



( دراسة مقارنة )

# مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات

أبريل 2008



اعداد: روهي عبادات

إشراف:  
اللجنة المنظمة لاسبوع الاصم



مؤسسة زايد العليا للرعاية



وزارة الشؤون الإجتماعية



مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية

## فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
4	ملخص الدراسة
5	المقدمة
7	مشكلة الدراسة وأهميتها
7	أهداف الدراسة
7	فرضيات الدراسة
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
الأدب التربوي والدراسات السابقة	
10	أنواع القراءة وتقسيماتها
12	مراحل اكتساب مهارات القراءة
13	مهارات القراءة عند ذوي الإعاقة السمعية
16	دمج ذوي الإعاقة السمعية

الطريقة والإجراءات	
19	منهج الدراسة
19	مجتمع الدراسة وعينتها
20	أدوات الدراسة
21	صدق أدوات الدراسة
24	ثبات أدوات الدراسة
25	إجراءات الدراسة
نتائج الدراسة ومناقشتها	
26	الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي
31	فحص فرضيات الدراسة
34	مناقشة النتائج
36	التوصيات
37	الملاحق
49	المراجع

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، والطلبة المدمجين في التعليم العام في الامارات، بعد تطبيقها على عدد (63) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، و(22) من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في مدارس التعليم العام في الامارات العربية المتحدة.

وقد تم بناء أداة الدراسة من قبل اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم، وهي عبارة عن ثلاث مقاييس لمهارات القراءة للصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا، وتم تقنين هذه المقاييس بالاعتماد على صدق المحكمين وصدق ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية، وتم التحقق من ثبات المقاييس باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات والذي بلغ (0.93) و(0.98) و(0.98) للصفوف من الأول إلى الثالث على التوالي. وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمستجيبين، وفحص فرضيات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات القراءة بين الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في التعليم العام في الصفين الأول والثالث من التعليم الأساسي ولصالح الطلبة الملتحقين في المراكز الخاصة، فيما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي.

وبناءً على نتائج الدراسة قدمت اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة الإعداد الكافي والمسبق عند دمج المعاقين سمعياً وإشراك الوالدين في عملية الدمج، وتقديم برامج العلاج النطقي واللغوي والتدريب السمعي للمعاقين سمعياً المدمجين ومتابعتهم بشكل مستمر.

## المقدمة:

تعد القراءة وسيلة اتصال إنسانية هامة، ونافذة يظل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، الأمر الذي يساهم في تطور شخصيته ورفقيه، إضافة إلى كونها وسيلة من وسائل النمو الاجتماعي والعلمي. فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار، وآراء، وخبرات، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحت ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته، فهي أساس عملية التعليم (شحاته، ١٩٨١)

وتعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة بحاسة السمع، حيث قام كارشمر وتشيلدروث (Karchmer, M. & A. Schildroth , 1986) بإجراء دراسة استمرت تسعة أعوام من حيث، توصل الباحثان إلى وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية والقدرات القرائية، وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية. إلا أنه بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط بمستوى القدرات القرائية، ومن أهم هذه العوامل: درجة اهتمام الوالدين بطفلهم المعاق سمعياً، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب، ومقدرات التواصل لديهم، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب حتى يستطيع المعاق سمعياً أن يقرأ بشكل أفضل (2002، ثابت).

وقد حظي موضوع الدمج التربوي لذوي الإعاقة السمعية باهتمام الكثير من الباحثين، كونه يسهم إسهاماً كبيراً في تطوير الكثير من الجوانب الاجتماعية والنفسية واللغوية لديهم إذا ما تم التحضير له بشكل جيد، وإعداد الطفل المعاق سمعياً والبيئة المدرسية التي سيدمج فيها، حيث يعمل تواجد الطفل المعاق سمعياً في المدرسة على زيادة فرص إكتساب الخبرات والمهارات المعرفية من الطلاب العاديين، وتطوير مهاراته الأكاديمية، مما ينعكس إيجابياً على تحصيله الدراسي (أسرار القبيلات، 2002).

وقد أشارت الكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الجانب إلى فاعلية دمج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في التعليم العام، وتأثير الدمج على جوانب حياتية وتعليمية عدة، من بينها دراسة رفعت وتوفليس (2000) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال العينة الطلاب المدمجين وغير المدمجين، على مقياس التوافق الاجتماعي لصالح الأطفال المدمجين، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في بعد صورة الذات

وبعد التوافق الانفعالي لصالح المدمجين. إضافة إلى تجربة جمعان (1998) حول دمج ضعاف السمع في الكويت، والتي أجريت على 35 من الطلاب ضعاف السمع، حيث لوحظ تقدم مستواهم الأكاديمي لدرجة حصول أحدهم على المركز الأول في الصف الثاني الابتدائي. فيما تتأثر سلباً القدرات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع الذين يتلقون تعليمهم في معاهد ومراكز التربية خاصة بشكل ملموس بالمقارنة مع زملائهم المدمجين في مدارس التعليم العام، وهو ما توصل إليه (ثابت، 2002) من خلال دراسته التي أجريت في المملكة العربية السعودية، لتقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع مقارنة بالطلاب العاديين، حيث وجد الباحث فروقاً دالة في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين. كذلك أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لدى عينة ضعاف السمع. بالإضافة إلى ما توصلت له دراسة تريبوس وكارشمر (Trybus & Karchmer, 1977) التي أجريت على مجموعة من ضعاف السمع ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة، حيث تبين أن متوسط أعمارهم 19 عاماً، فيما كان حد القراءة لديهم في مستوى الصف الرابع الابتدائي.

ومن حيث قدرة ذوي الإعاقة السمعية على التحصيل، اشارت دراسة ألين (Alen, 1986) أن مستوى أداء المعوقين سمعياً على اختبار ستانفورد للتحصيل (SAT) منخفض كثيراً في مجالات التهجي، وفهم الفقرات، والحصيلة اللغوية، والمفاهيم الحسابية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم. وبعد متابعة هؤلاء الطلاب عبر امراحل الدراسية تبين استمرار تدني مستواهم الأكاديمي على مدى عشر سنوات تالية.

ونظراً لأهمية الدمج في تطور القدرات القرائية عند الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة التعليم الأساسي، ولعدم توفر الدراسات في البيئة المحلية لدولة الامارات والتي تشير إلى آثار عملية الدمج على القدرات القرائية عند الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، فقد ارتأت اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم (33) والذي يحمل شعار "التعليم الأساسي والتلميذ الأصم" إجراء هذه الدراسة، بهدف مقارنة مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، والطلبة المدمجين في التعليم العام في الامارات، للوقوف على تجربة دمج ذوي الإعاقة السمعية في الدولة، ومدى تحقيقها للتطور في مهارات القراءة عند الطلاب المدمجين، كون هذه المهارات تعد من أهم المؤشرات التي تدل على نجاح عملية الدمج.

## مشكلة الدراسة وأهميتها:

تؤثر الإصابة بحاسة السمع على استقبال الطالب للبيانات والمعلومات المقدمة له من المعلم، وكذلك على لغته الإرسالية من حيث قدرته على التعبير اللغوي عن المهارات الأكاديمية التي اكتسبها في الصف الدراسي، وتعتبر مهارات القراءة من أهم المهارات التي يتأثر بها تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية (Karchmer, M. & A. , 1986, Schildroth)، وتتأثر هذه المهارات بشكل أكبر عند الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في معاهد ومراكز التربية الخاصة بالمقارنة مع الطلاب المدمجين في مدارس التعليم العام (ثابت، 2002).

وبذلك تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

هل تختلف مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، والطلبة المدمجين في التعليم العام؟

## أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:-

- 1- التعرف على مستوى مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف الثلاثة الدنيا من التعليم الأساسي.
- 2- التعرف على الفروق في مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام.

## فرضيات الدراسة:

الفرضية الصفيرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الأول من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

الفرضية الصفيرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الثاني من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الثالث من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

#### حدود الدراسة:

لقد تم تطبيق إطار هذه الدراسة على جميع الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بالصفوف الثلاثة الدنيا من التعليم الأساسي، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة من جهة، والمدمجين بشكل كامل في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007-2008م.

#### مصطلحات الدراسة:

#### القراءة Reading

هي مهمة بصرية - سمعية تتضمن الحصول على المعنى من خلال الرموز (الأحرف والكلمات) وتتضمن عمليتي فك الرموز والاستيعاب.

#### المهارة Skill

القدرة المكتسبة للقيام بأنماط من السلوك المعقد والمنظمة تنظيمًا جيدًا بكل يسر وإتقان، والتي تتم تنميتها من خلال التدريب المخطط والمتواصل، الممارسة المنظمة.

#### القراءة الجهرية:

هي العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما تحمل من معنى. فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز (قورة، 1981).



أما التعريف الإجرائي للقراءة الجهرية في هذه الدراسة فهو:  
مجموع الاستجابات الصحيحة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار القراءة التي تم إعداده من قبل اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم.

### **الدمج mainstreaming**

يستخدم مصطلح الدمج للإشارة إلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين في الفصول الدراسية العادية، إما بشكل كامل أو بشكل جزئي، وهدفه تحقيق مبدأ تساوي الفرص التربوية، وتشجيع المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة والمديرين وأولياء الأمور والطلاب على التعاون لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة للطلاب المعوقين (المكتب التنفيذي، 2001).

### **الإعاقة السمعية Hearing Impairment**

هي فقدان كلي أو جزئي في حاسة السمع إلى الحد الذي يؤثر على قدرة الفرد على استخدامها في التواصل أو التعلم في بيئة تعليمية عادية، وتشمل هذه الإعاقة الصمم الذي تكون فيه حاسة السمع غير وظيفية في الحياة اليومية، ويبدأ ضعف السمع البسيط عن الشخص الذي يسمع عند درجة 25 ديسبل فما فوق، ويعتبر الفرد معاقاً سمعياً عند الدرجة التي يحتاج فيها إلى خدمات خاصة من أجل تطوير اللغة والكلام والتواصل الشفهي، والتفاعل في الحياة اليومية وميدان العمل (المكتب التنفيذي، 2001).

أسبوع الأصم

33

## الأدب التربوي والدراسات السابقة

### أنواع القراءة وتقسيماتها:

يمكن تحديد أنواع القراءة من زوايا أربع هي:

#### ١- من حيث التهيؤ الذهني للقارئ : وينقسم هذا النوع من القراءة إلى نوعين:

أ - **القراءة للدرس** : وترتبط بمطالب المهنة، وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي، والغرض منها عملي، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق؛ ولذلك ينهياً لها الذهن تهيؤاً خاصاً، فنجد في القارئ يقظةً وتأملاً وتفرداً، كما يبدو في ملامحه علائم الجد والاهتمام، وتستغرق قراءته وقتاً أطول وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحياناً؛ ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط وغير ذلك (ابراهيم، ١٩٩٤).

ب - **القراءة للاستمتاع** : ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً ممتعاً، وليس للأغراض العملية، والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية، وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صنع الخيال (خاطر وآخرون، ١٩٨٣).

#### ٢- من حيث أغراض القارئ : حيث يمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية:

أ - **القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع** : كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة؛ وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث، الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق، وبالسيرة مع الفهم في الأماكن الأخرى (ابراهيم، ١٩٩٤)

ب - **القراءة التحصيلية** : ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه القراءة التريث والأنفة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة، مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان (عبدالرحمن ومصطفى، ١٩٨٩).

ج - **القراءة لجمع المعلومات** : وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدرس الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من القراءة بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة (ابراهيم، ١٩٩٤).

د - **القراءة النقدية التحليلية** : كنفذ كتاب أو أي إنتاج عقلي، للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى مزيد من التروي، والإمعان والمتابعة والتمحيص؛ ولذا فإنه لا يقدر على مزاولته إلا من أوتي حظاً عظيماً من الثقافة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم (سمك، ١٩٧٩).

### ٣- التقسيم على أساس السرعة:

ذهب بعض الباحثين إلى تقسيم القراءة إلى عدة أنواع تختلف السرعة فيها باختلاف الغرض من القراءة، ونوع المادة المقروءة. وعلى سبيل المثال فقد قسم (يوكم) القراءة من حيث السرعة إلى أربعة أنواع هي:

أ - **القراءة الخاطفة** : وهي أسرع أنواع القراءة وتستخدم عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة، أو لمراجعة قصة مألوفة، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما.

ب - **القراءة السريعة** : وهي أقل سرعة من الخاطفة، وتستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع، أو بعض التفاصيل القليلة التي تستمد من مادة مألوفة.

ج - **القراءة العادية** : وتستخدم للإجابة عن سؤال معين، أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل والفكرة العامة، أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة.

د - **القراءة الدقيقة المتأنية** : وتستخدم للتمكن من المادة، ولمعرفة التفاصيل وتسلسلها، ولمتابعة التوجيهات، ولحل المسائل، ولقراءة المادة الصعبة نسبياً، وقراءة الشعر، والقراءة للتذكر، وللحكم على المادة المقروءة (محمد، ١٩٩٤).

### ٤ - التقسيم على أساس الأداء:

تنقسم القراءة من حيث شكلها العام في الأداء إلى نوعين : قراءة جهرية، وقراءة صامتة، وينفق على هذا التقسيم الخبراء المتخصصون في القراءة والهيئات العالمية المتصلة بتعليمها.

#### أ - **القراءة الجهرية**:

يرى سمك (١٩٧٩) بأن القراءة الجهرية هي ذلك النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره. بينما عرفها قورة (1981) بأنها: العملية التي يتم بها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسبما تحمل من معنى. فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

وتبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، وأخيراً فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف في مهارات القراءة المطلوبة (Hester, 1986).

#### ب - القراءة الصامتة:

يشير توني بوق إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كمنشأ حديث كان في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة من بينها: انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كمنشأ خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات. كما أن من العوامل التي ساعدت أيضاً على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية (الرقيعي، ١٩٧٧).

#### مراحل اكتساب مهارات القراءة:

يرى هينز ورنر Heinz Werner أن تطور مهارات القراءة يمر عبر ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: أطلق عليها مسمى "المرحلة الكلية" حيث يكون الإدراك الكلي هو السمة السائدة في عمليات الإدراك المختلفة. وفي هذه المرحلة يكون التركيز على الانطباعات الحسية بشكل مباشر والاهتمام بالخبرات الشخصية التي تؤثر على الإدراك، حيث تلعب المشاعر والأحاسيس دوراً رئيسياً في عمليات الإدراك.

المرحلة الثانية: وهي "المرحلة التحليلية" وفيها يتم إدراك الأجزاء التي تكوّن الكل. وفي هذه المرحلة وبعد أن يعتاد الفرد على البيئة أو بعد أن يتعرف على المهمة الواجب القيام بها، يبدأ في ملاحظة التفاصيل ويقوم بعملية تحليل للأجزاء أو التفاصيل التي يتكون منها الكل.

أما المرحلة الثالثة: فإنها توصف على إنها مرحلة "التكامل" أو "الدمج" حيث يسود فيها نوع من التكامل بين الإدراك الكلي والإدراك الجزئي وهي المرحلة الأخيرة في تطور الإدراك. وتصبح لدى الفرد في هذه المرحلة نظرة موضوعية لنوع العلاقة التي تربط بين الأجزاء والكل. وهناك أوجه شبه بين هذه المرحلة والمرحلة الأولى في تطور عمليات الإدراك، لكن الاختلاف بينهما يتمثل في الوصول إلى فهم أعمق وأكثر تحليلية لهذه العلاقة بين الأجزاء والكل.

وفيما يتعلق بعملية التعلم، فإن الفرد يمر أثناء تعلمه أو اكتسابه مهارة ما عبر هذه المراحل الثلاث، والتي يمكن ملاحظتها في التطور الإدراكي 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.

وتستمر مهارات القراءة بالتطور إلى مستويات أعلى حيث يتمكن الطفل من قراءة وفهم نصوص أكثر صعوبة أو تعقيداً، وبشكل أسرع عما هو 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 إلى حد كبير في سرعة ودقة التعامل مع الكلمات المكتوبة، ويكمن أكثر ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة في القدرات اللغوية المتطورة، والقدرة على الاستدعاء السريع للخبرات اللغوية السابقة، وربطها مع النص المقروء، لما لهذه المهارات اللغوية من أثر كبير في سرعة القراءة وفهم النص المكتوب. (Stanovich, 1993).

#### المهارات اللازمة للقراءة:

يشير العلماء إلى أن الكفاءة في الأصوات والقواعد الإملائية والكتابية اللغوية تعتبر من العناصر الأساسية في اكتساب مهارة القراءة، وإن غياب أو ضعف الكفاءة في هذين المجالين يؤثر سلباً في عملية اكتساب مهارة القراءة، إضافة إلى القدرات العقلية حيث أشارت دراسة لليون وكوبرا (Lyon et al., 1996)، إلى وجود علاقة واضحة بين سرعة تعلم مهارة القراءة وبين الدرجات التي حصل عليها الطفل في اختبارات الذكاء.

وتعد المهارات البصرية من المهارات الأساسية التي يعتمد عليها الطفل في تطور مراحل القراءة الثلاث، حيث يتعرف الطفل على الكلمة كوحدة واحدة، ويهتم بسمات معينة تساعده في التمييز بين الكلمات، وخصوصاً تلك التي تتشابه فيما بينها، ويكتسب الطفل القدرة على نطق الأصوات الموجودة في الكلمة بنطق وتسلسل صحيح، إضافة إلى عملية فك الرموز.

#### مهارات القراءة عند ذوي الإعاقة السمعية:

تزداد مشاكل الطفل المعوق سمعياً الأكاديمية مع تقدمه في السن وخاصة مع دخوله المدرسة؛ حيث يصعب عليه التفاهم مع أقرانه العاديين نظراً لافتقاره إلى مهارات التواصل الفاعل معهم؛ حيث تعتبر اللغة من أكثر وأسهل أساليب التواصل شيوعاً بين الناس (1995 Hallahan & Kauffman). ويدعم ذلك أيضاً ما أوضحتها بعض الدراسات من انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للأطفال المعوقين سمعياً بالنسبة لأقرانهم العاديين، فقد وجد جننل

(Gallagher, 1998) أن مستوى أداء المعوقين سمعياً على اختبار ستانفورد للتصحيح (SAT) منخفض كثيراً في مجالات التهجّي، وفهم الفقرات، والحصيلة اللغوية، والمفاهيم الحسابية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم. وقد أفادت دراسة ألين (Alen, 1986) أن الطفل المعوق سمعياً 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 والاجتماعي، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى تأخره في معظم مجالات الدراسة بالنسبة لأقرانه العاديين، وقد يتراوح هذا التأخر ما بين ثلاثة إلى أربع سنوات دراسية. وأكدت دراسة جونسون وآخرون (Johnson et al, 1989)، بأن البرامج التربوية للأطفال المعوقين سمعياً في أمريكا تهمل احتياجاتهم اللغوية، كما أن مواد المنهج المقدمة لهم غالباً لا تتناسب مع ظروفهم واحتياجاتهم التربوية ويصعب عليهم التعامل معها بفاعلية.

وقد أكدت نتائج دراسة مركز التقييم والدراسات الديمغرافية الأمريكي (Centre for Assessment and Demographic Studies, 1991) عند مقارنة 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، وهذا ما أكدته مقارنة طلاب الصف السادس ابتدائي وطلاب الصف الثالث متوسط من طلاب معاهد الأمل بمن هم في نفس المستوى الدراسي في المدارس العادية.

وقد عزا (ثابت، 2002) أن يكون التراجع الكبير في مستوى القراءة لدى الطلاب المعاقين سمعياً عند مقارنة مقارنتهم بالطلاب سليمي السمع، عائداً إلى ضحالة حصيلة 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. إضافة إلى أن مسميات الأشياء لديهم قد تختلف من شخص.

ووجد مارشارك (Marschark, 1993) أن المواد المطبوعة تكون مألوفة بدرجة أكبر لدى سليمي السمع بالمقارنة مع ضعاف السمع. فإذا افترضنا أن هناك علاقة بين درجة ألفة المواد المطبوعة والحصيلة اللغوية، من جهة، وسرعة 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 المقدرات القرائية للفرد.

ولاحظ لوتك ستاهلمان وآخرون (Luetke-Stahlman et al., 1998) تحسن المهارات القرائية لدى الأطفال المعاقين سمعياً الذين أخضعوا لبرامج تدريبية كان الهدف منها تدريبهم على تحليل بناء النص والتعرف على مكوناته الأساسية، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب، بينما وجد شكرايمر (Schrimmer, 1995) بأن تدريب الأطفال المعاقين سمعياً الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 عاماً على استراتيجية التخيل خلال قراءة القصة، قد ساعد على استخدام الأطفال لبعض المهارات العقلية مثل: إعادة التجميع، والتمثيل، والاستنتاج والتقييم أثناء القراءة، وبالتالي أدى إلى تحسن مقدراتهم القرائية.

إضافة إلى ذلك، وجدت الكثير من الدراسات تبايناً كبيراً في درجات القراءة بين المعاقين سمعياً، والتي عزته بعضها إلى درجة فقدان السمع (Renolds, 1986)، وعزته دراسات أخرى إلى مجموعة من العوامل المشتركة التي تجمع بين الطلاب المعاقين سمعياً المتفوقين في القراءة، وتتمثل هذه العوامل في اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم، وجودة البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب، وأن الطلاب المتفوقون كانت لديهم مقدرات تواصلية أساسية جيدة إما عن طريق النطق أو عن طريق لغة الإشارة (Paul & Quigley, 1990)، وردت هذا التباين دراسات أخرى إلى المستوى الاقتصادي، ومستوى تعليم الوالدين، وبداية التأهيل ومدة سنوات الدراسة (Kluwin, 1994).

وقد أجرى (ثابت، 2002) دراسته لتقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع مقارنة بالطلاب العاديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، لمعرفة مدى الارتباط بين الإعاقة السمعية ومستوى القدرات القرائية، وكذلك اختبار العلاقة بين القدرات القرائية وبعض العوامل الخاصة بالطالب وأسرته. حيث تم اختيار عينة من الطلاب ضعيفي السمع من الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط بمعاهد الأمل للصم للبنين بمدينة الرياض.

وقد اشتملت عينة البحث على 121 طالباً من المدارس العادية ومعاهد الأمل. وكانت أعمار عينة ضعيفي السمع تتراوح بين 11-20 عاماً، أما أعمار عينة الطلاب العاديين فتتراوح بين 11-18 عاماً، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين. كذلك أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لدى عينة ضعاف السمع.

وأفادت دراسة جيرز وموج (Geers & Moog, 1991) التي أجريت على مائة متطوع من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، ممن تتراوح أعمارهم بين 16-17 عاماً، ونسبة ذكائهم في

حدود المتوسط، والذين كانوا قد التحقوا ببرنامج تعليمي شفهي (النطق وقراءة الشفاه) من سن ما قبل المدرسة وحتى وقت إجراء 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.

### دمج ذوي الإعاقة السمعية:

يختلف مفهوم الدمج باختلاف الأفراد والمجتمعات، فمثلاً هناك بعض الدول التي تنظر للدمج على أنه "تعليم ذوي الحاجات الخاصة في صفوف المدارس العادية مع الأطفال غير المعوقين"، ويقوم على تعليمهم نفس المعلم الذي يقوم بتعليم هذا الصف، ويعتبر هذا النوع على أنه الشكل الأفضل والأمثل عند بعض الزول، بينما في دول ومجتمعات أخرى هناك برامج أخرى تتدرج تحت هذه التسمية، كفتح صفوف خاصة في المدارس العادية أو تطبيق نظام المنسحبة Withdrawal groups وتطبيق نظام غرفة المصادر Resource room إلى غير ذلك من برامج (مسعود، 1984).

ويرى صادق (1998) أن عملية دمج الطفل تحتاج إلى تخطيط وتهيئة كل من المدرسة والفصل والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإعداده وإرشاده وإرشاد أسرته، ولا بد من أن يكون البرنامج محققاً للشراكة بين كل عناصر العملية التعليمية أو التأهيلية، وأن يمتد التخطيط والتنفيذ إلى البيئة المحلية التي يأتي منها الطفل ويعود إليها بعد انتهائه من البرنامج.

وهدفت دراسة العطية والعيسوي (2002) إلى إلقاء الضوء على دور الأسرة في دمج الطفل ذو الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأسرة والحياة العامة، وتوصلت الدراسة إلى اقتراح نموذج، يبين دور الأسرة في مساعدة طفلها على تنمية مهارات التواصل المناسبة في مرحلة ما قبل المدرسة من أجل نجاح عملية الدمج.

وعلى الرغم من الآثار الإيجابية التي تظهر على الأطفال المعاقين من جراء الدمج، إلا أن هناك بعض السلبيات التي تظهر أيضاً، منها: زيادة الهوة بين الأطفال المعاقين وغير المعاقين في التحصيل الدراسي، وحرمان الأطفال المعاقين من الوسائل التعليمية الفردية والاهتمام الفردي بهم (السرطاوي، 1987). وهذا يتفق معه ما أشار إليه درباس (1998) إلى أنه في الوقت الذي تحققت فيه الفرصة للمعاقين سماًياً في المدارس الحكومية في دولة البحرين، إلا أن البعض منهم قد عاد إلى المركز بعد أن رافق مسيرته الدراسية صعوبات في التحصيل الدراسي نتيجة لمجموعة من العوامل والتي يعود بعضها إلى دور الأسرة في عملية التحصيل، مشيراً إلى أن حجم المندمجين في هذه التجربة يعتبر قليل جداً.



وأكدت ( القبيلات، 2002) أن هناك مجموعة من الصعوبات والمشكلات التي تواجه دمج الطلاب المعوقين سمعياً في المدارس العادية أهمها:

- أن المدارس العادية في معظمها تركز على التحصيل الدراسي للطلاب كما وإنها لا تعتبر النمو في الجوانب الإجتماعية والنفسية للطلاب محل إعتبار للنجاح المدرسي، وبما أن مستوى التحصيل الدراسي لمعظم الطلاب الصم منخفض بشكل عام مقارنة بمستوى التحصيل الطلاب العاديين، فإن إتهام الصم بالفشل الدراسي سيزيد، وبالتالي تزداد النظرة الدونية إليهم.

- قد يؤدي التفاعل بين الطلاب العاديين والطلاب المعوقين سمعياً إلى نتائج سلبية، لما يتميز به الأطفال الصم من مزاج حاد ومتقلب، ولإنتمائهم الشديد لبعضهم، وهذا يبعضهم في أحوال كثيرة عن إكتساب الخبرات الإجتماعية من الطلاب العاديين.

- يؤثر موقف أولياء الأمور السلبي من الأطفال المعوقين ومن الصم على عملية الدمج، حيث يرفض أولياء الأمور تسجيل أبنائهم في مدارس تحتوي على طلاب معوقين سمعياً.  
- عدم خبرة المعلمين في التعامل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة تؤثر سلباً على عملية الدمج.

- صعوبة الإتصال والتواصل بين المعلم العادي المتمسك عادة بالكلام الصوتي، والطلاب الصم المتمسكين بلغة الإشارة والعاديين باللغة الصوتية.  
- عدم خبرة المدرسين في التعامل مع الأصم، ووجود الأفكار السلبية والمشوشة عن الصم والتي تؤثر على تعاملهم مع الطفل الأصم وتوقعاتهم له.

ويؤكد عبد العزيز الشخص (1986) من خلال دراسته عن الدمج، على ضرورة الإعداد الجيد لعملية الدمج، وتهيئة المدرسة، وتدريب المعلمين والأخصائيين، إضافة إلى تطوير المناهج، وضرورة تعديل اتجاهات القائمين على رعاية وتأهيل هؤلاء الأطفال.

ويرى (العطية والعيسوي، 2002) بأنه على الرغم من أن الدمج ينطوي على تحديات متنوعة ومشكلات عديدة، إلا أن هذه التحديات والمشكلات يمكن التصدي لها والتغلب عليها إذا تم اتباع مجموعة من التعليمات، أهمها:

1- البدء بالمعلمين والمتطوعين الراغبين في تنفيذ برامج الدمج وتشكيل صفوف الدمج.

2- العمل بروح الفريق ومشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ.

3- توفير المعلومات والتهيئة وتنفيذ البرامج التدريبية.

- 4- توفير مصادر الدعم وتدبير الأمور الإجرائية.
- 5- الدمج تدريجياً واتباع منحى واقعي في التغيير.
- 6- إعطاء المعلمين حرية اتخاذ القرارات المهنية في تعديل المنهج وإضافة البرامج المناسبة.
- 7- التأهيل النفسي والتربوي للطفل ذو الاحتياجات الخاصة لعملية الدمج.
- 8- التوعية بسمات وخصائص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومشكلاتهم.

وتقترح ( القبيلات، 2002) مجموعة من السياسات والاستراتيجيات التي من شأنها

نجاح عملية دمج المعاقين سمعياً أهمها:

- توفير برامج تتضمن الخدمات الإرشادية لزيادة الوعي بالإعاقة وأسبابها والخدمات الطبية لتشخيص الإعاقة والخدمات اللغوية والاجتماعية.
- استخدام الأساليب التدريجية في الدمج، وأن يأخذ شكلاً يحقق لهم الفائدة من عملية الدمج، وإمكانية وجود فصل خاص للمعوقين سمعياً في المدارس العادية، يمثل بوابة الدخول للمدارس العادية لتتعرف من خلاله على المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعوقين سمعياً.
- إختيار المتميزين من المعوقين سمعياً ممن تتوفر فيهم شروط الدمج ومستخدمي المعينات السمعية، والذين لديهم القدرة على الكلام بشكل مناسب، ويتمتعون بالإستقرار النفسي والاجتماعي والتقبل أسري، وذوي المستوى التحصيلي التعليمي، ومن يستخدم من يستخدم أكثر من طريقة في الإتصال غير الإشارة.
- التهيئة النفسية والاجتماعية والسلوكية والتعليمية قبل الدخول للمدرسة والفصل العادي في الجوانب التالية:
- تهيئة الطلاب العاديين والعاملين فيها على كافة مستوياتهم الفنية والتدريسية والإدارية والعملية لإستقبال الطلاب المعوقين سمعياً.
- التنفيذ الدقيق والأمين لمتطلبات عملية الدمج بعد عملية التخطيط. والتهيئة لكل عناصر عملية الدمج من الطلاب معوقين سمعياً، والطلاب العاديين، والمدرسة، والكادر العامل، والأسرة.
- التأهيل المناسب للطفل المعاق سمعياً تأهيلاً مناسباً لدمجه في المدارس العادية قبل دخوله هذه المدارس.
- إعطاء عملية الدمج الفرصة الكافية لتحقيق أهدافها بالظروف الطبيعية، ومن ثم تقييمها لمعرفة جوانب القصور وتلافيها لاحقاً.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة التي هدفت إلى التعرف على مهاغرات القراءة بين المعاقين سمعياً وبين الناطقين، يتبين أن القدرات القرائية عند الناطقين هي متطورة بشكل ملحوظ أكثر من ذوي الإعاقة السمعية، أما الدراسات التي هدفت إلى الإطلاع على واقع المعاقين سمعياً المدموجين مع الناطقين، فقد بينت إيجابيات كثيرة للدمج على مختلف المستويات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والتحصيل الدراسي، إلا أن عمليات الدمج لم تخل من السلبيات التي قد تؤدي إلى نتائج عكسية على الطالب المعاق سمعياً، وذلك بسبب عدم الإعداد المسبق والكافي لعملية الدمج، من حيث البيئة المدرسية والمعلمين والطلاب، والأسرة لقيام كل طرف بدوره من أجل نجاح عملية الدمج.

أسبوع الأصم

33

## الطريقة والإجراءات

### منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الميداني لمناسبته لأهداف الدراسة.

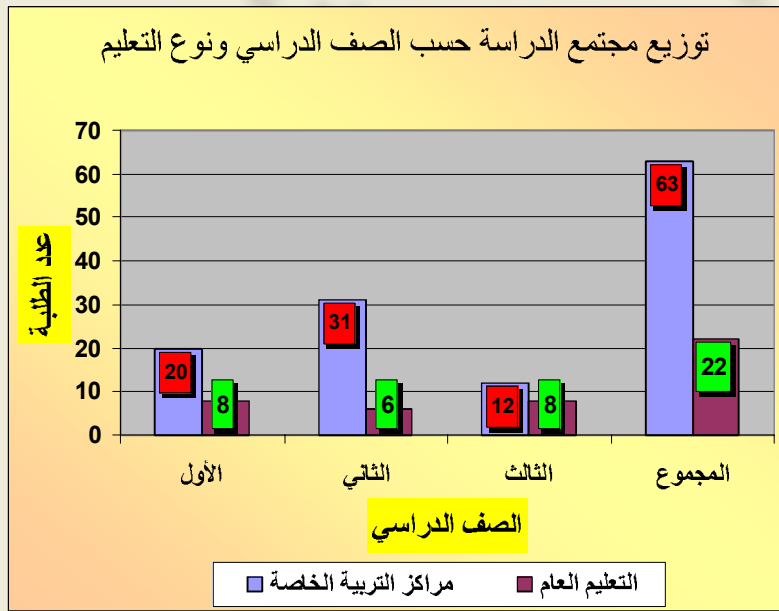
### مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعاقين سمعياً الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والذين ينتفون منهاج وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات، والطلبة المعاقين سمعياً المدمجين في مدارس التعليم العام خلال العام الدراسي 2008/2007، حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة عليهم جميعاً، واعتبرت الأعداد التي تم تطبيق مقاييس الدراسة عليها هي مجتمع الدراسة، وفيما يلي توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الصف الدراسي، ونوع التعليم:

### الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الصف الدراسي، ونوع التعليم

المجموع	تعليم عام		تعليم خاص		الصف
	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
28	%28.6	8	%71.4	20	الأول
37	%16.2	6	%83.8	31	الثاني
20	%40	8	%60	12	الثالث
85	%100	22	%100	63	المجموع



## أدوات الدراسة:

### أ- خطوات بناء أدوات الدراسة:

- 1- تم الاطلاع على مناهج اللغة العربية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات، والخاصة بالصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي.
- 2- تم تحديد دروس القراءة المطلوب من الطلبة إنجازها خلال الفصل الدراسي الأول للصفوف الدراسية الثلاثة، وذلك بالتعاون مع المشرفين في وزارة التربية والتعليم.
- 4- تم الإطلاع على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات القراءة عند ذوي الإعاقة السمعية، والاطلاع على أدوات القياس التي استخدمتها هذه الدراسات، نذكر منها: (ثابت، 2002)، (الراشد، 2001).
- 5- تم صياغة المقاييس في صورتها الأولية بحيث تمثل جميع الوحدات الدراسية في منهاج مادة القراءة في كل صف من الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، وتم عرض المقاييس الثلاثة على عشرة محكمين، ثلاثة منهم من حملة الدكتوراه في مجالات التربية، وعلم النفس، والتربية الخاصة، ومشرفين من وزارة التربية والتعليم، وخمس معلمات في أقسام ذوي الإعاقة السمعية من ذوي الخبرة الطويلة في تعليم الصم وضعاف السمع، وذلك للحكم على صلاحية العبارات ومدى قياسها لمهارات القراءة، ولإعطاء اقتراحاتهم حولها سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.
- 6- تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها المحكمون، وتم استبعاد مجموعة من الفقرات من كل مقياس، بحيث شمل مقياس الصف الأول الأساسي الحروف الأساسية المعطاة خلال الفصل الدراسي الأول، وأهم الكلمات المطلوب من الطالب قراءتها، فيما شمل مقياسي الصفين الثاني والثالث عشرة جمل في كل مقياس، تم اقتباس كل جملة من الجمل من إحدى الدروس المعطاة للطلبة خلال الفصل الدراسي الأول.

### ب: صدق أدوات الدراسة:

- 1- تم عرض المقاييس على خمسة من المحكمين من حملة الدكتوراه في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، وثلاثة مشرفين من وزارة التربية والتعليم، وخمسة معلمات ممن يدرسن مادة اللغة العربية لذوي الإعاقة السمعية. وطُلب منهم جميعاً الحكم على كل فقرة من فقرات المقياس من حيث صياغتها اللغوية ومدى علاقتها بالموضوع الذي صممت لقياسه.
- 2- صدق ارتباط أسئلة المقياس بالدرجة الكلية:

تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة في كل سؤال من أسئلة المقياس والدرجة الكلية، والجداول (2، 3، 4) توضح معاملات الارتباط بين سؤال من أسئلة المقياس والدرجة الكلية:

### جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من من أسئلة مقياس مهارات القراءة

للسف الأول الأساسي والدرجة الكلية

الجزء الأول من الاختبار (اختبار الحروف)			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.73	7	**0.74	1
*0.45	8	**0.74	2
*0.49	9	*0.42	3
**0.54	10	**0.75	4
**0.73	11	**0.57	5
		**0.75	6
الجزء الثاني من الاختبار (اختبار الكلمات)			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.53	9	**0.80	1
**0.56	10	**0.73	2
**0.58	11	**0.56	3
**0.61	12	**0.55	4
**0.58	13	**0.57	5
**0.54	14	**0.59	6
**0.66	15	**0.56	7
		**0.55	8

\* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

\*\* دالة إحصائياً عن مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية هي دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق أسئلة المقياس.

### جدول رقم (3)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من من أسئلة مقياس مهارات القراءة  
للمصف الثاني الأساسي والدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.68	6	**0.51	1
*0.48	7	*0.45	2
**0.66	8	**0.61	3
**0.60	9	*0.45	4
*0.49	10	**0.70	5

\* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

\*\* دالة إحصائياً عن مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية هي دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق أسئلة المقياس.

### جدول رقم (4)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من من أسئلة مقياس مهارات القراءة  
للمصف الثالث الأساسي والدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.58	6	**0.74	1
**0.55	7	**0.65	2
*0.43	8	*0.45	3
**0.58	9	**0.71	4
**0.61	10	**0.69	5

\* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

\*\* دال إحصائياً عن مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول السابق رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية هي دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق أسئلة المقياس.

#### ج: ثبات أدوات الدراسة:

تم التأكد من ثبات المقاييس الثلاثة، بحساب معامل الارتباط عن طريق معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين الفقرات، وقد بلغت معاملات الثبات للمقاييس الثلاثة على النحو التالي: مقياس الصف الأول: الجزء الأول (0.92)، الجزء الثاني (0.97)، والثبات الكلي للمقياس (0.93).

مقياس الصف الثاني: (0.98).

مقياس الصف الثالث: (0.98).

وتعتبر معاملات الثبات هذه عالية ومناسبة لأغراض الدراسة.

أسبوع الأصم

33



## إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، تم القيام بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة وذلك على النحو التالي:

- 1- تم توزيع المقاييس الثلاثة على جميع مجتمع الدراسة عن طريق مراكز تأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، ومدينة الشارقة للخدمات الانسانية ومؤسسة زايد العليا للرعاية الانسانية.
- 2- طلب إلى معلمات مادة اللغة العربية في مركز التربية الخاصة والمدمجين في مراكز التعليم العام تطبيق المقاييس على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، بعد شرح آلية تطبيق المقاييس وكيفية وضع الدرجات.
- 3- في مقياس الصف الأول الأساسي، طلب من المعلمين وضع إشارة صح أو خطأ بعد قراءة الطالب للجزء الأول من المقياس والمكون من مجموعة من الحروف الأبجدية، فيما طلب من المعلم في الجزء الثاني من المقياس إعطاء درجة من (1-3) لتمثل مستوى قراءة الطالب للكلمة.
- 4- في مقياسي الصفين الثاني والثالث الأساسي طلب من المعلم إعطاء درجة تقدير من (1-10) تمثل مستوى إتقان الطالب لقراءة كل جملة.
- 5- بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أنه تم تطبيق المقاييس على (63) طالب وطالبة ملتحقين مراكز التربية الخاصة، و(22) طالب وطالبة مدمجين في مدارس التعليم العام، وبذلك تم احتسابهم جميعاً كأفراد عينة الدراسة.
- 6- تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ومن ثم عولجت البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) والتي تمثلت باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent T test من أجل فحص الفرضيات الصفرية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

اشتملت نتائج الدراسة ومناقشتها على الجزأين التاليين:

### الجزء الأول: الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي

يقتصر التحليل في هذا الجزء على الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي: هل تختلف مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات الطلبة على مقاييس مهارات القراءة، والجدوال (5، 6، 7) تبين ذلك:

### الجدول (5)

المتوسطات الحسابية لإجابات الصف الأول من التعليم الأساسي  
على اختبار مهارات القراءة

طلبة التعليم العام		طلبة التعليم الخاص		الحرف والكلمة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1.41	4.00	0.00	5.00	ب
1.45	3.87	0.00	5.00	م
0.91	4.37	0.89	4.80	ح
1.45	3.87	0.00	5.00	ف
1.41	4.00	0.89	4.80	ن
1.45	3.87	0.00	5.00	ش
1.51	4.00	0.22	4.95	ل
1.54	4.12	1.63	4.15	ر
1.84	2.62	0.91	4.75	ج
1.77	3.50	0.22	4.95	هـ
1.51	4.00	0.22	4.95	س

0.88	1.75	0.67	2.65	لعب
0.99	1.87	0.68	2.55	حمامة
0.88	1.75	0.75	2.55	يرفع
1.03	2.25	0.75	2.60	نحل
0.99	2.12	0.68	2.60	شوشو
0.99	2.12	0.68	2.60	أشبال
0.88	1.75	0.75	2.60	دنائير
0.99	1.87	0.68	2.50	دجاجة
0.88	1.75	0.76	2.50	عنتره
0.83	1.87	0.75	2.60	أكياس
0.83	1.87	0.74	2.65	معلمتي
0.92	2.00	0.75	2.60	خرطوم
0.92	2.00	0.68	2.60	جمل
0.92	2.00	0.68	2.50	رجل
0.99	2.12	0.68	2.80	دب
1.20	3.84	0.25	4.85	قراءة الحروف
0.81	1.94	0.59	2.59	قراءة الكلمات

نلاحظ من الجدول السابق رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي في مراكز التربية الخاصة، هي أعلى من المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي المدمجين في التعليم العام، وهذا ينطبق على كل من مهارات قراءة الحروف حيث بلغ المتوسط الحسابي عند طلبة المراكز (4.85)، مقابل (3.84) عند الطلبة المدمجين، وأيضاً على مهارات قراءة الكلمات التي بلغ متوسطها الحسابي عند طلبة المراكز (2.59)، مقابل (1.94) عند الطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام.

## الجدول (6)

المتوسطات الحسابية لإجابات الصف الثاني من التعليم الأساسي  
على اختبار مهارات القراءة

طلبة التعليم العام		طلبة التعليم الخاص		رقم الجملة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
2.07	6.50	2.17	6.77	1
2.36	7.00	2.27	7.06	2
2.58	6.66	2.18	6.96	3
2.42	6.33	2.21	6.80	4
2.04	6.16	2.18	6.19	5
2.19	6.00	2.42	6.83	6
2.96	6.00	2.20	6.38	7
2.81	6.50	2.20	6.38	8
2.31	5.83	2.23	6.45	9
2.25	5.50	2.26	6.38	10
2.26	6.25	2.11	6.62	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي في مراكز التربية الخاصة، هي أعلى من المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي المدمجين في التعليم العام بشكل بسيط، حيث بلغت الدرجة الكلية لإجابات طلبة المراكز على اختبار مهارات القراءة (6.62)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المدمجين (6.25)، ومن الملاحظ قرب قيمة هذه المتوسطات.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية لإجابات الصف الثالث من التعليم الأساسي  
على اختبار مهارات القراءة

رقم الجملة	طلبة التعليم الخاص		طلبة التعليم العام	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6.16	1.19	4.50	3.11
2	6.25	1.42	3.75	2.86
3	6.41	1.08	4.00	3.02
4	6.25	1.28	3.62	2.72
5	5.91	1.16	3.62	2.82
6	6.00	1.20	3.75	3.24
7	6.33	1.37	3.62	3.06
8	6.16	1.40	3.75	3.01
9	6.00	1.47	3.75	3.01
10	6.00	1.59	3.50	2.82
الدرجة الكلية	6.15	1.10	3.78	2.92

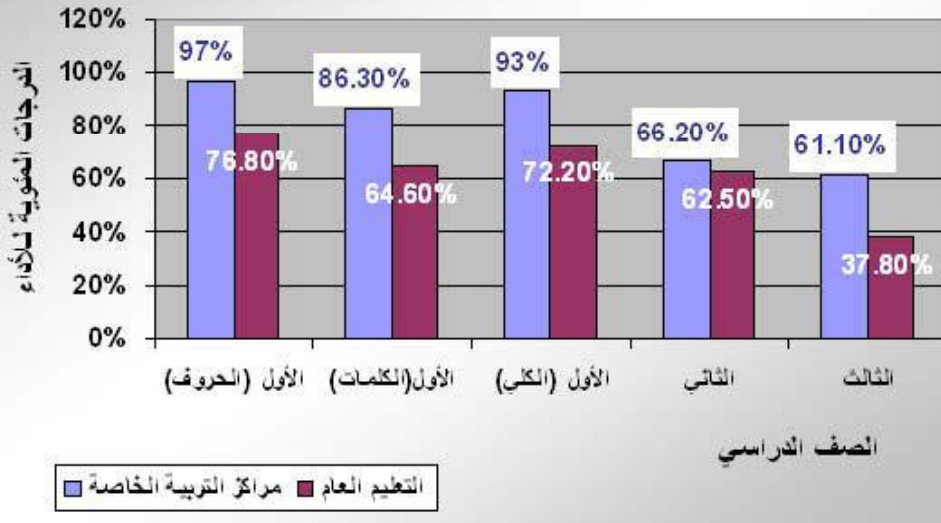
نلاحظ من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي في مراكز التربية الخاصة، هي أعلى من المتوسطات الحسابية لمهارات القراءة عند طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي المدمجين في التعليم العام بشكل كبير، حيث بلغت الدرجة الكلية لإجابات طلبة المراكز على اختبار مهارات القراءة (6.15)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المدمجين (3.78)، ومن الملاحظ أن المتوسطات الحسابية للدرجات الكلية للاستجابات هي متباعدة بشكل ملحوظ. والجدول التالي رقم (8) يبين النسب المئوية لأداء طلاب الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام:

### الجدول رقم (8)

مقارنات الدرجات المئوية لأداء الطلاب الصم حسب الصف الدراسي ونوع التعليم

أداء الطلاب المئوي على المقياس		الصف الدراسي
التعليم العام	التربية الخاصة	
76.8%	97%	الصف الأول من التعليم الأساسي
64.6%	86.3%	
72.2%	93%	
62.5%	66.2%	الصف الثاني من التعليم الأساسي
37.8%	61.1%	الصف الثالث من التعليم الأساسي

مقارنة الدرجات المئوية لأداء الطلاب حسب الصف الدراسي ونوع التعليم



يتضح من الجدول السابق (8)، والرسم البياني التابع له، أن مهارات القراءة عند الطلاب الصم تنحدر مع مرور المراحل الدراسية، ففي الوقت الذي حقق فيه الصم أعلى الدرجات على اختبار قراءة الحروف (97% لطلاب المراكز، 76.8% للطلاب المدمجين)، فإنهم حصلوا على نتائج أدنى على اختبار قراءة الكلمات (86.3% لطلاب المراكز، 64.6% للطلاب المدمجين)، وكان هذا التراجع ينطبق على كل الطلاب الملتحقين في مراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى على التوالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Hallahan & Kauffman, 1995)، (Gallagher 1998) في أن المشكلات الدراسية عند الصم تزداد مع الزمن.

## الجزء الثاني: فحص فرضيات الدراسة:

### الفرضية الصفريّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الأول من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

ولاختبار صحة الفرضية الأولى، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الصف الأول ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام، وظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

### الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الأول، وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مهارات القراءة بين طلبة الصف الأول من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام

مستوى الدلالة	قيمة ت	التعليم العام (ن = 8)			التعليم الخاص (ن = 20)			أبعاد المقياس
		الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	
*0.00	3.63	1.20	%76.8	3.84	0.25	%97	4.85	مقياس الحروف
*0.02	2.36	0.81	%64.6	1.94	0.59	%86.3	2.59	مقياس الكلمات
*0.00	4.83	0.62	%72.2	2.89	0.29	%93	3.72	المقياس الكلي

\* دالة إحصائية عند مستوى (0.05)

(ن = 28، درجات الحرية = 26)

نستنتج من الجدول (9) رفض الفرضية الصفريّة الأولى، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة بين الصف الأول من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام، وذلك لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وذلك على المقياس الكلي وعلى جزأيه (مقياس الحروف، ومقياس الكلمات).

### الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الثاني من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

ولاختبار صحة الفرضية الثانية، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الصف الثاني ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام، وظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

### الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني، وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مهارات القراءة بين طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام.

مستوى الدلالة	قيمة ت	التعليم العام (ن = 6)			التعليم الخاص (ن = 31)			أبعاد المقياس
		الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	
0.69	0.394	2.26	%62.5	6.25	2.11	%66.2	6.62	الدرجة الكلية

\* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

(ن = 37، درجات الحرية = 35)

نستنتج من الجدول السابق رقم (10) قبول الفرضية الأولى، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة بين طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام، حيث أنه على الرغم بأن المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة (6.62) هو أعلى من المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة المدمجين (6.25)، إلا أن هذه الفروق ليست ذات دلالة إحصائية.



### الفرضية الصفريّة الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة عند طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، وبين الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في الصف الثالث من التعليم الأساسي في مدارس التعليم العام.

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة، فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في مدارس التعليم العام، وظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

### الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثالث، وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مهارات القراءة بين طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام

مستوى الدلالة	قيمة ت	التعليم العام (ن = 8)			التعليم الخاص (ن = 12)			أبعاد المقياس
		الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	
*0.20	2.56	2.92	%37.8	3.78	1.10	%61.5	6.15	المقياس الكلي

\* دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

(ن = 20، درجات الحرية = 18)

نستنتج من الجدول السابق رقم (11) رفض الفرضية الثالثة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا = 0.05) في مهارات القراءة بين طلبة الصف الثالث من التعليم الأساسي الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدمجين في مدارس التعليم العام، وذلك لصالح الطلبة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة.

## مناقشة النتائج:

نستدل من الجداول (9، 10، 11) بأن مستوى مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، هي أعلى من مهارات القراءة عند الطلبة المعاقين سمعياً المدمجين في التعليم العام، وكانت هذه الفروق في المهارات دالة إحصائياً لدى طلبة الصفين الأول والثالث من التعليم الأساسي، بينما لم تكن دالة إحصائياً لدى طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي. وكذلك يتبين أيضاً من الجداول رقم (5، 6، 7) أن الفروق في مهارات القراءة واضحة لصالح الطلبة الملتحقين في مراكز التربية الخاصة على أغلب الفقرات في المقاييس الثلاثة، وتتدنى هذه المهارات أكثر كلما تقدم الطالب في المرحلة الدراسية.

وتعزو اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم هذه النتائج إلى عدة أمور أهمها:

- أن عملية الدمج لم تكن منظمة بالشكل المطلوب في مدارس التربية والتعليم حيث كانت تتسم بالعشوائية، ودون تهيئة كاملة للطلاب المدمجين أو للبيئة المدرسية.
- أن الطلبة الذين تم دمجهم يصنفون ضمن مستويات سمعية وقدرات لغوية مختلفة، ويتباينون في تحصيلهم الدراسي قبل مرحلة الدمج، الأمر الذي يدل على عدم اختيار الطلبة المؤهلين للدمج على أسس علمية سليمة.
- هناك جزء من الطلبة المدمجين تم إدماجهم بناءً على رغبة أولياء أمورهم الشخصية، ودون إطلاع مراكز التربية الخاصة على عملية الدمج منذ مراحلها الأولى، الأمر الذي عرض الطلبة المدمجين إلى الكثير من المشكلات والصعوبات.
- تفتقر المدارس التي تم دمج المعاقين سمعياً فيها إلى خدمات علاج اللغة والكلام، حيث يتلقى الطلبة في مراكز التربية الخاصة جلسات علاج اللغة والكلام بشكل مكثف وأكثر من المدمجين في المراكز، وقد أتاح وجود الطلبة في مراكز التربية الخاصة الفرصة لحصولهم على مزيد من الاهتمام من قبل المعلمات، والاستفادة من البرامج التدريبية السمعية والشفوية المقدمة لهم.

- تختلف معايير تقييم مهارات القراءة والحكم على الطالب بين معلمات التربية الخاصة العاملات مع المعاقين سمعياً، وبين معلمات المدارس العامة؛ حيث على الرغم أن مقاييس القراءة التي تم تقديمها موحدة، إلا أن معايير تصحيحها بالنسبة للمعلمات قد تكون مختلفة، فقد اعتادت معلمات التربية الخاصة على سماع الأصوات والكلمات واللغة المنطوقة الخاصة بالمعاقين سمعياً، الأمر الذي يجعلهن يتساهلن في علمية التقييم، فيما تعتبر معايير اتقان مهارات القراءة عند معلمات التعليم العام عالية، نظراً لمقارنتهن هذه المهارات مع مهارات القراءة المتقنة عند الناطقين، وعدم اعتيادهن على سماع أخطاء نطقية أثناء القراءة كما هو الحال عند المعاقين سمعياً.
- عدم تقبل بعض المعلمات لعملية الدمج لأنها تشكل عبئاً عليهن، الأمر الذي يدفعهن إلى إثبات فشل عملية الدمج عن طريق إعطاء الطلبة المدمجين الدرجات المتدنية أثناء التقييم.
- يفتقر المعلمون في المدارس العامة إلى مهارات التواصل والتعامل مع الطلبة المعاقين سمعياً، إضافة إلى العدد الكبير من الطلبة الذي يحتويه الفصل الدراسي مما يجعل المعلم يركز جهوده التعليمية على الطلبة السامعين، وتجاهل المعاقين سمعياً لأنهم يتطلبون منه بذل المزيد من الجهد في إيصال المعلومة.
- عدم إجراء التعديلات اللازمة على المناهج المقدمة للمعاقين سمعياً بما يتناسب مع قدراتهم، وعدم اختلاف عمليات تقييمهم عن الاطار التقليدي للتقييم في المدارس العامة.
- أن ملامح مهارات القراءة عند المعاقين سمعياً تظهر بشكل جلي وواضح مع التقدم في الصفوف الدراسية، حيث يكون الطالب قد تلقى جزء من مهارات الحروف والتعرف على بعض الكلمات في مراكز التربية الخاصة، الأمر الذي يجعله يستجيب مع هذه المهارات عند مرحلة الدمج، إلا أنه يواجه صعوبات فيما بعد عندما يتلقى مهارات قرائية جديدة تعتمد على قراءة الجملة، ووجود كلمات لم تمر عليه في مرحلة ما قبل الدمج.
- بالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات القراءة لدى طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي، فقد يرجع السبب إلى العدد القليل من الطلبة المعاقين سمعياً المدمجين والذي تمكنت اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم من تطبيق الدراسة عليه، حيث يشير الجدول رقم (1) إلى أن عدد الطلبة المدمجين في الصف الثاني هو (6) طلبة فقط من بين (37) طالب وطالبة، الأمر الذي يؤثر على نتيجة الدراسة.

## التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم بما يلي:

1. الإعداد الكافي والمسبق عند دمج المعاقين سمعياً في المدارس العامة، وتهيئة البيئة المدرسية بعناصرها المادية والبشرية بشكل كافي.
2. إشراك الوالدين في عملية الدمج، من أجل متابعة المهارات الأكاديمية المقدمة لهم في المدرسة.
3. تقديم برامج العلاج النطقي واللغوي والتدريب السمعي للمعاقين سمعياً المدمجين في المدارس العامة.
4. متابعة المعاقين سمعياً المدمجين بشكل مستمر، والاطلاع على المشكلات التي تواجه عملية الدمج.
5. اختيار الطلبة المعاقين سمعياً المؤهلين للدمج، والذين يمتلكون مستوى مناسباً من المهارات اللغوية.
6. تدريب المعلمين في المدارس العامة على آليات التعامل مع المعاقين سمعياً في غرفة الصف الدراسي.
7. إجراء تعديلات على المناهج المقدمة للمعاقين سمعياً، واستخدام الوسائل التعليمية والايضاحية البصرية في عملية التعليم.
8. تزويد الطلبة المعاقين سمعياً المدمجين بالأجهزة والمعينات السمعية اللازمة والمناسبة لحالاتهم.

ملحق (1)

اختبار القراءة للصف الأول الأساسي



أسبوع الأصم 33

التعليم الأساسي والتعليم الأصم

**تقييم مهارات القراءة عند الصف الأول من التعليم الأساسي**

الأخ المعلم / الأخت المعلمة..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم بدراسة مقارنة بين (مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية، والمتحقين بمراكز التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة)، لذا نرجو تعاونكم في تطبيق هذا الإختبار على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين يتلقون منهاج الصف الأول من التعليم الأساسي، مع الالتزام بمعايير تصحيح الاختبار.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

اسم الطالب: \_\_\_\_\_

المدرسة: \_\_\_\_\_

نأمل وضع علامة (✓) على الحرف الذي قرأه الطالب بصورة صحيحة ، وعلامة (x) على الحرف الذي لم يستطع قراءته بصورة صحيحة.

ح	م	ب
ث	ن	ف
ج	ر	ل
	س	هـ

نأمل وضع درجة تقديرية من (1- 3) في الدائرة على جانب كل كلمة من الكلمات التالية، بحيث تعطى الدرجة (1) للكلمة التي لم يستطع الطالب قراءتها  
تعطى الدرجة (2) للكلمة التي قرأها بشكل جزئي  
تعطى لدرجة (3) للكلمة التي قرأها كاملة بشكل صحيح

<input type="radio"/> حَمَامَةٌ	<input type="radio"/> لَعِبَ
<input type="radio"/> نَحْلٌ	<input type="radio"/> يَرْفَعُ
<input type="radio"/> أَشْبَالٌ	<input type="radio"/> شَوْشُو
<input type="radio"/> دَجَاجَةٌ	<input type="radio"/> دَنَائِرٌ

<input type="radio"/> أَكْيَاسٌ	<input type="radio"/> عَنْرَةٌ
<input type="radio"/> خُرْطُومٌ	<input type="radio"/> مُعَلِّمَتِي
<input type="radio"/> رَجُلٌ	<input type="radio"/> جَمَلٌ
	<input type="radio"/> دُبٌّ

أسبوع الأصم

33



ملحق (2)

اختبار القراءة للصف الثاني الأساسي



أسبوع الأصم 33

التعليم الأساسي والتلميذ الأصم

تقييم مهارات القراءة عند الصف الثاني من التعليم الأساسي

الأخ المعلم / الأخت المعلمة..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم بإجراء دراسة مقارنة بين (مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية، والمتحقين بمراكز التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة)، لذا نرجو تعاونكم في تطبيق هذا الإختبار على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين يتلقون منهاج الصف الثاني من التعليم الأساسي، مع ضرورة توخي الدقة والموضوعية عند وضع الدرجات.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

اسم الطالب: \_\_\_\_\_

المدرسة: \_\_\_\_\_

نأمل وضع درجة تقديرية من (1- 10) أمام كل جملة من الجمل التالية:

الدرجة	الجملة	م
	يَلْعَبُ الأَطْفَالُ كُرَةَ القَدَمِ	1
	هَذَا البَحْرُ وَاسِعٌ	2
	سافرتُ بالطَّائِرَةَ	3
	اشتريتُ قِصَّةً مُمتعةً	4
	وكلاهُما مُجدٌّ، يُحِبُّ المُنَافَسَةَ، وَيُثِيرُ الحِمَاسَةَ	5

	<p>اتَّفَقَ الصَّدِيقَانِ عَلَى اللِّقَاءِ فِي أَوْقَاتِ الْفَرَاغِ</p>	6
	<p>تَخْتَلَفُ الشُّعُوبُ كَثِيرًا فِي احْتِفَالَاتِهَا وَأَعْيَادِهَا</p>	7
	<p>كَانَتْ ثَلَاثُ سَمَكَاتٍ تَعِيشُ فِي غَدِيرِ مَاءٍ يَتَّصِلُ بِنَهْرٍ جَارٍ</p>	8
	<p>وَضَعَتْ أُخْتِي سَلْمَى يَدَهَا عَلَى كَتْفِي، وَقَالَتْ لِأَخْوَيْنَا أَحْمَدُ وَصَالِحُ: نَحْنُ نَبِي قَصْرًا، وَأَنْتُمَا تَبْنِيَانِ قَصْرًا، وَسَنَرَى أَيُّهُمَا أَجْمَلٌ.</p>	9
	<p>حَزَنَ الْأَصْدِقَاءُ عَلَى السُّلْحَفَاءِ، وَفَكَّرُوا حَتَّى اكْتَشَفُوا حِيلَةً لِإِنْقَاذِهَا، ذَهَبَ الظُّبْيُ حَتَّى اقْتَرَبَ مِنْ طَرِيقِ الصَّيَادِ، وَانْطَرَحَ عَلَى الْأَرْضِ كَأَنَّهُ جَرِيحٌ.</p>	10

ملحق (3)

اختبار القراءة للصف الثالث الأساسي



أسبوع الأصم 33

للتعليم الأساسي والتعليم الأصم

**تقييم مهارات القراءة عند الصف الثالث من التعليم الأساسي**

الأخ المعلم / الأخت المعلمة..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم بإجراء دراسة مقارنة بين (مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية، والمتحقين بمراكز التربية الخاصة بدولة الامارات العربية المتحدة)، لذا نرجو تعاونكم في تطبيق هذا الإختبار على الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الذين يتلقون منهاج الصف الثالث من التعليم الأساسي، مع ضرورة توخي الدقة والموضوعية عند وضع الدرجات.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

اسم الطالب: \_\_\_\_\_

المدرسة: \_\_\_\_\_

نأمل وضع درجة تقديرية من (1- 10) أمام كل جملة من الجمل التالية:

الدرجة	الجملة	م
	حَدِيقَةُ الْغُزْلَانِ مِنَ الْحَدَائِقِ الَّتِي سَبَقِي فِي ذَاكِرْتِي إِلَى الْأَبَدِ	1
	حَسَنًا يَا أَبِي .. أَوْلَا يَجِبُ أَنْ تَفْخَرَ بِابْنِكَ الْعَزِيزِ، لِأَنَّهُ حَصَلَ عَلَى الْمَرْكَزِ الْأَوَّلِ فِي مُسَابَقَةِ الْكِتَابَةِ.	2
	لَا حَظَّ أَحْمَدُ السَّعَادَةَ عَلَى وَجْهِ أَخِيهِ وَهُوَ يُطِلُّ عَلَى الْقَاهِرَةِ كُلِّهَا مِنْ جَبَلِ الْقَلْعَةِ.	3
	كَانَ حَسَّانٌ يُغْنِي لِحِصَانِهِ أُغْنِيَةً وَطَنِيَّةً وَيَعِدُّهُ بِأَنْ يُكْرِمَهُ غَايَةَ الْإِكْرَامِ. وَفِي غَمْرَةٍ انشَغَلَهُ بِأَحْلَامِ الْفَوْزِ لَاحِظًا أَنَّ فَرَسَ عُمَرَ تَنْطَلِقُ أَمَامَهُ كَالسَّهْمِ.	4

<p>5</p> <p>أَنَا سَعِيدَةٌ لِأَنِّي أَفَكَّرُ فِي مُشْكَلاتِي وَأُحَاوِلُ أَنْ أَجِدَ لَهَا حَلًّا، هَذَا مَا تَقُولُهُ لَنَا مُعَلِّمَتَنَا دَائِمًا . . . أَنَا أُحِبُّ مُعَلِّمَتِي، لِأَنِّي أَتَعَلَّمُ مِنْهَا أَشْيَاءَ كَثِيرَةً كُلَّ يَوْمٍ.</p>
<p>6</p> <p>إِذَا ذَهَبْتَ إِلَى الْبَتْرَاءِ فَسَتَجِدُ السَّائِحِينَ مِنْ كُلِّ الْأَجْناسِ يَعْتَلُونَ ظُهُورَ الْخَيُْولِ وَالْجِمَالِ لِكَيْ يَدْخُلُوا إِلَيْهَا فِي رِحْلَةٍ تَبْقَى فِي الذَّاكِرَةِ طَوَالَ الْعُمُرِ.</p>
<p>7</p> <p>وَفِي نِهَائَةِ الشَّوْطِ الْخَامِسِ كَانَ صَوْتُ سَلَامَةٍ مُتَحَشِّرِجًا وَهِيَ تُنَادِي عَلَى حَمْدَانٍ أَنْ يُسْرِعَ وَتَقُولُ لَهُ: أَرْجُوكِ، وَ لَكِنَّ صَوْتَهَا ضَاعَ وَسَطَ هُتَافِ الْجَمَاهِيرِ الَّتِي تُشَجِّعُ الْمُسَابِقِينَ.</p>

<p>الْحِرَافُ الْيَدَوِيَّةُ فِي دَوْلَةِ الْإِمَارَاتِ كَثِيرَةٌ وَمُتَّوَعَةٌ، فَمِنْهَا مَا هُوَ مُرْتَبِطٌ بِالْبَحْرِ وَالصَّيْدِ وَصِنَاعَةِ السُّفُنِ، وَمِنْهَا مَا يَتَّصِلُ بِبِنَاءِ الْمَنَازِلِ وَصِنَاعَةِ أَدْوَاتِ الطَّعَامِ، وَبَعْضُهَا خَاصٌّ بِالطَّبِّ وَالْأَسْلِحَةِ وَأَدْوَاتِ الزَّيْنَةِ.</p>	<p>8</p>
<p>كَانَ خَلِيفَةُ بَرْقَةِ وَالِدِهِ وَوَالِدَتِهِ حِينَ هَبَّتِ الطَّائِرَةُ فِي مَطَارِ الْقَاهِرَةِ، تَطَّلَعَ بِلَهْفَةٍ إِلَى رُؤْيَةِ أَخِيهِ أَحْمَدَ الَّذِي يَدْرُسُ الطَّبَّ فِي جَامِعَةِ الْقَاهِرَةِ، وَتَذَكَّرَ وَعُودَ أَحْمَدَ بَأَنَّ يَطُوفَ بِهِ فِي الْأَسْوَاقِ وَالْحَدَائِقِ.</p>	<p>9</p>
<p>الرِّيَاضَةُ تَعْمَلُ عَلَى تَقْوِيَةِ الْعَضَلَاتِ وَتَنْمِيَةِ الْعِظَامِ، وَتُسَاعِدُ فِي تَحْسِينِ عَمَلِ الرَّئَةِ وَالْقَلْبِ، وَتَزِيدُ مِنْ مُرُونَةِ الْجِسْمِ، وَتُخَلِّصُهُ مِنَ السُّمُومِ وَالْوِزَنِ الزَّائِدِ.</p>	<p>10</p>

#### ملحق (4)

مراكز ومؤسسات تأهيل المعاقين الذين طبقت عليها الدراسة

م	المركز/ المؤسسة	الملتحقين بالمركز	الدمجيين في التعليم العام	المجموع
1	معهد الأمل التابع لمدينة الشارقة للخدمات الانسانية	20	7	27
2	مدينة الشارقة للخدمات الانسانية/ فرع خورفكان	2	3	5
3	مركز دبي لتأهيل المعاقين	4	-	4
4	مركز الفجيرة لتأهيل المعاقين	1	4	5
5	مركز رأس الخيمة لتأهيل المعاقين	4	4	8
6	مركز العين لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة	10	-	10
7	مركز أبو ظبي لرعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة	22	4	26
	المجموع	63	22	85



## المراجع:

1. ابراهيم، عبدالمعالم (١٩٩٤). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ١٥ القاهرة : دار المعارف.
2. ثابت، محمد (2002). تأثير الإعاقة السمعية على مستوى المقدرات القرائية : دراسة مقارنة بين المعاقين سمعياً والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض: دراسات نفسية - المجلد الثاني عشر - العدد الرابع أكتوبر، جامعة الملك سعود.
3. جمعان، ماجدة (1998). تجربة دمج ضعاف السمع في الكويت، ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات ، جامعة الخليج العربي ، البحرين ، 481-488.
4. الحديدي، منى؛ الخطيب، جمال (1996). أثر إعاقة الطفل على الأسرة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 31، 1-23.
5. درباس، سلمان (1998). إدماج المعاقين في المجتمع، تجربة ميدانية، ورقة عمل مقدمة في ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، التطلعات والتحديات، البحرين.
6. الراشد، خالد (2001). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثرها في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، جامعة الملك سعود.
7. رفعت، عمرو؛ فليس، هاشم (2000). فاعلية عملية الدمج في تحسين التوافق الاجتماعي الانفعالي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، المؤتمر القومي الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي (بناء الإنسان لمجتمع أفضل توجهات مستقبلية مع بداية قرن جديد وألفية جديدة) جامعة عين شمس، نوفمبر، 519-577.
8. الرقيعي ، مسعود (١٩٧٧). اختبار القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
9. السرطاوي، زيدان (1987). نحو دمج المعوقين في التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

10. سمك، محمد (١٩٧٩). فن التدريس للتربية اللغوية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
11. شحاته، حسن (١٩٨١) تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
12. الشخص، عبد العزيز (1986). متطلبات إدماج المعوقين في الدول العربية، اجتماع نظم متطورة في مجال رعاية المعوقين في دول الخليج العربية، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
13. صادق، فاروق (1998). من الدمج إلى التآلف إلى الاستيعاب الكامل تجارب وخبرات عالمية في دمج الأفراد المعوقين في المدرسة والمجتمع، توصيات إلى الدول العربية. ندوة تجارب دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات، جامعة الخليج العربي، البحرين، 17-52.
14. عبدالرحمن، حسين؛ مصطفى، زايد (١٩٨٩). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.
15. العطية، أسماء؛ العيسوي، طارق (2002). دور الأسرة في دمج الطفل ذو الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة، دراسة إرشادية، قسم الصحة النفسية -كلية التربية، جامعة قطر.
16. القبيلات، أسرار (2002). دمج المعوقين سمعياً في المدارس العادية، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية السابعة للإتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم، مركز قطر للنطق والسمع
17. قورة، حسين: (١٩٨١). دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط ١، القاهرة: دار المعارف.
18. محمد، عبدالغني (١٩٩٤). سرعة القراءة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة و العلوم، العدد الثامن بعد المائة، السنة الثالثة والعشرون، 115-122.
19. مسعود، وائل (1984). دمج الأطفال المعوقين في المدارس العامة في الأردن، من التقرير النهائي عن أعمال الحلقة الدراسية، واقع ومستقبل مؤسسات المعاقين في الأردن، بإشراف صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني ووزارة التنمية الاجتماعية، عمان، 2-5 نيسان.
20. المكتب التنفيذي؛ مجلس وزراء الشؤون الاجتماعية العرب (2001). الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل. البحرين، المنامة.

21. Alen, Thomas E. (1986): Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students: 1974-1983. In: Arthur N. Schildroth and Michael A. Karchmer (eds) **. Deaf Children in America**. San Diego: College-Hill Prss, 161-206.
22. Anderson , P,L and Mier H. (2001 ). Early case reports of dyslexia , in the United states and Europe. **Journal of Learning Disabilities** 21 – 34.
23. Center for Assessment and Demographic Studies. (1991). **Stanford Achievement Test (8th ed.): Hearing-impaired norms booklet. Washington D.C. :** Gallaudet University, Gallaudet Research Institute, Center for Assessment and Demographic Studies.
24. Gallagher J.J ( 1998 ). **The public policy of Samuel Kirk Learning Disabilities**. Research and practice.
25. Geers, A. & J. Moog. (1989). **Factors Predictive of the Development of Literacy in Profoundly Hearing Impaired Adolescents**. Volta Review, 1969-86
26. Hallhan D.P Kauffman (1995 ). **Introduction to Learning Disabilities** .
27. Hester B. K. (1986 ): **Teaching Every Child to Read**, New York: Harper and Row .
28. Karchmer, M. & A. Schildroth. **The Hearing-Impaired School Aged Population**. Washington, DC: Gallaudet Press, 1986.
29. Kluwin, T.N. (1994). The Interaction of Race Gender and Social Class efforts in the Education of Deaf Students. **American Annals of the Deaf**, 139, ,465-471.
30. Luetke-Stahlman, B., Griffith, C., & Montgomery, N., (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retelling of a deaf second-grade students, **American Annals of the Deaf**. 143(4), 337-346.

31. Lyon .D . Gray and Krasnegor (1996) : **Better understanding learning disabilities**. Baltimore : Paul Brookes.
32. Marschark, M. (1993). **Psychological Development of Deaf Children**. New York: Oxford University Press.
33. Paul, P.V. & Quigley, S.P. (1990). **Education and Deafness**. New York: Longman.
34. Reynolds, H.N. .(1986). Performance of deaf college studentson a criterion-referenced, modified cloze test of reading comprehension. **American Annals of the Deaf**, 131(5) , 361-364.
35. Schrimmer, B.R. (1995) . Mental imagery and the reading comprehension of deaf children. **Reading Research & Instruction**, 34(3), 177-188.
36. Stanovich, K. (1993). **The Construct validity of discrepancy definition of reading disabilities in G. R**
37. Trybus, R. & M. Karchmer. **School Achievement Scores of Hearing Impaired Children**: National Data on Achievement Status and Growth Pattern. American Annals of the Deaf, 122(1977), 62-69.