورتها للطلاب الصم موضع الدراسة تنتمي لهذا المستوى ، فستقوم الباحثة في هذه الدراسة بتنمية مهارات مستوى الفهم المباشر .

#### ٤ - تحديد معايير بناء برنامج الدراسة

من خلال الإطار النظري للدراسة تم وضع قائمة بمعايير بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة لثانوية ، ثم قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق ١١)، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ١٢) تشمل المعايير الخاصة بكل من : الأهداف ، المحتوى (من حيث اختياره ، وتنظيمه)، طرائق وأساليب التدريس ، الأنشطة والوسائل التعليمية، و التقويم .

#### ٥ - بناء برنامج تنمية مهارات الفهم في القراءة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية

في ضوء المعايير التي توصلت إليها الباحثة في الخطوة السابقة تم بناء برنامج لتنمية مهارات الفهم في القراءة (في المستوى المباشر ) للطلاب موضع الدراسة وقد تضمن بناء البرنامج تحديد الأهداف، والمحتوى وطرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وذلك كما يلي:

**أولاً : الأهداف :** وقد تحددت أهداف البرنامج في تنمية المهارت التالية :

١ - تحديد معنى ( أو مدلول ) الكلمة إشارياً .

٢ - تحديد مرادف الكلمة .

٣ - تحديد مضاد الكلمة لفظياً ، وإشارياً .

٤ - تحديد الفكرة العامة للموضوع .

٥ - تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .

٦ - تحديد التفاصيل الجزئية للمقروء .

٧- إدراك الترتيب الزماني .

ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة تحقق أهداف أخرى سابقة عليها، ومسيرة لها.، وتعد أساساً لازماً لها ، وهي: تنمية الثروة اللغوية، و علاج بعض الصعوبات اللغوية للصم كالضمائر، وأدوات النفي... إلخ، وبناء خلفية معرفية مناسبة للطلاب عن المجتمع من حولهم (أى مجتمع الصم، ومجتمع السامعين).

## ثانياً المحتوى :

(أ) من حيث اختيار المحتوى :

- تم اختيار بعض الموضوعات المقررة على الطلاب من كتاب اللغة العربية للصف الأول للمدارس الثانوية الزراعية والصناعية المهنية بعد إجراء التعديلات اللازمة فى ضوء معايير بناء البرنامج، وهى:الوصايا العشر، حسن الخلق، التدخين والإدمان، التربية الرياضية، جوامع الكلم .
- قامت الباحثة بتأليف موضوعات إضافية تعتقد فى أهمية تعلم الصم لها، وهى: مهنتى، هيلين كيلر .
- اختيار ومعالجة بعض الصعوبات اللغوية لدى ذوى الإعاقة السمعية ، والتي تؤثر على فهمهم للمقروء : وهى : أزمنة الفعل أسلوب الأمر ، أسلوب النهى، أسماء الاستفهام، أسماء الإشارة،حروف الجر،المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول، حروف العطف، أسلوب النفي، الضمائر المنفصلة، الأسماء الموصولة .
- إعداد قاموس إشارى ملحق بالبرنامج (ملحق ١٤) يتضمن (٨٧٤) إشارة لبعض الكلمات التى تضمنها البرنامج موضع الدراسة .
- إعداد دليل للمعلم يساعده فى تنفيذ البرنامج المقترح (ملحق ١٦).

(ب) من حيث تنظيم المحتوى:

وهو لا يقل أهمية عن اختيار المحتوى، وسوف تنظم الباحثة المحتوى (وفقاً للمعايير السابقة) بحيث تكون بؤرة تنظيمه المهارات اللغوية المستهدفة والصعوبات اللغوية التى



- تقف في سبيل تنمية تلك المهارات، وسيتخذ تنظيم المحتوى الشكل التالي :
- ١ - عرض القطعة المقروءة ببنط كبير، مع تلوين الكلمات التي يعتقد في صعوبتها لدى الطلاب بلون مخالف .
  - ٢ - إعداد جدول يتضمن الكلمات الملونة في الخطوة السابقة، مع توضيح مرادفها، والمدلول الإشاري لها .
  - ٣ - عرض جدول يتضمن الكلمة ومضادها لفظياً، وإشارياً .
  - ٤ - شرح الفكرة العامة، والتفاصيل الجزئية للنص المقروء، وذلك في النصوص القرآنية بالبرنامج .
  - ٥ - تقديم خريطة الكلمة، وخريطة دلالية « أو خريطة قصة » للدرس .
  - ٦ - معالجة بعض المفاهيم الواردة بالدرس ، مما يسهم في وضوحها، وينمي ثروة الطلاب اللغوية من خلالها .
  - ٧ - معالجة بعض الصعوبات اللغوية التي يعاني منها الطلاب ذوو الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية ، والتي وردت في النص المقروء نماذج لها ، مثل : أزمنة الأفعال، والمبنى للمجهول، والضمائر، والجمل المنفية .. إلخ، وذلك تحت عنوان « تعلم عن العربية » .
  - ٨ - تدريب على ما تمت معالجته من صعوبات .
  - ٩ - إعطاء الفرصة للطلاب للتعلم الذاتي، واستخدام القاموس الملحق بالبرنامج، بما يزيد من ثروتهم اللغوية ، ويعودهم تحمل مسئولية المساهمة في تعليم أنفسهم ، وذلك من خلال جزء بعنوان « أنا أعلم نفسي » .
  - ١٠ - مطالبة الطالب بإعداد قاموس لغوي خاص به ، من خلال تسجيل الكلمات الجديدة التي اكتسبها من خلال الدرس ، والتي أصبحت جزءاً من ثروته اللغوية ، وذلك في الجزء المخصص لذلك في نهاية كل درس .
  - ١١ - تقديم مجموعة من الأسئلة لتقويم أداء الطلاب في المهارات المستهدفة . وقد استعانت الباحثة في كل ما سبق بصور، ورسوم توضيحية تساهم في توضيح المقروء .

### ثالثاً: استراتيجية التدريس :

ويقصد باستراتيجية التدريس فى الدراسة الحالية طرق وأساليب التدريس ، وأنشطته ووسائله التى تمتزج لتكون عدداً من الإجراءات المتبعة فى تسلسل ونظام ( قابل للتعديل) بما يتفق مع خصائص وحاجات الطلاب ذوى الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية ، وبما يحقق أهداف البرنامج المقترح ، وقد سارت الاستراتيجية المقترحة فى الخطوات التالية :

(أ) التهيئة : يقصد بالتهيئة كل ما يقوله المعلم ، أو يفعله بقصد إعداد الطلاب لاستقبال الدرس الجديد .

(ب) إجراءات التدريس : وتشمل :

- بناء خلفية معرفية مناسبة عن الموضوع من خلال تقديم ملخص إشارى له .
- عرض النموذج اللغوى .
- يستخرج المعلم و الطلاب أهم الكلمات الصعبة بالدرس ، ويتم التوصل لمعانيها وفق ترتيب ورودها بالدرس (وذلك بطرق متعددة).
- يقرأ المعلم الدرس للطلاب مترجماً إياه للغة الإشارة (مراعياً اعتبارات استخدام لغة الإشارة).
- يسأل المعلم طلابه فى فكرة الدرس وتفاصيله الجزئية ، ويحثهم على التساؤل فيما غمض عليهم ، محاولاً ربط الدرس بواقع حياتهم .
- يستخدم المعلم استراتيجية القراءات المتكررة .
- يطلب المعلم من بعض الطلاب تلخيص المقروء إشارياً بأسلوبهم ؛ للتأكد من الفكرة العامة والمعنى الذى تكون فى عقول الطلاب .
- يتخير المعلم أحد التعبيرات أو الجمل التى تعد جزءاً من الصعوبات اللغوية للطلاب (والموجودة بالدرس) ، مقدماً لها تديساً مباشراً .
- فى نهاية كل جلسة تعليمية يطلب من كل طالب أن يسجل كل الكلمات التى اكتسبها فى تلك الجلسة .
- فى نهاية كل موضوع للقراءة يقدم المعلم لطلابه خريطة دلالية للدرس ، أو ينفذها كوسيلة تعليمية تعلق على حائط الفصل ، ويراعى التدرج فى استخدام الخريطة



الدلالية ففي البداية يقدم المعلم الخريطة مكتملة للطلاب ، وإذا اعتادوا عليها يترك بها فراغات يكملها مع الطلاب من خلال النقاش، ويمكن أن يكلف الطلاب ( بعد فترة مناسبة من التدريب) بإكمال الخرائط كواجب منزلي .

(ج) التقويم: للتعرف على جوانب الضعف في مهارات الفهم موضع الدراسة أولاً بأول؛ لتداركها في حينها من خلال التقويم المستمر .

(د) العلاج الفردي: إذ قد يتضح من خلال التقويم أن بعض الطلاب يعانون من صعوبات خاصة تتطلب رعاية إضافية ، وقد يكون ذلك من خلال : تقديم وقت إضافي لهذا الطالب ، أو تكليف الطالب ببعض الواجبات المنزلية التي يفترض أن بها علاجاً لما لديه من قصور، أو تكليف بعض الطلاب المتميزين ( ممن أتقنوا ما يعاني الطالب من صعوبة في فهمه) بالقيام بدور المعلم لزميلهم ( تدریس الأقران )، مع تمنيتهم بأساليب التعزيز المحببة إن نجحوا في مهمتهم معه .

#### رابعاً : أساليب التقويم :

وسوف تستخدم الباحثة أساليب متنوعة في التقويم ما بين أساليب تحريرية ، وشفوية (أى إشارية )، وسوف تتمثل أساليب التقويم التحريرية في الأسئلة الموضوعية مثل : أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ..... إلخ .

وستكون عملية التقويم مستخدمة خلال جميع مراحل التدريس ما بين تقويم تكويني ، ونهائي (الأسئلة الموجودة في نهاية كل درس بالبرنامج) ، وستركز الباحثة في أساليب التقويم على تلك الأساليب التي يكون للطلاب دوراً فاعلاً فيها ، وسيتم إصدار أحكام التقويم في ضوء الأهداف المنشودة، والمستوى السابق للطالب، أى مقارنته بنفسه وليس بغيره من الطلاب .

#### ٦- التجريب الميداني للبرنامج : وذلك من خلال :

(أ) تحديد التصميم التجريبي للدراسة: وهو تصميم المجموعة الواحدة .

(ب) اختيار عينة الدراسة: وقد تحددت في عشر طلاب من ذوى الإعاقة السمعية الشديدة، أو العميقة الحادثة قبل اكتساب اللغة، وهم من طلاب مدرسة

الأمل للتربية السمعية بالعباسية .

ج) تطبيق اختبار الفهم فى القراءة قبلياً: بهدف تحديد حقيقة مستواهم فى مهارات الفهم المستهدفة قبل تنفيذ البرنامج المقترح. وقد أشارت نتائج التطبيق القبلى إلى تدنى مستوى الطلاب (عينة الدراسة) فى جميع المهارت موضع الدراسة، وذلك كما يتضح من الجدولين التاليين:

جدول (١) يوضح المتوسطات والنسب المئوية لدرجات الطلاب ذوى الإعاقة السمعية فى الجزء الأول من الاختبار القبلى للفهم فى القراءة

المهارة	متوسط درجات الطلاب من (٥٠ درجة)	النسبة المئوية لدرجات الطلاب
١ - تحديد مرادف الكلمة .	١٤,٥	٢٩٪
٢ - تحديد معنى (أو مدلول) الكلمة إشارياً.	٨,٣	١٦,٦٪
النسبة المئوية لدرجات الطلاب فى الجزء الأول من الإختبار : ٢٢,٨٪		

جدول رقم (٢) يوضح متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة فى مهارات الفهم فى القراءة موضع الدراسة فى الاختبار القبلى

م	مستويات ومهارات الفهم فى القراءة	متوسط درجات الطلاب فى القطعة القصصية من (١٤ درجة)	متوسط درجات الطلاب فى القطعة المقالية من (١٤ درجة)	متوسط درجات الطلاب فى مهارات الفهم موضع الدراسة من (٢٨ درجة)
١-	تحديد معنى أو مدلول الكلمة إشارياً .	١,١ (٥٥٪)	١,٢ (٦٠٪)	٢,٣ (٥٧,٥٪)
٢-	تحديد مرادف الكلمة .	٣ (١٥٪)	٢ (١٠٪)	٥ (١٢,٥٪)
٣-	تحديد مضاد الكلمة لفظياً وإشارياً .	٦ (٣٠٪)	٣ (١٥٪)	٩ (٢٢,٥٪)



متوسط درجات الطلاب في مهارات الفهم موضع الدراسة من (٢٨ درجة)	متوسط درجات الطلاب في القطعة المقالية من (١٤ درجة)	متوسط درجات الطلاب في القطعة القصصية من (١٤ درجة)	مستويات ومهارات الفهم في القراءة	٢
١ (٢٥٪)	٤ (٢٠٪)	٦ (٣٠٪)	تحديد الفكرة العامة للموضوع .	٤-
٤ (١٠٪)	٢ (١٠٪)	٢ (١٠٪)	تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة .	٥-
٨ (٢٠٪)	٢ (١٠٪)	٦ (٣٠٪)	تحديد التفاصيل الجزئية للمقروء .	٦-
٤ (١٠٪)	٠	٤ (٢٠٪)	إدراك الترتيب الزمني .	٧-
٦,٣ ٢٨ ٢٢,٥٪	١٧,٨٪ ٢,٥ ١٤	٢٧,١٪ ٣,٨ ١٤	النسبة المئوية لدرجات الطلاب	

(د) تطبيق البرنامج : تم التطبيق خلال العام الدراسي (٢٠٠٣ - ٢٠٠٤ م)، وقد لاحظت



الباحثة أثناء تطبيق البرنامج ما يلي:

- سعادة الطلاب بوجود كتاب تعليمي خاص للصم يحمل في ثناياه لغتهم لغة الإشارة، وإقبالهم الشديد على حفظ الكلمات، والمدلول الإشاري المعبر عنها» أكثر من أى شئ آخر في البرنامج .» وقد استخدم بعض الطلاب القاموس ككتاب لحفظ الكلمات المعبرة عن الإشارات التي يريدون معرفة لفظها الكتابي.
- قيام كثير من الطلاب بالفصول الأخرى بطلب نسخ من القاموس الملحق بالبرنامج من الباحثة أحياناً، ومن طلبة العينة أحياناً أخرى.
- أن تحمس الطلاب (وخاصة ذوى المستوى المتوسط) للتعلم التعاوني فاق تصور الباحثة؛ إذ أن بعض الطلاب كانوا يساعدون بعضهم البعض بدون تكليف من الباحثة، ثم يأتي الطالب الذي قدم المساعدة، ومعه الطالب الذي تلقى المساعدة، ويطلب منه القراءة أمام الباحثة لإثبات أنه نجح في تعليمه، طالباً رفع درجته لأنه نجح في تعليم

- زميله، ورفع درجة زميله لأنه استجاب للتعلم .
- أن الطلاب ذوى المستوى المتميز بين زملائهم كانوا أميل للتنافس مع بعضهم البعض .
  - أبدى كثير من المعلمين بالمدسة إستحسانهم للبرنامج المقترح ، وخاصة من حيث وجود لغة الإشارة، والخرائط الدلالية التى تلخص المقروء، والصور المعبرة، وأسئلة التقويم الموضوعية، والتى يجاب عنها فى نفس الكتاب .
  - أن أداء الطلاب فى أثناء الجلسات، وفى المناقشات الإشارية حول الموضوع أفضل بكثير جداً من أدائهم عند التصدى لحل الأسئلة ؛ إذ يفهمهم عدم الثقة بالنفس ” فى قراءة المطبوع ” إلى التردد والإرتباك الذى يفقداهم التركيز ويؤدى إلى الوقوع فى الخطأ ” أحياناً ” .
  - نظراً لأن الصم يميلون إلى التوحد والإندماج فيما بينهم؛ فقد كان الأصدقاء منهم يحاولون مساعدة بعضهم البعض (وخاصة فى خطوة القراءة المتكررة) عند توقف أحدهم أمام كلمة ما؛ ولأن الباحثة كانت تحتسب الكلمة خطأ لمن يتلقاها من زملائه؛ فقد استأذن الطلاب الباحثة فى مساعدة بعضهم بدون تقديم الإشارة، واستخدموا ما يشبه لعبة ” عروستى ” مثال ذلك كلمة ” كيف ” فقد قال الطالب لزميله ” عصا أبيض ” إشارة إلى أن المكوفين عادة ما يمسكون بعصا بيضاء فى طريقهم، وفى كلمة مثل ” البهائم ” ساعد الطالب صديقه بقوله ” نأخذ منه لحم و لبن، نركب عليه .. ” ، وهو ما أضفى جواً من المتعة، وقرب المفاهيم إلى أذهان الطلاب .
- (هـ) تطبيق اختبار الفهم فى القراءة بعدياً :
- قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم فى القراءة بعدياً على الطلاب عينة الدراسة ، ثم قامت بمعالجة البيانات إحصائياً لاستخرج النتائج ، وتحديد مدى تحسن فى الطلاب فى مهارات الفهم المستهدفة بعد تنفيذ البرنامج المقترح مقارنة بمستوهم فى الاختبار القبلى .

### نتائج الدراسة:

استخدمت الباحثة الإحصاء اللابارامترى لتحليل البيانات؛ وذلك لصغر حجم العينة،



حيث قامت بإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS ، واعتمدت على اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test ؛ لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة، كما استخدمت الباحثة معادلة ” بلاك ” للكسب المعدل لحساب نسبة الكسب المعدل في اكتساب المهارات موضع الدراسة، وتتراوح نسبة الكسب المعدل بين ( صفر - ٢ ) ، والنسبة المقبولة للكسب هي ( ١،٢ ) فأكثر، وسوف يتم عرض النتائج من خلال المحاور التالية:

المحور الأول : نتائج خاصة بالثروة اللغوية للطلاب :

أولاً: حساب قيمة « Z » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين

القبلي والبعدي للجزء الأول من الاختبار (الخاص بالثروة اللغوية)

أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي ، لصالح التطبيق البعدي في مهارتي: تحديد مرادف الكلمة وتحديد المدلول الإشاري للكلمة ، وذلك كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح قيمة « Z » لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في

القياسين القبلي والبعدي للثروة اللغوية للطلاب .

المهارة	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة (x)
تحديد مرادف الكلمة	سلبى	٢	٣	٦	-١٩٧,٢	,٠٥
	إيجابى	٨	١٣,٦	٤٩		
	محايد	-	-	-		
	مجموع	١٠	-	-		
تقديم المدلول الإشاري للكلمة	سلبى	-	-	-	-٨٠٧,٢	,٠١
	إيجابى	١٠	٥,٥	٥٥		
	محايد	-	-	-		
	مجموع	١٠	-	-		

المهارة	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة (x)
المجموع الكلى	سلبى	-	-	-	٨٠٥,٢-	.٠١
	إيجابى	١٠	٥,٥	٥٥		
	محايد	-	-	-		
	مجموع	١٠	-	-		

وقد يعود ذلك التحسن لتبنى لغة الإشارة كلغة أولى للوصم فى بناء البرنامج، واستخدام بعض أنشطة وأساليب تنمية الثروة اللغوية .

### ثانياً : حساب نسبة الكسب المعدل للثروة اللغوية للطلاب :

بالرغم من حدوث تحسن فى درجات الطلاب فى الثروة اللغوية لصالح التطبيق البعدى للاختبار ، إلا أن مستوى ذلك التحسن لم يصل إلى النسبة المقبولة للكسب المعدل ٢,١، وذلك كما يتضح من الجدول التالى:

#### جدول (٤) يوضح نسبة الكسب المعدل للثروة اللغوية للطلاب

م	المهارة	متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى (س)	متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى (ص)	النهاية العظمى للمهارة (د)	نسبة الكسب المعدل
١	تحديد مرادف الكلمة .	٥,١٤	٩,١٧	٥٠	١٦٤,٠
٢	تحديد المدلول الإشارى للكلمة.	٣,٨	٥,١٥	٥٠	٣١٧,٠
	المجموع	٨,٢٢	٤,٣٣	١٠٠	٢٤٣,٠

وقد يعود ذلك إلى أن الثروة اللغوية تعد أشد المشكلات للغة لدى الصم ، وربما يعد عام دراسى واحد (فترة تطبيق البرنامج) وقتاً غير كاف لتحقيق نسبة الكسب المعدل المقبولة بها ، وتعتبر الباحثة نسبة التحسن التى حدثت إنجازاً لا بأس به، فى ضوء الخصائص اللغوية للوصم ، وحدة المشكلة .



المحور الثاني : نتائج خاصة بمقارنة مستوى الطلاب في مهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية - المقالية » :

أولاً: حساب قيمة « Z » لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب « عينة الدراسة » في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم في القراءة في المجموع الكلي لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار القصصية والمقالية:

وقد أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في مستوى جميع الطلاب « عينة الدراسة » في المجموع الكلي لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية والمقالية » ، وذلك كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح قيمة « Z » لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب « عينة الدراسة » في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم في القراءة في المجموع الكلي لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية والمقالية »

م	قطعتي الاختبار	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	القطعة القصصية	سلبى إيجابى محايد المجموع	- ١٠ - ١٠	- ٥٠,٥ - ١٠	- ٥٥ - -	-٨٠٩,٢	٠,١
٢	القطعة المقالية	سلبى إيجابى محايد مجموع	- ١٠ - ١٠	- ٥٠,٥ - ١٠	- ٥٥ - -	-٨١٠,٢	٠,١
	المجموع الكلي	سلبى إيجابى محايد مجموع	- ١٠ - ١٠	- ٥٠,٥ - ١٠	- ٥٥ - -	-٨٠٥,٢	٠,١

وقد يعود ما سبق من تحسن إلى أن البرنامج التعليمي معد خصيصاً لذوى الإعاقة السمعية بما يتناسب - بقدر الإمكان - مع خصائصهم ، واحتياجاتهم .

ثانياً : حساب نسبة الكسب المعدل في المجموع الكلى لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية - المقالة » :

على الرغم من حدوث تحسن في المجموع الكلى لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية - المقالة » إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى نسبة الكسب المعدل المقبولة ، كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٦) يوضح نسبة الكسب المعدل للمجموع الكلى لمهارات الفهم في القراءة في قطعتي الاختبار « القصصية - المقالة » .

م	قطعتي الاختبار	متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي (س)	متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي (ص)	النهاية العظمى للقطعة	نسبة الكسب المعدل
١	القطعة القصصية	٨،٣	٢،٩	١٤	٩١٥،
٢	القطعة المقالة	٥،٢	٩،٦	١٤	٦٩٧،
	المجموع الكلى	٣،٦	١،١٦	٢٨	٨٠٢،

وهو ما يعود إلى التدنى الشديد في مستوى الطلاب في هذه المهارات ، وهو ما يصعب معه الوصول لنسبة الكسب المعدل المقبولة في عام دراسي واحد . وبالرغم من ذلك فقد حدث تحسن زاد عن نسبة الكسب المعدل المقبولة في بعض المهارات في القطعة القصصية ، وهي :

- تحديد المدلول الإشاري للكلمة ، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل ٢٨٩،١ .
  - تحديد مضاد الكلمة لفظياً وإشارياً ، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل ٤٥٧،١ .
  - تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة ، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل ٤٧٨،١ .
- كما حدث تحسن زاد أيضاً عن نسبة الكسب المعدل المقبولة في القطعة المقالة في مهارة تحديد المدلول الإشاري للكلمة ، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل ٤،١ .
- ويلاحظ أن نسبة الكسب المعدل المقبولة قد تحققت في المهارات المرتبطة - في الأغلب -



باستخدام لغة الإشارة ، مما يؤكد على الدور الإيجابي للغة الإشارة في تعليم الصم ، وتنمية الفهم في القراءة لديهم . كما يلاحظ أن مستوى التحسن ومعدل الكسب في فهم القطعة القصصية (٩١٥)، أفضل منه في القطعة المقالية (٦٩٧)، مما يدل على أن فهم النصوص القصصية أسهل من فهم النصوص المقالية لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية، وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات (لوتك وآخرون Luetke et.al، ، ١٩٩٦: ٣١٤؛ جانيت ليرنر Lerner، Janet، ١٩٩٨: ٢٥٩).

المحور الثالث : نتائج خاصة باختبار الفهم في القراءة ككل:  
أولاً حساب قيمة «Z» لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب "عينة الدراسة" في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم في القراءة  
أشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات الفهم في القراءة التي تضمنها الاختبار، وذلك كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح قيمة «Z» لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب "عينة الدراسة" في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم في القراءة

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	اتجاه فروق الرتب	اختبار الفهم في القراءة
٠١	-	-	-	-	سلبى	
	٨٠٧,٢	٥٥	٥,٥	١٠	إيجابى	
				-	محايد	
				١٠	مجموع	

ثانياً : حساب نسبة الكسب المعدل في اختبار الفهم في القراءة ككل:

على الرغم من حدوث تحسن في مستوى الطلاب في مهارات الفهم في القراءة موضع الاختبار ، إلا أن هذا التحسن لم يصل للمستوى المقبول للكسب ، وذلك كما يتضح من لجدول التالي:

## جدول رقم (٨) يوضح نسبة الكسب المعدل في اختبار الفهم في القراءة ككل

نسبة الكسب المعدل	النهاية العظمى للاختبار	متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (ص)	متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي (س)	اختبار الفهم في القراءة
٣٦٦،	١٢٨	٥،٤٩	١،٢٩	

وبرغم أن نسبة الكسب المعدل المنجزة غير مقبولة (٣٦٦)، إلا أن مستوى درجات الطلاب قد ارتفع من (١،٢٩) في التطبيق القبلي للاختبار إلى (٥،٤٩) في التطبيق البعدي للاختبار. وحتى ندرك قيمة التحسن الذي أحدثه البرنامج المقترح، نذكر ما أشار إليه ويلسون Wilson (١٩٩٧: ٣٣٥) من أن مستويات الفهم لدى الطلاب الصم تتقدم سنوياً بمعدل كسب ٠،١٦ ومقارنة بذلك فإن وصول معدل الكسب في مهارات الفهم في القراءة لدى الصم بعد تدريس برنامج الدراسة الحالية إلى ٠،٣٦٦ يعد إنجازاً جيداً يفوق ضعف ما ذكره ويلسون كما سبق.

### التوصيات:

- ١ - الاعتراف بالثنائية اللغوية لذوى الإعاقة السمعية، وإعداد قاموس إشارى ملحق بكل برنامج تعليمى .
- ٢ - تركيز الاهتمام على تنمية الثروة اللغوية من خلال مختلف البرامج والمناهج التعليمية وليس من خلال برامج ومناهج تعليم اللغة فقط، مع وضع خطة عامة لعلاج الصعوبات اللغوية عبر الصفوف الدراسية منذ المرحلة الابتدائية، وحتى نهاية المرحلة الثانوية، بحيث يتم علاج الصعوبة اللغوية أكثر من مرة فى أكثر من صف دراسى مع مراعاة تقديمها فى كل مرة بشكل أعمق وأوسع .
- ٣ - استخدام موضوعات قصيرة، وجمل بسيطة التركيب فيما يقدم للطلاب من برامج تعليمية فى مجال اللغة .



٤ - مراعاة التنوع في النصوص المقروءة المتعلمة بين النصوص القصصية، والنصوص  
المقالية؛ إذ أن لكل منهما طبيعته، وصعوباته الخاصة به، كما أن  
التنوع يجنب الطلاب الملل من أحدهما، كما قد يعد التنوع بينهما ضرباً من التنوع  
بين الصعب والسهل؛ فالنصوص القصصية أسهل في فهمها من  
النصوص المقالية لدى ذوى الإعاقة السمعية.

## المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم ، أحمد سيد و الشيخ ، محمد عبد الرؤوف وموسى ، مصطفى إسماعيل و جبريل ، عثمان عبد الرحمن ، « المفاهيم اللغوية الدينية تطورها وتنميتها » ، (١٩٩٨) دبی: دار القلم .
- ٢- الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية السمعية ، ” أهداف مدارس الأمل والمعوقين سمعياً“ (١٩٨٧)، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- ٣- إمام ، يوسف هاشم (٢٠٠٠): « أضواء على الحديث فى رعاية وتأهيل المعوقين سمعياً ». النشرة الدورية ، القاهرة : اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ع (٦٤) ، السنة السابعة عشر ٥٠-٦٢ .
- ٤- الخطيب، جمال ، « مقدمة فى الإعاقة السمعية » ، (١٩٩٨) ، القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٥- الزنارى ، حكمت محمود محمد ، « استخدام النشاط التمثيلى فى تدريس بعض فروع اللغة العربية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات اللغوية للأطفال من التاسعة إلى الثانية عشرة » ، (١٩٩١)، رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- ٦- الشخص ، عبد العزيز السيد، «مدخل إلى سيكولوجية غير العاديين» ، (١٩٩٤) ،
- ٧- القرشى ، أمير إبراهيم أحمد ، ” تصور مقترح لمنهج فى الدراسات الاجتماعية للصم فى المرحلة الإعدادية المهنية ” ، (١٩٩٤) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٨- القرشى ، أمير إبراهيم أحمد ، « استخدام مدخل مسرحية المناهج فى الدراسات الاجتماعية وأثره على التحصيل ومهارات الاتصال والتوافق الاجتماعى لدى الصم » ، (١٩٩٧)، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- ٩- الكورى ، عبد الله على على ، « فعالية برنامج مقترح فى تنمية مهارات القراءة الناقدة على الأداء القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الاساسى بالجمهورية اليمنية » ، (١٩٩٧) رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية



- ١٠- اللقانى ، أحمد و القرشى ، أمير ، «مناهج الصم : التخطيط والبناء والتنفيذ»، (١٩٩٩) القاهرة : عالم الكتب .
- ١١- المحمدى ، أمين أحمد ، «مدى فعالية كل من السيكدراما والمسرح المدرسى فى تعديل السلوك العدوانى لدى الأطفال الصم بمرحلة التعليم الأساسى » (١٩٩٨) ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- ١٢- الموجى ، سهير يحيى طاهر ، « الصعوبات التى تواجه طلاب الصف الأول الثانوى فى فهم الشعر الجاهلى » ، (١٩٨٨) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ١٣- الناشف ، هدى محمود ، « استراتيجيات التعليم والتعلم فى الطفولة المبكرة » ، (١٩٩٣) ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٤- جاب الله ، على سعد (١٩٩٧) : « تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام » . مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات ، عدد خاص عن بحوث مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى ١٩٩٦ ، مج (٢) ، ص ص ٦٩٥ - ٧٣٧ .
- ١٥- جابر ، عبد الحميد جابر ، « استراتيجيات التدريس والتعلم » ، (١٩٩٩) ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ١٦- جلجل ، نصرة محمد عبد المجيد ، « العسر القرائى (الديسليكسيا) : دراسة تشخيصية علاجية» ، (١٩٩٤) ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ١٧- حافظ ، صلاح الدين مرسى (١٩٩٨) : « لغة الإشارة بين الواقع والتطبيق » . القاهرة : آفاق تربوية ، ع (١٣) .
- ١٨- حافظ ، نبيل عبد الفتاح ، صعوبات العلم والتعليم العلاجى ، (١٩٩٨) ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- ١٩- حسانين ، ابتهاج أحمد ، « إعداد منهج فى اللغة العربية للمعوقين سمعياً بمدارس الأمل فى ضوء طبيعتهم وحاجاتهم » ، (١٩٩٩) ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج .
- ٢٠- درويش ، محيى شوقى عبد الغفار ، « منهج مقترح فى اللغة العربية للطلاب المعوقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية » ، (١٩٩٨) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببناها ، جامعة الزقازيق .

- ٢١- رزق ، سامى عبد الله (١٩٨٣): «رؤية جديدة لتحليل الفهم فى القراءة وتفسيره». حولية كلية التربية بقطر، ع (٢)، ص ١٢٢ - ١٣٥.
- ٢٢- سالم، أسامة فاروق مصطفى ، « فاعلية بعض فنيات التعديل المعرفى - السلوكى فى خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية »، (٢٠٠٢) ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٣- سالم ، سرى محمد رشدى، « دافعية الإنجاز وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين ذوى الإعاقة السمعية »، (٢٠٠١)، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- ٢٤- سالم ، محمد السيد إبراهيم ، « فعالية نمط الاختبارات فى تنمية الفهم فى القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية »، (٢٠٠٢) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ٢٥- سلطان ، صفاء عبد العزيز محمد ، « تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً فى ضوء مستويات الفهم اللغوى »، (١٩٩٥) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بنها ، جامعة الزقازيق .
- ٢٦- سليمان ، جمال عبد الناصر ، « أثر أنواع التعزيز والعقاب على تعديل السلوك العدوانى لدى المعوقين سمعياً »، (١٩٩٧)، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- ٢٧- سليمان ، عبد الرحمن سيد « سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات) »، (١٩٩٩) ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق ، ج (٣) .
- ٢٨- شعبان إحسان عبد الرحيم فهمى ، « برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى » (١٩٨٧) ، رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- ٢٩- صادق، عادل (٢٠٠٠) : « الآثار النفسية للإعاقة على الشخص والأسرة »، النشرة الدورية، القاهرة : اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ع (٦٣) ، السنة السادسة عشر، ص ٣٥-٤٨ .
- ٣٠- طعيمة ، رشدى أحمد و مناع ، محمد السيد ، « تعليم العربية والدين بين العلم والفن »، (٢٠٠٠) ، القاهرة: دار الفكر العربى .



- ٣١- عبد العظيم، هالة عبد القادر، «المشكلات السلوكية للطفل الأصم»، (١٩٩٩)، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
- ٣٢- عبد الغفار ، عبد السلام و الشيخ ، يوسف محمود ، « سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة»، (١٩٦٦) ، القاهرة: دار النهضة العربية .
- ٣٣- عبد الغنى، زينب أحمد، «مقدمة فى المناهج وطرق التدريس للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة»، (٢٠٠٠)، القاهرة: شركة القصرى للطباعة، ج (١).
- ٣٤- عبيد ، محمد عبيد محمد ، «تقويم أسئلة تعليم القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات»، (١٩٩٦)، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٣٥- على ، كلثوم أحمد و جميل ، سامى سعيد محمد (١٩٩٨): «محو أمية المعوقين سمعياً وتحديات القرن الحادى والعشرين». المؤتمر القومى السابع ، القاهرة: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية .
- ٣٦- فراج ، عثمان لبيب ( ١٩٩٩ ) : « التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين ». مؤتمر طب الأطفال ، القاهرة: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ع (٥٨) ، السنة السادسة عشر ، ص ١٣-٢٠ .
- ٣٧- فهيمى ، عاطف عدلى ، « بناء منهج فى العلوم للمرحلة الإعدادية المهنية بمدارس الأمل للصم بمصر فى ضوء طبيعة إعاقة التلميذ الأصم وحاجاته»، (١٩٨٩) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٣٨- فهيمى ، مصطفى ، «أمراض الكلام»، (١٩٦٥)، القاهرة: مكتبة مصر .
- ٣٩- محمد ، على عبد النبى (١٩٩٨): «التقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم وضعاف السمع (دراسة مقارنة)». المؤتمر القومى السابع ، القاهرة:
- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ع (٥٧) ، السنة الخامسة عشر ، ص ٢٥٣-٢٧٠
- ٤٠- مطحنة، السيد خالد إبراهيم ، «دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات فى علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال فى القراءة»، (١٩٩٤) ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٤١- مندل، أيوجين و فيرنون ، ماكاي ، «إنهم ينمون فى صمت الطفل الأصم

- وأسرته»، (١٩٧٦)، ترجمة: عادل عز الدين الأشول، القاهرة: الأجلو المصرية.
- ٤٢- موسى ، رشاد على عبد العزيز (١٩٩٣) ، « الفروق فى بعض القدرات المعرفية بين عينة من الأطفال الصم وأخرى من عادى السمع »، مجلة مركز معوقات الطفولة ، ع (١) ، ص ص ٢٣٣ - ٢٥٩ .
- ٤٣- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) : « تصورات منهجية وحقائب تربوية لبرامج التربية الخاصة » . المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة ، الإدارة العامة للتربية الخاصة ، القاهرة: مطبعة الوزارة.
- ٤٤- يونس ، فتحى و الناقة ، محمود كامل و طعيمة ، رشدى أحمد ، «تعليم اللغة العربية ، أسسه وإجراءاته» ، (١٩٩٤) ، القاهرة : ج (١) .
- ٤٥- يونس ، فتحى و الناقة ، محمود كامل و مدكور ، على ، « أساسيات فى تعليم اللغة العربية والتربية الدينية » ، (١٩٨٤) ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة .

### ثانياً :المراجع الأجنبية:

- 1- Al Fassi, Miriam (1998): “ Reading For Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Reading Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. “ American Educational Research Journal, Vol. 35, No. 2, pp. 309 – 332.
- 2- Andrews, Jean F.; Winograd, Peter & De Vill, Gayle (1994):”Deaf Children Reading Fables:Using ASL Summaries to Improve Reading Comprehension.”American Annals of the Deaf, Vol. 139, No. 3, pp. 378 – 386.
- 3 - Ariel, Abraham (1993): Education of the Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York: Macmillan Publishing, Toronto:Maxwell Macmillan Canda &New York Oxford Singapore Sydney:Maxwell International.



- 4- Bock, Majorie A. & Barger, Rita (1998): “The Popcorn Book: A Diagnostic Teaching Unit.” Intervention in School and Clinic, Vol. 33, No. 5, pp. 290 – 304.
- 5- Chaleff, Candice Domscheit & Ritter, Mariam Hopkins (2001): “The Use of Miscue Analysis with Deaf Readers.” Reading Teacher, Vol. 55, No. 2, pp. 190 – 201.
- 6- Danermark, Berth; Storm Sjolund, Lilian & Borg, Birgitta(1996):” Some Characteristics of Mainstreamed Hard of Hearing Students in Swedish University.”American Annals of the Deaf, Vol.141, pp.349-359 .
- 7- Desselle , Debra D. (1994) : « Self – Esteem , Family Climate , and Communication Patterns in Relation to Deafness.” American Annals of the Deaf , Vol . 139 , No . 3 , pp .322 – 328 .
- 8- Dhairti, R. & Muthy, V. (1990): “Hearing Impaired Children , Their Behavior, Problems and Parental Attitudes.” Indian Journal of Clinical Psychology, Vol. 17, No. 1, pp.12 –16.
- 9- Eldik, Van T.(1994):”Behavior Problems with Deaf Dutch Boys.” American Annals of the Deaf, Vol.139, No.1, pp. 394 –399.
- 10- Fisher, Jill M. & Lee, Min A. (1989): “The Effectiveness of the Graphic Representation of Signs in Developing Word identification Skills for Hearing – Impaired Beginning Readers.” The Journal of Special Education, Vol. 23, No. 2, pp. 151 – 167.
- 11- Fox, Stephen D. (1994): “Metacognitive Strategies in a College World Literature Course.” American

- Annals Of the Deaf, Vol. 139, No. 5, pp .506 – 511.
- 12- Harris, Gennifer (1995): The Cultural Meaning of Deafness, Language, Identity and Power Relations.  
Ph. D., Department of Applied Social Science, University of Lancaster.
- 13- Hoffman, Paul R.(2001): “Reading Comprehension Instruction :Effects of Two Types .” Journal of Developmental Education, Vol.25, No.1, pp.2 – 8.
- 14- Kazdin, Alan E. (2000): Encyclopedia of Psychology.American Psychological Association, Vol.2,  
Oxford University Press.
- 15-Kelly,Desmond;Forney,Joan;Fisher,Stacy&Jones,Michael(1993):»Evaluating and Managing Attention Deficit Disorder in Children who are Deaf or Hard of Hearing.»American Annals of the Deaf, Vol.138,No.4,pp.349–357.
- 16- Kelly, Leonard, P. (1993): “Recall of English Function Words and Inflection by Skilled and Average Deaf Reader.” American Annals of the Deaf, Vol .138, No. 3, pp. 288– 296.
- 17- Kenneth I. Epstien, Eleanor G. Hillegist & Jordan Grafmane (1993): “Number Processing in Deaf College Students.”American Annals of the Deaf, Vol.139, No.3, PP.345
- 18- Lassaso, Carol T. (1993): “Reading Comprehension of Deaf Readers, The Impact of Too Many or Too Few Questions.” American Annals of the Deaf, Vol.138, No.5, pp. 435 – 441
- 19-- Lerner, Janet W. (1998): Learning Disabilities Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.  
Northeastern: Illinois University, (7<sup>th</sup> ed).



- 20- Luckner, John L. & McNeill, Joyce H. (1994) : “ Performance of A Group of Deaf and Hard of Hearing Students and a Comparison Group of Deaf and Hard of Hearing Students on a Series of Problem Solving Tasks .”American Annals of the Deaf, Vol. 139, No. 3, pp. 371 –377.
- 21- Luetke Stahlman, B.; Griffiths, Cindy & Montgomery, Nancy (1998): “Development of Text Structure Knowledge as Assessed by Spoken and Signed Retellings of a Deaf Second-Grade Students “. American Annals of the Deaf, Vol. 143, No. 4, pp. 337-346.
- 22- Luetke Stahlman, B.; Hayes, P. Lynn & Nielsen, Diane Corcoran (1996):” Essential Practices as Adults Read to Meet the Needs of Deaf or Hard of Hearing Students”.American Annals of the Deaf, Vol.141,PP.309-320.
- 23-Maria & Cornoldi, C. (1993): “ Deaf and Hard of Hearing Adolescents Memory for Concrete and Abstract Prose.” American Annals of theDeaf, Vol. 138, No. 1, pp. 31 – 39.
- 24- Martino, Nancy L.; Norris, Janet A. & Hoffman, Paul R. (2001): « Reading Comprehension Instruction: Effects of Two Types «. Journal of Developmental Education, Vol. 35, No. 1, pp. 2 – 8.
- 25- Masako Notoya, S. & Mitsuru Furukawa (1994): “Effects on Early Manual Instruction the Oral Language Development of two Deaf Children.” American Annals of the Deaf, Vol, 139, No. 3, pp. 351- 359
- 26- Mathes, Patricia G. & Torgesen, Joseph K. (1998):”All Children Can Learn to Read: Critical Care for the

- Prevention of Reading Failure.” Peabody Journal of Education, Vol. 73, No. 3 – 4, pp. 317 – 340.
- 27- Moores, Donald F. (1997): Educating the Deaf Psychology, Principles and Practices. Boston , Toronto , Geneva , Illinois , Palo Alto, Princeton & New Jersey : Houghton Mifflin Company,(4<sup>th</sup> ed)
- 28- Mousley, Keith & Kelly, Ronald R. (1998):”Problem-Solving Strategies for Teaching Mathematics to Deaf Students.” American Annals of the Deaf, Vol.143. No.4,pp.325 –336.
- 29- Munro, J, & Munro, Kate (1991): “Teaching Reading Underachievers How to Read, Reading Strategies Approach.” Australian Journal of Remedial Education, Vol.23, No.3, p.6-11.
- 30- Orlando, Ann Marie & Shulman, Brain B. (1989):” Sever to Profound Hearing- Impaired Childrens Comprehension of Figurative Language.”Journal of Childhood Communication Disorder,Vol.12,No.2,pp.157–165.
- 31- Schein, Jerome D.(2000):”Reading,Writing and Rehabilitation.”American Rehabilitation,Vol. 25, No .3, pp. 32–34.
- 32- Stewart, DavidA.(1993):”BI – BI to MCE?”American Annals of the Deaf,Vol.138, No.4,p.331 – 337.
- 33- Takala, Marjatta (1994): “Deaf Finnish Adult’s View of their Society, Knowledge, Satisfaction, Values and Attitudes.” American Annals of the Deaf, Vol. 139, N. 4, pp. 400 – 403.
- 34- Villaume, Susan Kidd & Brabham, Enda Greene (2002): “Comprehension Instruction beyond



- Strategies.”Reading Teacher, Vol. 55, No. 7, pp. 672 – 675.
- 35- Walker, L. & Munro, J. & Rickards, F. W. (1998):”Literal and Inferential Reading comprehension of Students who are Deaf or Hard of Hearing.” Volta Review, Vol. 100, No. 2, pp. 87 – 104.
- 36-Walker, L. & Munro, J. & Rickards, F. W. (1998): «Teaching Inferential Reading Strategies Through Pictures.» Volta Review, Vol. 100, No. 2, pp. 105 – 115.
- 37- Wilson, Tamara & Hyde, Merv B. (1997): “The Use of Signed English Pictures to Facilitate Reading Comprehension by Deaf Students.” American Annals of Deaf, Vol. 142, pp. 333 – 341.

