المجلـــد (١٩)، العـــدد (٦٩)، الجـــزء الأول، مـــايـــو ٢٠٢٥، ص ص ٦٧ – ١٢٤

صعوبات مهارة الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع من وجهـــة نظـر معلميهـم فـي مـدينـة جـــدة

إعـــداد

رجـــاء عالـي أحمـد الـزهـرانـي

بـاحثة ماجستـير - قسـم التربيـة الخـاصـة

(مسار الإعاقة السمعية) - كلية التربية - جامعة جدة

د/ حسـن أسـامـة معـاجينـي

قسـم الـتربيـة الخـاصـة

كليـة الـتربيـة - جـامعـة جـدة

صعوبات مهارة الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة

رجاء الزهراني(*) & د/ حسن معاجيني(**)

ملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى وصعوبات مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية، مع الكشف عن تأثير العوامل الديموغرافية على المستوى القرائي لديهم، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس كأداة للدراسة، يشمل الأسئلة الصريحة text explicit- TE، والأسئلة الضمنية text implicit- TI، والأسئلة الضمنية غير المباشرة script implicit- Sa، مكون من جزأين هما: البيانات المتمثلة في متغيرات الدراسة، ونص الفهم القرائي يليه مجموعة من الأسئلة التي تضم مهارات الفهم القرائي بأبعاده؛ الفهم الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي، والتذوقي. وقد شملت الدراسة جميع أفراد الدراسة البالغ عددهم (١٢٧) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى ضعف الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع، وحصولهم على أعلى درجة في مستوى الفهم الحرفي، ثم المستوى الاستنتاجي، ثم المستوى الإبداعي، يليه المستوى التذوقي وأخيرًا الناقد بأدنى مستوى من الدرجات ضمن مستويات الفهم القرائي. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصعوبات الفهم القرائي أكثرها لمتغير الجنس، دونًا عن درجة الفقدان السمعي، والمعين السمعي المستخدم. وكذلك وجود فروق ذا دلالة إحصائية في درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة الضمنية لصالح الأسئلة الضمنية (TI)، ثم الأسئلة الضمنية الغير مباشرة (SA)، وأخيرًا الأسئلة الصريحة (TE).

الكلمات المفتاحية: مهارة الفهم القرائي، الطلبة الصم وضعاف السمع، معلمي الصم وضعاف السمع.

(*) باحثة ماجستير، قسم التربية الخاصة (مسار الإعاقة السمعية)، كلية التربية، جامعة جدة

(**) قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.

Reading Comprehension Skill Difficulties of Deaf AND Hard of Hearing Students from Their Teacher's Point of View in Jeddah City

Rajaa ALZahrani & Dr. Hasan Mua'ajani

Abstract

The study aims to examine the level and challenges of reading comprehension skills among deaf and hard-of-hearing high school students, while exploring the impact of demographic factors on their reading comprehension levels. The research adopts a descriptive survey methodology. To achieve the study's objectives, a scale was developed as a research tool, incorporating text explicit (TE) questions, text implicit (TI) questions, and script implicit (SA) questions. The scale consists of two parts: data representing the study variables and a reading comprehension text followed by a set of questions that assess reading comprehension skills in its dimensions, including literal, inferential, critical, creative, and aesthetic comprehension. The study involved all 127 high school students within the target population. The results revealed that the reading comprehension of deaf and hard-of-hearing students was generally weak. They achieved the highest scores, albeit weak, in literal comprehension, followed by inferential, creative, aesthetic, and finally critical comprehension, which had the lowest scores. Furthermore, statistically significant differences in reading comprehension difficulties were found, primarily based on gender, rather than the degree of hearing loss or the type of hearing aid used. Additionally, statistically significant differences were observed in students' scores based on the type of implicit questions, favoring text implicit (TI) questions, followed by script implicit (SA) questions, and finally text explicit (TE) questions.

Keywords: Reading comprehension skill, deaf and hard of hearing students, teachers of the deaf and hard of hearing.

مقدمة الدراسة:

نحن نتعرض للغة منذ الطفولة حتى المنية ضمن المعرفة والمعلومات التي نتلقاها عن طريق اكتساب المفردات من خلال التعزيز السمعي والبصري، والتي تؤثر بدورها على الطريقة التي نكون بها تصوراتنا وننمي عملياتنا الفكرية والاجتماعية والشخصية، وقدرتنا على التواصل مع المحيطين بنا. وتوفر اللغة بأشكالها المختلفة سبلًا لاستكشاف عالم التجريد، وتفتح الباب إلى عالم القراءة والكتابة، وتمكن مختلف الأفراد من تحويل معرفتهم بالكلمات إلى المعرفة بالعالم.

بالنسبة للأشخاص السامعين، فإن اكتساب المهارات اللغوية يحدث تلقائيًا إلى حد كبير من خلال المشاركة في بيئة قائمة على اللغة المنطوقة. ولكن عندما يصاب الأفراد بالفقدان السمعي، فإن اكتساب وإتقان المهارات اللغوية بنجاح مهمة قد تتسم بالصعوبة (Scheetz, 2012\2016). فقد أكدت الأدبيات (Bess et al. 1998; Dodd et al., 1998; Meadow-Orlanse et al., 2003; Moeller, 2000; P. Spencer, 2004) إلى أن أكثر الجوانب تأثرًا بالفقدان السمعي هو الجانب اللغوي وأنه كلما زادت شدة الفقد السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية المكتسبة. (Jackson,1997)

وقد ضم سلم المهارات اللغوية خمس مستويات، حيث اشتمل على: اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، ثم القراءة، الكتابة، واللغة المنطوقة المكتوبة (Learner, 2010). ويمكن القول أن القراءة أحد أشد الركائز وأهم أركان الاطلاع واكتساب المعلومات، وتزايدت أهميتها في حياة الإنسان يومًا بعد يوم في ظل التطور المعرفي الهائل في مختلف الشؤون العلمية والحياتية، حيث يجب أن يكون المرء ماهرًا في القراءة لمواكبة العصر ومعرفة ما يجري حوله على كل المستويات. فتعتبر أساسًا لتشكيل الشخصية البشرية، ووسيلة لتكوين الميول والاتجاهات، وبلورة القيم، وتعميق الثقافة، ووسيلة للفهم، والتعلم، والتعليم، وأحد أهم المرتكزات الملازمة والمستمرة للفرد أثناء عملية تعلمه في حياته. وكما أشارت إليها البهنساوي (٢٠١٢) بالمحور الذي ترتكز عليه كامل العملية التعليمية، حيث إن اكتساب المهارات القرائية يمكّن من إنشاء فرد ذو أساس راسخ، وتفكير متسع الآفاق يقوى على تحصيل المعارف والمعلومات وتنظيمها وصقلها والاستفادة منها.

وقد حظي تعليم القراءة على مستوى العالم باهتمام كبير وازداد على مر السنين، مع اهتمام العديد من العلماء بدراستها في دراسات علمية وتحليلية من مختلف جوانب نجاحها وفشلها (بوند وآخرون، ١٩٩٣\٢٠١٥). حيث أن النجاح في تعلمها يتطلب فهما عميقًا لمفهومها الذي مر بتطور متواكبًا مع تطور نظريات التعليم، والتي اعتبرت القراءة في أول عهدها عبارة عن تمكين القارئ من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات وكان التركيز فيها على الجانب الفيسيولوجي والإدراكي، وأنها عملية تتم بشكل آلي، وصولًا إلى مفهومها الحالي الذي أشار بأنها عملية تتضمن تفاعل القارئ مع المقروء، وتمكنه من التعامل مع اللغة المكتوبة من حيث المعرفة، والفهم، وأن القراءة الجيدة تتوقف على قراءة الكلمات من جانب والفهم اللغوي من جانب آخر (Scarborough, 2001؛ الحسيني، العصيمي، ٢٠٢٠).

وفي ضوء ميدان التربية الخاصة، بات من الضروري التركيز على القراءة بوصفها أحد أهم الأهداف للنظم والعمليات التعليمية والتربوية في برامجها؛ فانطلاقًا من القرار الوزاري رقم (٢٧\١٦٤٧) –١٥٨ سنة ٢٠٠١ والصادر من وزارة التعليم والموجه لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، والذي اشتمل على عدد من الأهداف التي تهدف إلى تعليم ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة، وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم. (OHCHR, n.d.) برزت أهمية الخدمات التربوية الخاصة بالأفراد الصم وضعاف السمع وتعويضهم عن الآثار التي أوجدها الفقدان السمعي (الزريقات، ٢٠١٣). فقد أشار كلًا من Hallahanو Kauffman (2003) أن القراءة قد تكون أحد أكثر المهارات اللغوية تأثرًا بالفقدان السمعي والتي تعد أهم جوانب التحصيل الأكاديمي.

حيث في ظل تلك المؤشرات كشفت المعلومات الواردة في الدراسات والبحوث المتعلقة بالصم وضعاف السمع (السعيد، ٢٠١٦، العزالي، ٢٠١١) بتدني جانب التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع عند مقارنته بأقرانهم السامعين، ويظهر هذا الانخفاض في معظم المناهج الدراسية خاصة في القراءة (عقل، ٢٠١٦: Jamieson, 1994). حيث أشار الحديدي، والخطيب (٢٠١٦) أن مستوى تحصيل الأفراد ذوي الإعاقة السمعية القرائي، لا يتعدى مستوى الصف الرابع أو الخامس ابتدائي.

وقد دعمت Lerner (2000) ذلك أيضًا بأن من أشكال الصعوبات القرائية الملحوظة، تجلت في تعلمهم وتفسيرهم للمادة المقروءة وفهمهم لها. وذلك بسبب قدرة الوسيط السمعي الذي يتيح للفرد سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق لدى الأفراد الصم وضعاف السمع. حيث إن أي اختلال أو اضطراب في حاسة السمع سيؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة:

تكشف نتائج هذه الدراسات الصعوبات التي يواجهها الأشخاص الصم وضعاف السمع عندما تقدم لهم مادة مكتوبة، فعلى الرغم من أنهم يمتلكون القدرات العقلية المطلوبة للفهم، فإنهم غالبًا ما يفتقرون إلى القاعدة المعرفية واللغوية والخبرة المطلوبة (الريس، ٢٠١٦). ولعل هذا الأمر الذي لفت أنظار الكثير من الباحثين وحذا بهم إلى البحث عن أسباب تعلل الظاهرة؛ حيث تعد مهارة الفهم القرائي باعتبارها أحد عناصر مهارات القراءة من الضروريات التي يلزم الاهتمام بها في برامج تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، فقد كشف مكتب برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة، أن ما يقارب (٨٥٪) من الطلاب الصم وضعاف السمع كانت درجاتهم أقل من (٥٠٪) في الفهم القرائي (Qi & Mitchell, 2012). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الصم وضعاف السمع، المتخرجين من المرحلة الثانوية لا يتجاوز مستوى الفهم القرائي لديهم الصف الرابع الابتدائي مقارنة بالطلاب السامعين، وفي بعض الحالات لا يتجاوز الصف الثاني الابتدائي (المنيعي والريس، ٢٠١٤؛ Paul, Wang, & Williams, 2013; Luckner & Handley, 2008).

ولاشك أن أبعاد هذه المشكلة أو الصعوبة ليست بالهينة على اعتبار الارتباط الموجود بين فهم التلميذ للمقروء بفهم مختلف المهارات التي يجب أن يتعلمها في المواد الأخرى المقررة في المناهج الدراسية، حيث إن عدم علاج صعوبات الطلبة في الفهم القرائي؛ ستؤدي بهم إلى صعوبات في المواد الأخرى، بالتالي، ينبغي إتقان مضمون القراءة من خلال فهمها بشكل جيد ليساهم ذلك في تقدمهم دراسيا من خلال قدرتهم على تحقيق التحصيل المرغوب في جميع المواد. (خوارزم. ٢٠٢٠)

وتأتي أهمية الفهم القرائي، ليس لفهم النصوص فحسب، وإنما للتعلم على نطاق أوسع وللنجاح الأكاديمي والوظيفي، بل ومهم للصعيد الاجتماعي؛ وذلك بسبب المراسلات والمكاتبات التي يقوم الفرد بها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي. فالقارئ ينجز فعله القرائي بعملياته كلها، الرئيسية والفرعية منها، بتنسيق متسق لمحصلة واحدة وهي تكوين المعنى من المقروء (Oakhill et al., 2015\2020). ويعد الفهم القرائي مهمة معقدة تتطلب التنسيق بين عدة مهارات وقدرات معرفية مختلفة. (Oakhill et al., 2015\2020) لذا وفي هذا الصدد يتعين تحديد الدور المركزي لمهارة الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع. حيث يكمن جوهر القضية في توفير قاعدة تمثل أساس لتعزيز المهارات القرائية لديهم، كما نص قانون " تحسين التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة" (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA) على: "حفظ حقوق الأفراد الصم وضعاف السمع في تلقي الخدمات التعليمية في جميع مراحل حياتهم، والعمل على التحسين من مستويات العملية التعليمية والسعي لرفع مستواهم المعرفي والأكاديمي."

لذا تأتي الأهمية في بحث ومناقشة الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع كما أشاد العديد من الباحثين من أجل تحديد ما إذا كانت هناك صعوبات قرائية يعاني منها الطلبة الصم وضعاف السمع نتيجة أسباب قد لم تحظ بالتدقيق، ففي ذات السياق أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة إجراء تقييم لمهارات الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع (Allen, Clark, Giudice, & Mayberry, 2009; Allen, Letteri, Choi, & Dang, 2014; Trezek et al., 2010; Wang, Paul, Trezek, & Luckner, 2008 ؛العيسى، ٢٠١٤؛ لحياني، ٢٠١٤؛ Gilbertson & Ferre, 2008) ودعم ذلك (الزهراني، السلمان، ٢٠١٩) بالقيام بالمزيد من الدراسات العلمية التي قد تساعد الطلبة بالارتقاء بمستوى الفهم القرائي لديهم.

وبناءً على ما سبق؛ حدد الغرض الرئيس من الدراسة، وهو التعرف على واقع مستوى وصعوبات مهارة الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، والتي تتمثل في الإجابة عن المشكلة الرئيسة والأسئلة الفرعية للبحث التالية.

أسئلة الدراسة

- ما مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية؟
- هل يوجد علاقة بين صعوبات الفهم القرائي ودرجته وخصائص الطلبة الديموغرافية التي تشمل: درجة الفقدان السمعي، العمر، الجنس، نوع المعين السمعي المستخدم؟
- هل تختلف درجات الطلبة في مستوى الفهم القرائي حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية.
- كشف العلاقة بين صعوبات الفهم القرائي ودرجته وخصائص الطلبة الديموغرافية التي تشمل درجة الفقدان السمعي، العمر، الجنس، نوع المعين السمعي المستخدم.
- التعرف على درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على مظاهر صعوبات الفهم القرائي، والمحاولة في تحديدها وحصرها للطلبة الصم وضعاف السمع.
- تعزيز البحث العلمي بتوفير معلومات شاملة لمهارة الفهم القرائي في ميدان دراسات وأبحاث الصم وضعاف السمع لحداثة الموضوع –بحدود علم الباحثة– في البيئة العربية وخاصة السعودية.
- تعد هذه الدراسة إثراء للأطر النظرية المتعلقة بأهمية برامج تنمية المهارات اللغوية لدى الصم وضعاف السمع، وتأهليهم أكاديميًا.
- توفير معلومات لمقدمي الخدمات التربوية والتدريسية من خلال معرفة ما إذا كان الطالب\ة قد حقق أهداف المهارات القرائية.

الأهمية التطبيقية:

- قد تتيح نتائج هذه الدراسة تصميم بعض البرامج العلاجية للمشكلات القرائية، والفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع.
- من الممكن من خلال هذه الدراسة توفير أداة لتشخيص المشكلات القرائية للصم وضعاف السمع.
- قد تعد مدخل لإجراء دراسات مستقبلية في ميدان دراسات الصم وضعاف السمع الخاصة بمهارة الفهم القرائي.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في معاهد الأمل، وبرامج التعليم العام المدمج في مدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثاني للأعوام ٢٠٢٢-٢٠٢٤
- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة والتعرف على مستوى وصعوبات الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع، ومدى مساهمة اختلاف المتغيرات التالية: (المرحلة الدراسية، العمر، الجنس، درجة الفقد السمعي، نوع المعين السمعي المستخدم، نوع الأسئلة TE, TI, SI) في مهارة الفهم القرائي من خلال إعداد اختبار لقياس المهارة وتوضيح مواقع الصعوبات الكامنة في المهارة.
- **الحدود البشرية:** تستهدف الدراسة التعرف على صعوبات مهارة الفهم القرائي للطلبة ذوي الفقدان السمعي (البسيط، المتوسط، الشديد، الشديد جداً) في المرحلة الثانوية الذكور والإناث من برامج معاهد الأمل، وبرامج التعليم العام المدمج في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

الصم Deaf:

يستخدم مصطلح الصم (deaf) للإشارة إلى: الأشخاص الذين يواجهون فقدًا سمعيًا شديدًا بحيث لا يستطيعون أن يعالجوا المعلومات اللغوية من خلال السمع، سواء بتكبير من خلال

المعينات السمعية أو بدونها، وعلى الرغم من أنهم قد يسمعون بعض الأصوات العالية، فإنهم لا يعتمدون على جهازهم السمعي كقناة أساسية للتواصل. (الريس، ٢٠٠٦)

ضعاف السمع Hard-of-Hearing

قدم (Moores, 2008) تعريفًا للشخص ضعيف السمع Hard-of-Hearing بوصفه الشخص الذي تراوح مقدار الفقدان السمعي لديه ما بين ٣٥ إلى ٦٩ ديسيبل، وهذا المدى من الفقدان السمعي سيؤدي إلى صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، وباستعمال السماعة الطبية فإنه سيكون قادرًا على معالجة المعلومات وفهمها.

الفهم القرائي – Reading Comprehension

يعرف عيسى والخليفة (٢٠٠٧، ٦١) الفهم القرائي بأنه " عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز للكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك علاقة السبب بالنتيجة، إدراك القيمة المتعلقة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص. كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته والاستراتيجيات هي التي يستخدمها أثناء القراءة وتقديمه لها".

أدبيات الدراسة

الإطار النظري:

الصم وضعاف السمع:

إن مصطلح الصم وضعاف السمع يندرج تحت مصطلح الإعاقة السمعية، وهي المشكلات التي تصيب حاسة السمع بدرجات مختلفة، فإذا كانت الإصابة بدرجة بسيطة إلى متوسطة يكون الفرد مصاباً بضعف السمع، أما إن كانت درجة الإصابة شديدة فيكون الفرد مصاباً بالصمم(الثقفي،٢٠٢٢)، وقد أشارت عيد ومحمود وسيد (٢٠١٣) بأن الأصم هو " الشخص الذي تحول اعاقته السمعية دون قيامه بالمعالجة المتتالية للمعلومات اللغوية عن طريق السمع، سواء باستخدام أو من غير استخدام المعينات السمعية" (ص٢٤٠)، كما ويعرف الأصم على أنه "الشخص

الذي فقد حاسة السمع قبل تعلمه اللغة والكلام أو بعدها مباشرة، وأصبح لديه ضعفاً في القدرة السمعية، وبذلك لا يمكنه الاستفادة منها أو الحديث أو فهم الكلام المنطوق، حتى وإن استعان بالمعينات السمعية، وهذا ما يؤثر على كفاءته اللغوية والتعليمية، ويستلزم معها التدريب على أساليب مناسبة للتواصل وتوفير بعض البرامج التعليمية الخاصة" (عبد الحميد،٢٠١٨، ٢٢٨).

فيما يعرف ضعيف السمع على أنه " الشخص الذي يعاني من نقص أو عجز جزئي في حاسة السمع، مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، ولكن يمكنهم فهم الكلام من خلال بعض المعينات السمعية ليتمكنوا من فهم الكلام المسموع (بحراوي والتل،٢٠١٢، ٩٣)، وتشير منظمة الصحة العالمية وجمعية النطق واللغة والسمع الامريكية ASHA أن ضعاف السمع على أنهم أولئك الذين يعانون من اضطراب في السمع، مما يؤثر سلباً على قدرة الفرد على التواصل مما يضطره للاعتماد على المعينات السمعية وزراعة القوقعة، والمعينات السمعية الأخرى بهدف الاستفادة من البقايا السمعية (Word Health Organization,2022 & American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (n. d.)،

وقد اهتمت الكثير من الدراسات بتناول خصائص الطلاب الصم وضعاف السمع حيث أن فقدان السمع بصورة جزئية أو صورة كلية يلقى بظلاله وتأثيره الواضح على جعل الطالب معرضاً لاضطرابات لغوية وتعليمية ويمكن تصنيف هذه الخصائص كالتالي:

أ) الخصائص الاجتماعية والانفعالية: حيث يكون الطلاب الصم وضعاف السمع أقل نضجاً من الناحية الاجتماعية، وتظهر عليهم بعض السلوكيات كالخجل والقلق والعدوان والانطوائية، كما ويظهر ضعفاً في النمو اللغوي لديهم، وتختلف هذه الخصائص من فرد إلى آخر وفقاً لدرجة الإعاقة السمعية والسن والرعاية الأسرة والاجتماعية المتوفرة لديه.

ب) الخصائص الجسمية واللغوية: حيث أن عملية التفكير لدى الفرد الذي يعاني من الإعاقة السمعية تنمو لديه قبل تعلم اللغة، كما أن عملية التفكير تنمو لديه من خلال اللغة المرئية وبشكلٍ مستقل وبعيد عن اللغة المنطوقة.

ج) الخصائص المعرفية والعقلية: حيث أن الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون من تأخر في نمو بعض القدرات العقلية واللغوية عن معدلها الطبيعي، وهذا التأخر يرجع إلى نقص

في الخبرات والمثيرات التي يستقبلها الطالب ويتفاعل معها، وبالإضافة لذلك فإن هذه الفئة من الطلاب تتصف بسرعة النسيان، وضعف القدرة على ربط الموضوعات الدراسية ببعض، وبرغم ذلك فإن هذه الفئة أكثر دقة في ملاحظاتهم المرئية مقارنة بالعاديين وأكثر وعياً بالصفات والخصائص البصرية المميزة للأشكال، وكذلك أكثر إدراكاً لمواطن التمايز والتشابه بين الأشكال سواء بالهيئة العامة أو بالتفاصيل.(زنقور،٢٠١٥، السالم والحذقي،٢٠١٧، الباسل،٢٠١٧)، هذا وقد ذهب بعض الدراسات إلى عرض بعض الخصائص للطلاب الصم وضعاف السمع، وبحسب هذه الدراسات فإن هذه الفئة تتصف بعدم النضج الاجتماعي بدرجة كافية، وأنهم ينسحبون من الوسط الاجتماعي بسبب الحرج من اعاقته السمعية، وأنهم يعانون من بعض مشكلات في السلوك مثل العدوان والكيد للآخرين والرغبة بالتنكيل بهم، وأنهم يميلون لإشباع حاجاتهم بشكلٍ مباشر وبسرعة، كما أن التكيف الاجتماعي لديهم غير واضح بناءً على اختبار روجرز ومقياس بروان للشخصية، وأن النضج الاجتماعي غير كامل حسب اختبار فانليد، وهذا يعود للعجز في التفاعل مع المجتمع، كأن أنهم يعانون بشكلٍ كبير من الخوف والقلق من المستقبل، كما أنه هذه الفئة بشكلٍ عام تعاني من جانب النمو اللغوي، وخاصة اللغة المنطوقة، ويزداد القصور اللغوي بازدياد درجة الإعاقة، كما أن هذه الفئة تعاني من مشكلة في التواصل، وتقف عائقاً أمامه لاكتشاف بيئته وما يحيط به، كما وأنه ليس هناك فروق واضحة في النمو الحركي والجسمي بين الطفل العادي والطفل الأصم باستثناء الضبط الحركي (سعيد،٢٠١٦، عيد وآخرون،٢٠٢٣).

ثانياً: الفهم القرائي:

قد أشار الزهراني (٢٠٢٣) إلى أن الفهم القرائي "هو تفاعل بين أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ، وهو ناتج من عملية عقلية معرفية للقيام بالربط بين الرمز والمعنى، والوصول للمعنى المناسب للكلمة وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي، وذلك لاستخلاص المعني العام للموضوع"(ص١٣٥).

هناك اختلاف من قبل الباحثين والمفكرين في تصنيف مهارات الفهم القرائي، ولكن هناك العديد من الباحثين والمفكرين الذين اتجهوا إلى تقسيم مهارات الفهم القرائي إلى خمس مستويات وهي:

أ) **مستوى الفهم الحرفي المباشر:** والذي يتضمن مهارات تحديد المعنى المناسب للكلمة، وكذلك تحديد عكس الكلمة ومرادفها، وتحديد الفكرة الرئيسية للنص، وكذلك تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة للنص، والقدرة على إدراك الترتيب الزماني واختيار عنوان آخر للنص.

ب) **مستوى الفهم التفسيري الاستنتاجي:** والذي يتضمن مهارات الربط بين المعاني، والقدرة على استنتاج العلاقات بين الأفكار، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف، واستنتاج الأسباب والنتائج، وغرض الكاتب ودوافعه، والتعرف على الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

ج) **مستوى الفهم النقدي التقييمي:** ويمثل عملية اصدار الاحكام على المواد المقروءة لغوياً ووظيفياً، وتقويمها والحكم على مدى جودتها ودقتها ومدى تأثيرها على القارئ، كما ويتضمن مهارات التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، والقدرة على تكوين رأي حول الأفكار والقضايا التي يتناولها النص.

د) **مستوى الفهم الإبداعي:** وهو يمثل القدرة على استخدام المعلومات والحقائق والمفاهيم بهدف الوصول إلى حلول جديدة، ومن مهاراته القدرة على التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصواب أو الخطأ.

هـ) **مستوى الفهم التذوقي:** وهو يتمثل بأنه قائم على خبرة جمالية تأملية تبدو في إحساس القارئ من خلال ما أظهره النص، ومن مهاراة القارئ في القدرة على إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة (الزهراني والسلمان،٢٠١٩، التتري،٢٠١٦).

وهناك عدداً من المبادئ التي تسهم بشكلٍ مباشرٍ في عملية تنشيط الفهم القرائي والتي يجب مراعاتها في تدريس المهارات القرائية والتي يمكن تلخيصها في عدة نقاط وهي:

١- **الفهم القرائي عملية معرفية:** وهذا يعني أنه يجب استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ بهدف الوصل للمعاني وتحقيق الفهم، وبذلك لا يمكن للقارئ أن يدرك المعاني مالم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يتكون منها النص.

٢- **الفهم القرائي عملية تفكير:** والمقصود به أن المهارات القرائية تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي تواجه القارئ، لأنها ترتبط بعملية إعمال الفكر في المادة المقروءة، والحاجة إلى استنتاج ما يتضمنه النص المقروء، والوصول إلى ما سطوره، وبذلك فإن المهارات القرائية تعد نشاطاً ذهنياً هادفاً.

٣- **الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء:** والمقصود بذلك أنه يجب أن يكون هناك تفاعلاً ايجابياً بين القارئ وبين النص المقروء، حيث يجب على القارئ استعمال بنيته المعرفية للتعامل مع المعلومات التي يحتويها النص لفهم هذا النص والتمكن منه.

٤- **الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية:** والمقصود بذلك قدرة القارئ على التعرف على الكلمات والتراكيب المقروءة بشكلٍ سريع، وقيامه بالقراءة بشكلٍ متواصل غير متقطع، ويصاحب ذلك قدرته على اكتشاف المعاني الكامنة في النص المقروء(عطية،٢٠١٤).

فيما أشارت القثامي (٢٠٢٤) أن هناك عدة أسس يجب مراعاتها لضمان الفهم القرائي الجيد للنص ومنها:

أ) أن الطالب يحتاج إلى الوقت الكافي لقراءة النص وفهمه.

ب) مدى امتلاك الطالب للخبرات السابقة في اللغة بحيث تكون متلائمة من النص المقروء.

ج) مستوى سهولة وصعوبة تراكيب النص المقروء.

د) مستوى فهم الطالب للقيام بالوصول للهدف المنشود من وراء عملية الفهم القرائي.

وتعرف صعوبات الفهم القرائي على أنها "الصعوبة في ترميز المعلومات الصوتية والمقروءة في الذاكرة واستيعابها نتيجة لنقص الاستراتيجيات وفق التنظيم الفعال لتدفق المعلومات من الذاكرة وهذا العجز له الأثر في فهم محتوى النص" (مصطفي،٢٠٢٠، ٧٥٢)

والجدير بالذكر أن هناك عدة عوامل تتفاعل فيما بينها مسببة صعوبات في الفهم القرائي، حيث يشير ديرلي وآخرون إلى عدد من المسببات تقود لصعوبة الفهم القرائي منها: عدم وجود مشاركة والدية في متابعة ابناءهم أثناء تعلمهم المهارات القرائية، ومعاناة الطلاب من صعوبات في التعلم، وعدم مراعاة بعض المناهج للفروق الفردية، وانخفاض في دافعية الطلاب لتعلم المهارات

القرائية، وتدني مستوى الانضباط الذاتي لدى بعض الطلاب، والحاجة إلى تدريب المعلمين للقيام بعملية معالجة للصعوبات التي يعاني منها الطلاب(Durley,et. al, 2001) .

كما ويمكن تقسيم أسباب الفهم القرائي إلى عدة أقسام وهي:

أ) **أسباب ترجع إلى المعلم:** وتتمثل في قلة اهتمام المعلم وضعف قدرته على تشخيص العيوب والصعوبات القرائية، وتجاهل المعلم لتصويب أخطاء الطلاب القرائية أثناء العملية التعليمية، وإهمال بعض المعلمين لأسس تعلم اللغة العربية وعدم التركيز على مهارتي التحليل والتركيب، وقلة الاهتمام بالمواد الاثرائية التي تزيد من القاموس اللغوي للطلبة.

ب) **أسباب ترجع إلى الطالب نفسه:** وتتمثل في القدرة العقلية ونسبة الذكاء، وكذلك الحالة الاجتماعية والاقتصادية فسوء أحد هذه الحالات ينعكس سلباً على قدرات الطلبة، كما وأن انعدام الحافز والرغبة والدافعية من ضمن الأسباب التي تمثل صعوبة في الفهم القرائي، كما وأن تأخر الطالب في النطق أو ضعف السمع أو ضعف البصر يؤدي إلى بطء في القراءة وصعوبة في الفهم القرائي، ومن ضمن صعوبات الفهم القرائي ضعف معجم الطالب اللغوي وضحالة خبراته(البلوشي،٢٠٢٢).

ج) **أسباب ترجع إلى اللغة:** وتتمثل هذه الصعوبات في الخلط بين اللغة العامية واللغة الفصحى في البيت والشارع والمؤسسات ووسائل الاعلام، وكذلك مزاحمة اللغة الإنجليزية للغة العربية في كثير من المفردات، واتجاه الطلبة للتحدث بكثير من المفردات باللغة الإنجليزية كعلامة للرقي والتحضر (عبد الرازق،٢٠١٠).

د) **أسباب تعود للمؤسسات التعليمية:** وهنا تنتج الصعوبات من بعض المسببات المرتبطة بالمؤسسات التعليمية كعدم تناسب طرق التدريس المستخدمة، وعدم مراعاة الفروق الفردين بين الطلبة، وطول المناهج الدراسية أو عدم مناسباتها لقدرات الطلبة(الشريف،٢٠١١).

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن صعوبات الفهم القرائي نتيجة لعدة محددات وأسباب تتفاعل فيما بينها منها الأسرة والدافعية وطريق التدريس والبيئة التعليمية، وأن هناك حاجة لتطوير بعض استراتيجيات التعليم الفعالة، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تأخذ في اعتبارها الفروق الفردية بين الطلبة للعمل على ضمان تحسين مهارات الفهم القرائي.

معوقات تعلم المهارات القرائية للصم وضعاف السمع:

على الرغم من أن عملية القراءة هي عملية ذات أهمية كبيرة إلا أن هناك الكثير من الطلاب العاديين الذين يعانون من صعوبة متفاوتة في القراءة، وهي عملية أصعب بالنسبة للطلاب من ذوي الإعاقة، وهي تمثل صعوبة مضاعفة للطلاب الصم وضعاف السمع، كون القراءة عملية مرتبطة بالقدرة السمعية لدى الفرد، والطلاب الصم وضعاف السمع يعانون من مشكلات عديدة في القراءة، وهي عملية بطيئة ومحبطة عندهم بسبب ما يواجهونه من مشكلات في الوصول إلى الرموز الصوتية، والطلاقة المحدودة وتأخر اكتساب المفردات مما يزيد من مشكلات القراءة لديهم(الباش،٢٠٢١)، وبما أن عملية السمع هي المدخل الرئيسي لتعلم المهارات القرائية على اختلاف أنواعها، بما فيها مهارات الفهم القرائي، فإنه يلاحظ أن هناك قصوراً واضحاً في مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذا القصور له انعكاس واضح في تدني التحصيل الأكاديمي بشكلٍ مباشر، حيث أنه كلما كان هنالك زيادة في المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها فإن قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على التحصيل تكون أضعف (الزهراني والسلمان،٢٠١٩).

ويمكن القول إن صعوبات القراءة لدى ضعاف السمع والصم تعود إلى مجموعة من الأسباب منها أن هذه الفئة لا يحصلون في وقت مبكر على الوصول الكامل إلى اللغة، وبذلك يصلون للمدرسة دون توفر الكفايات اللغوية والمعرفية التي يمتلكها أقرانهم العاديين، والتي تمثل حجر الأساس للقراءة السليمة (Andrews,2018)، وبذلك فإن ضعاف السمع يختلفون عن أقرانهم العاديين في كيفية السيطرة على المتطلبات اللازمة لنجاح عملية القراءة، وبذلك فإنهم بحاجة إلى نوع مختلف من التعليم في محاولة لتحقيق النتائج المرجوة في القراءة، وفضلاً على ذلك فإن هذه الفئة لا تتوافر لديهم الفرص الكافية لتدعم تعلم قراءة الكلمات في المواقف الطبيعية كما يحدث بالنسبة للسامعين (Mayer & Trezek,2014)،

وقد أشار غنيم (٢٠١٩) إلى أن الطلبة من ذوي الإعاقة السمعية يعانون عجزاً وتأخراً في المهارات المعرفية واللغوية والمهارات القرائية وذلك بسبب عدة عوامل وهي:

أ) صعوبة الاستدعاء من الذاكرة للقيام بعملية ترجمة للإشارات العصبية إلى إشارات سمعية والعكس.

ب) ضعف وسرعة النسيان في تهجية الكلمات أو الأرقام الحسابية أو عمليات الضرب والطرح والقسمة.

ج) نسيان المصطلحات والأسماء وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والقدرة على التمييز بين الاتجاهات إلى اليمين وإلى اليسار.

د) بطئ في الاستدعاء من الذاكرة للرموز البصرية واللغوية والذي يؤدي إلى الإرهاق الذهني والملل وما يقوده إلى الانسحاب من العلمية التعليمية.

ولذلك يجب القيام بعملية تنمية للقراء الصم وضعاف السمع والانتقال بهم من مرحلة تعلم القراءة بحد ذاتها إلى مرحلة اتقان المهارات القرائية باستقلالية للتعلم، حيث أشارت الدراسات أن القراءة كلمة بكلمة والقراءة في المستوى الأدنى من المهارة المعرفية له تأثيراً على العمليات العليا، فتنمية القراءة فقط تجعل من الطلبة ضعاف السمع والصم محدودي القدرة على الفهم والتوضيح (Mounty et al, 2013)

كما ويجب على معلمي الصم وضعاف السمع اتباع بعض النصائح لتحسين الفهم القرائي لدى طلابهم، وقد حددت العنزي (٢٠٢١) مجموعة من النصائح وهي:

أ) القيام ببناء أساس للفهم من خلال الألعاب التفاعلية التي تقوم بتوفير تعليمات واضحة تعزز المعرفة الجديدة.

ب) تحديد الكتب التي تضم موضوعات يستمتع بها الطلاب والتي تشتمل على نصوصاً متكررة، والعمل على قراءتها بشكلٍ متكررٍ وذلك لأن التكرار يشجع على الفهم.

ج) مساعدة الطلبة أثناء القراءة على تكوين روابط من خلال طرح أسئلة حول القصة، وتشجيعهم على تصور القصة في أذهانهم.

د) الاستعانة بالخرائط المفاهيمية لتثبيت عملية القراءة، وبذلك تضمن قدرة الطلبة على تذكر تقنيات فك تشفير الكلمات، أو إنشاء روابط وتصورات للقصة في أذهانهم.

هـ) البدء بأساس قوي يعمل على نجاح واتقان المهارات القرائية بما في ذلك مهارات الفهم الصحيح بالتميز الصوتي، وهو يمثل أكثر من قراءة الخروف الابجدية بشكلٍ مجرد، حيث أن الطلبة الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى تعلم الأصوات الناتجة عن كل حرف.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون بلا شكٍ من تدني من مستوى مهارات الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين، ولكن هذه المهارات بحد ذاتها هي مهارات ضرورية لهذه الفئة من الطلاب على اعتبارها الأساس المعرفي والحصيلة المعرفية التي ترافق عملية القراءة، لكي يتمكنوا من فهم النص المقروء والتعرف على التفاصيل في النصوص والقدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وتسلسل الأفكار بشكلٍ منطقي، والقدرة على تحديد السبب والنتيجة، ومن الممكن أن يتم ذلك لهذه الفئة من الطلاب من خلال تدريبهم وتعليمهم والاستعانة بالبرامج التي يمكن من خلالها تنمية قدراتهم اللغوية وزيادة رصيدهم في مهارات الفهم القرائي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية للصم وضعاف السمع:

قد قام **سكوت ودوستال (٢٠١٩) Scott & Dostal** إلى استكشاف الأدبيات البحثية المتاحة حول تطوير اللغة والتدخلات اللغوية بين الأطفال الصم وضعاف السمع، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النظري، تم تلخيص هذه الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة مع إيلاء اهتمام خاص لأبحاث التدخل والأبحاث التي تستكشف تأثير مهارات اللغة على تطوير المهارات القرائية والكتابية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك أساسًا بحثيًا أقوى عمومًا حول اللغات الطبيعية مقارنة بأنظمة التواصل، على الرغم من الحاجة إلى مزيد من الدراسات في كلا الفئتين. بالإضافة إلى ذلك، هناك عدد قليل جدًا من دراسات التدخل وأقل منها التي تهدف إلى التدخل في اللغة بهدف صريح للتأثير على المهارات القرائية والكتابية.

وقد قام **سكوت وآخرون Scott et al. (2019)** بدراسة تهدف إلى فحص تأثير التعليم على مهارات القراءة المبكرة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع (DHH) للمرة الأولى. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال نمذجة منحنى النمو المتقطع لوصف نمو الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ٥ سنوات في الوعي الصوتي، وتحديد الحروف والكلمات، والمفردات خلال عامين من التعليم وفصل الصيف بينهما، كما واعتمدت على الاختبارات كأدوات للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً، كان نمط التكبير هو زراعة القوقعة لـ ٤٥٪ من العينة، والسماعات لـ

٥٤٪. وكان نمط التواصل في الفصول الدراسية إما اللغة المنطوقة فقط (٦١٪) أو لغة الإشارة (٣٩٪)، أظهرت النتائج أن هناك نموًا كبيرًا في جميع المهارات خلال العامين الدراسيين، ولكن لم يحدث نمو خلال فصل الصيف. تؤكد هذه النتائج على أهمية التعليم المبكر في تعزيز المهارات الأساسية للأطفال DHH. قد تكون التدخلات الشاملة في مرحلة ما قبل المدرسة، مهمة لضمان أن الأطفال DHH يمتلكون أساسًا كافيًا عند بدء التعليم.

قامت **فياض (٢٠٢١)** بدراسة للتعرف على أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، كما واعتمد على مقياس الوعي الصوتي وعلى اختبار القراءة الجهرية كأدوات للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ من ضعاف السمع، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب مجموعة البحث على مقياس الوعي الصوتي واختبار مهارات القراءة الجهرية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج مقياس الوعي الصوتي بين القياس البعدي والقبلي.

وفي دراسة أجراها **صونيا وعلوي (٢٠٢٢)** للتعرف على صعوبات القراءة عند الأطفال الصم المجهزين والأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، قد اعتمدت الدراسة على المنهج العيادي أسلوب دراسة الحالة، كما واعتمدت على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من حالتين تعانيان من الصم، أحدهما مجهزة بسماعة والأخرى مجهزة بجهاز الزرع القوقعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الصم المجهزين بالسماعة والحاملين لجهاز الزرع القوقعي ذو مستوى ذكاء متوسط إلى أقل من متوسط، وأن كلا الحالتين تعانيان من صعوبات في القراءة تمثلت في وجود صعوبات على مستوى التمييز البصري والوعي الصوتي والادراك والتمييز السمعي، وتأثير سلوك الطفل الأصم على التحصيل القرائي.

وقد قام **رماكي وادفل (٢٠٢٢)** بدراسة للمقارنة بين الأطفال الحاملين للزرع القوقعي والأطفال الصم المجهزين على مستوى القراءة، والتعرف على الآلية الأفضل لاكتساب المعارف والمفردات اللغوية، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، كما واعتمد على الاختبار كأداة

للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب نصفهم من الصم المجهزين ونصفهم من حاملين الزرع القوقعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة بين المجموعتين لصالح الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي.

وقد أجرت المتولي (٢٠٢٣) دراسة بهدف استكشاف فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وعلى الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨) تلاميذ من ذوي الاعاقة السمعية، وقد أشارت النتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الثروة اللغوية وزيادة مهارات الإنتاج اللغوي لدى الفئة المستهدفة.

وفي دراسة قام بها عيد وآخرون (٢٠٢٣) وقد كان الهدف من هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توفر مهارات مراقبة الفهم اللغوي ومدى توافرها لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واعتمدت على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧) طلاب من الصم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى تلاميذ مجموعة البحث في مهارات مراقبة الفهم اللغوي اللازمة عند المهارات الرئيسة (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم).

الدراسات التي تناولت الفهم القرائي:

أجرى **الحارثي (٢٠١٩)** دراسة كان الهدف منها الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، واختبار رسم الرجل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً موزعين بالتساوي على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بواقع (١٥) تلميذاً لكل مجموعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفهم القرائي ودرجات الاتجاهات نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت **قربوع ونواني (٢٠٢٠)** بدراسة للتعرف على دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، وتصميم برنامج تدريبي

وفق مقاربة معالجة المعلومات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، كما واعتمدت على الاختبار كأداة رئيسية للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث من خلال الدور الفعال لاستراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل.

كما قام **حسين (٢٠١٩)** بدراسة للتعرف على أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد اعتمدت الدراسة على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، من خمس مدارس في مدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النصوص الوصفية قرئت بدرجة أفضل في الدقة والسرعة، ودرجة أعلى في الفهم عن النصوص الشعرية، كما وأشارت النتائج إلى وجود تأثير جوهري للطلاقة القرائية في الفهم القرائي.

وقد أجرى **مصطفى (٢٠٢٠)** دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، كما واستخدم الاختبار كأداة رئيسية للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) تلميذاً وتلميذة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعليم المباشر وتفوقها على الطريقة الاعتيادية.

وأجرت **الفقي وأبو الفتوح (٢٠٢١)** دراسة للتعرف على التنبؤ بالفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة والتي شملت مقياس الفهم القرائي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومقياس فاعلية الذات للمعلم، ومقياس المشاركة الوالدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلماً، و(١٨) أسرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالفهم القرائي من فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية.

وفي ذات السياق قام **مصطفى (٢٠٢١)** بدراسة للتعرف على أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية لدى طلبة الصف الحادي عشر في مبحث التربية الإسلامية،

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد اعتمدت الدراسة على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً، منهم (٣٦) طالباً كمجموعة تجريبية، و(٣٤) طالباً كمجموعة ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية على اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي وعلى مقياس الدافعية.

وقد قامت **كابان وكارادينيز Kaban &Karadeniz (2021)** بدراسة للكشف عن فعالية استخدام طريقة عرض الشاشة في الفهم القرائي والدافعية لدى طلاب الصف السادس في تركيا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، كما واستعانت الدراسة بالاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لم توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفهم القراءة والدافعية لدى الأطفال.

وقد قامت **غريب وميجر (٢٠٢٣)** بدراسة للكشف عن مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبة التعلم بمدينة جدة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما واعتمدت على اختبار مهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) معلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن امتلاك معلمات صعوبات التعلم لمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل كانت بدرجة منخفضة.

وفي دراسة قام بها **الزهراني (٢٠٢٣)** للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) من معلمي صعوبات التعلم في محافظة الطائف، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام استراتيجية روبنسون من وجهة نظر المعلمين ضعيفة، وأن معيقات استخدام الاستراتيجية كان بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق باختلاف المؤهل العلمي لصالح الماجستير.

وأجرت **القثامي (٢٠٢٤)** دراسة للتعرف على واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة

المكرمة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١) مشرفة تربوية، و(٢١٥) معلمة لغة عربية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً، كما كشفت الدراسة بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المعلمة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية.

الدراسات التي تناولت الفهم القرائي للصم وضعاف السمع:

قام **الزهراني والسلمان (٢٠١٩)** بدراسة هدفت للتعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، كما واعتمد على الاختبار كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذة من ضعاف السمع والصم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الطالبات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، وأن مستوى الطالبات ضعيفات السمع أفضل من مستوى الطالبات الصم في الفهم القرائي، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير البرنامج التعليمي في الفهم القرائي لصالح الفصل العادي.

أجرت **رزيق (٢٠١٩)** دراسة لبحث أهمية استراتيجية VAKT في الفهم القرائي للمعاق سمعياً، وقد اعتمدت الدارسة على المنهج النظري من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تعلم القراءة بعد صقل قدرات الطفل القرائية فإنه يكسبه رصيداً لغوياً يتناسب مع عمره الزمني وهذا ما يؤثر ايجابياً على شخصيته، وأن استراتيجية تعدد الحواس رغم أنها طريقة تستخدم مع ذوي صعوبات التعلم فإنها أيضاً تستخدم مع التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية.

فيما **أجرت الرشيد والدوسري (٢٠٢٠)** دراسة بهدف الكشف عن فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة،

وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصي المتعدد، وقد اعتمدت الدراسة على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣) طالبات تتراوح أعمارهن بين (١٥-١٨) عاماً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي في جميع المشاركات.

وكذلك أجرى **بطاينة وفريحات (٢٠٢٠)** بدراسة لاستقصاء أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، كما واعتمدت على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) من الطلبة تم توزيعهم عشوائياً بالتساوي بين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد أشرات نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلين استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصم.

كما قام **القريني والعاصم (٢٠٢١)** بدراسة بهدف التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما واعتمدت على مقياس يشمل الأسئلة الصريحة والاسئلة الضمنية والاسئلة الضمنية غير المباشرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً من ضعاف السمع من المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في مستوى الفهم القرائي أقل من المستوى المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي، كما أنه لا توجد فروق دالة احصائياً على متوسط إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة، وأكدت الدراسة على أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية وذلك من خلال حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

وأجرت **بوثلجة (٢٠٢١)** دراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية الحواس المتعددة في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ ضعاف السمع، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد اعتمدت الدراسة على الاختبار كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من ضعاف السمع، وقد أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة، بينما يوجد هناك أثر كبير وفعال للطريقة المستخدمة.

فيما أجرى **القحطاني (٢٠٢٢)** دراسة بهدف التعرف على مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما واعتمد على اختبار الفهم القرائي كأداة رئيسية للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالباً وطالبة من الصم وضعاف السمع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن داء الطلاب الصم وضعاف السمع على مستويات الفهم القرائي جاءت كالترتيب التالي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الفقدان السمعي لصالح فئة ضعيف السمع.

وقامت دازا قونزالس وآخرون Daza Gonzalez, et. al. (2022) بدراسة لاستكشاف فعالية برنامج متعدد الحواس يدمج المعلومات البصرية والحركية والاهتزازية لتدريب قدرات القراءة الصوتية والنحوية لدى الأطفال الصم الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و ١٠ سنوات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وعلى الاختبار كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه فعالية البرنامج في تحسين قدرات إعادة الترميز الصوتي، سواء في قراءة الكلمات المنفصلة أو في قدرات إعادة الترميز، وتحسين مهام المعالجة النحوية.

وفي دراسة قام بها **هايلماريام وباركيسا Barkesa & Hailemariam (2022)** بدراسة لتقييم استراتيجيات فهم القراءة لدى الطلاب الصم من الصف الخامس وإلى الصف الثاني عشر، وقد اعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١) طالباً، وقد تم الاعتماد على الاختبار كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن استراتيجيات فهم القراءة كانت بدرجة متوسطة، وكان متوسط استخدام استراتيجيات حل المشكلات واستراتيجيات الدعم في القراءة كان بدرجة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع الدراسة، حيث توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج ساعدت الباحثة في إثراء دراستها، بالإضافة إلى أن هذه الدراسات ورد بها الكثير من المعلومات التي أعانت الباحثة في إعداد الإطار النظري للدراسة، ومن أهم ملاحظات الباحثة على الدراسات السابقة أن هناك جهوداً كبيراً من قبل الباحثين لتناول الفهم القرائي للصم وضعاف الصم.

وقد لاحظت الباحثة أن جهود الباحثين كانت كبيرة بما يتعلق بالفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة بالتعرف على آخر المستجدات العلمية والبحثية في مجال الفهم القرائي للصم وضعاف السمع، كما وساهمت الدراسات السابقة في تكوين أفكار ورسم الخطوط الرئيسية للإطار النظري للدراسة الحالية، كما ساهمت الدراسات السابقة في بناء وتكوين وتجميع أداة الدراسة، كما وساعدت الدراسات السابقة الباحثة على تحديد منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، وترى الباحثة أن أهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تتناول دراسة عدة متغيرات في الفهم القرائي لفئة الصم وضعاف السمع، كما وأنه على حد علم الباحثة فإن هذه الدراسة فريدة من نوعها وهي الأولى التي تتناول الفهم القرائي للطلبة الصم وضعاف السمع في مدينة جدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨)، حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن مستويات صعوبات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، ومعرفة الفروق بين هذه العوامل وفقًا لمتغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة الذكور، والإناث ذوي الفقدان السمعي (البسيط، المتوسط، الشديد، والشديد جداً) في المرحلة الثانوية من برامج معاهد الأمل، وبرامج التعليم العام المدمج في مدينة جدة، وبعد الرجوع لإحصائيات إدارة التربية الخاصة، اتَّضح أن عدد الطلبة الذكور، والإناث ذوي الفقدان السمعي (البسيط، المتوسط، الشديد، والشديد جداً) في المرحلة الثانوية من برامج معاهد الأمل، وبرامج التعليم العام المدمج في مدينة جدة بلغ عددهم (١٢٨) طالبًا وطالبةً، وذلك بحسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بإدارة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣ م. وذلك خلال فترة إجراء الدراسة.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة قصدية من الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. وقامت الباحثة بحساب حجم العينة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي حتى يتم تعميم النتائج عليها بناءً على قانون حساب حجم العينة (Moore, McCabe, Duckworth, & Sclove, 2003) وهذا القانون يعطي أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وبذلك كان الحد الأدنى لعدد عينة الدراسة من الطلبة (١٢٩) طالب/ة، وقد تم اختيار عينة مكون من (١٢٧) طالب وطالبة ممثلين لمجتمع الدراسة.

أداة الدراسة (اختبار الفهم القرائي)

هدفَت الباحثة من بناءِ هذا الاختبارِ قياسَ الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، حيثُ عَمِلت الباحثةُ على بناءِ اختبارٍ معرفي بالنّمط الموضوعي "الاختيار من مُتعدّد" لصياغةِ **معظم** أسئلةِ الاختبار الذي يُعتبرُ أكثرَ مُلاءمةً لهذه الأسباب: شاملة، الموضوعيّة، خلوّه من التّأثّر بذاتيّة المُصحّح ويُقلّلُ نسبةَ التّخمين، تغطيتُه جزءًا مناسبًا من المادّة المراد اختبار الطلبة فيها، له معدّلاتُ صدقٍ وثباتٍ عالية، واضحةٌ وبعيدةٌ عن الغُموض، السّرعةُ في التّصحيح.

خطواتُ بناءِ الاختبار:

- **الهدفُ من الاختبار:** هَدفَ الاختبارُ إلى قياسِ مُستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وذلك بتطبيقِه على عيّنةِ البحث.
- **صياغةُ فقراتِ الاختبار:** راعت الباحثةُ في صياغةِ الاختبارِ المعرفي للفهم القرائي عدّةَ أُمورٍ منها: وضوح العبارات أو الأسئلة المراد الإجابة عنها، والدقّة العلميّة واللُّغويّة، وشاملة للمهارات، والوضوح والخلوّ من الغموض، والعبارات مُحددة بدقّة، وتجنّب استخدامِ صيغةِ النّفي، والتّرتيب العشوائي للإجابات.
- **تعليماتُ الاختبار:** قامت الباحثةُ بصياغتِها، لتحديدِ كلّ ما يحتاجه الطّالب/ة من بياناتٍ لفهم فكرةِ الاختبار، وطريقةِ وضعِ الإجابةِ على الأسئلة في المكانِ المُناسب للاختبار؛ للتّسهيل

على الطّالب/ة وهي كالتّالي: نوعُ الاختبار، تاريخُ الاختبار. وتنبيهُ الطّلبة على قراءة التّعليمات بشكلٍ جيّد قبل الإجابةِ عن الأسئلة، وبياناتُ الطالب/ة: الاسم، الجنس، الصف الدراسي، العمر، درجة الضعف السمعي، المعين السمعي المستخدم. وزمنُ الإجابة عن الاختبار.

- **الصّورةُ الأوليّة للاختبار المعرفي للفهم القرائي:** تمّ إنشاءُ اختبارٍ معرفِي للفهم القرائي في صورتِه الأوليّة، حيث اشتملَ على (١٥) فقرة، ثمَّ تمّ طرحه على عددٍ من المُختصّين في مجال المناهجِ وطرق التّدريس والتربية الخاصة ومُوجّهي اللغة العربية من ذوي الاختصاص والخبرة، وذلك لاستطلاعِ آرائهم حول تمثيلِ الفقراتِ للفهم القرائي. مدى مناسبةِ الأسئلةِ لعيّنة الدّراسة، والبعد الذي تنتمي إليه، والدّقةُ اللّغوية والعلميّة ،ومناسبةُ الفقراتِ والبدائل للفئةِ المُستهدفة، ومدى انتماءِ الفقراتِ للمستوى المعرفي للاختبار.

وقد تمّ مراعاةُ آراءِ المُحكّمين وتعديلِ بعضِ الفقرات بما يتلاءم مع الأهدافِ والمُحتوى التّعليمي للمنهاج، وبذلك بقي الاختبار مُكوّنًا من (١٥) فقرات، وما يلي بعضُ التّعديلات التي اقترحها المُحكّمون. إضافة المزيد من الأسئلة، والتأكد من عدم وجود خلط بالإجابات، وتحديد طريقة للحكم.

وقامت الباحثةُ بإجراءِ التّعديلات اللّازمة، وأصبحَ الاختبارُ جاهزًا للتّطبيق:

تطبيقُ الاختبار الاستِطلاعي:

حيث طبّقت الباحثةُ الاختبار على عينةٍ خارجِ عيّنة الدّراسة تكوّنت من (٤٠) طالبًا/ة، وقد تمّ التّطبيقُ الاستطلاعي قبل البدءِ بالتّجربة، وهدفت العيّنةُ الاستطلاعيّة إلى:

- **أولًا: تحديدُ وقتِ الاختبار:** تم حسابُ المُدّة الزّمنيّة لتأديةِ الطّلبة للاختبار من خلال حسابِ مُتوسّط زمنِ استجابةِ طلّابِ العيّنة الاستطلاعيّة، فكان زمنُ مُتوسّط يُساوي (٤٥) دقيقةً، وذلك من خلال المُعادلة التّالية:

زمنُ الإجابة على الاختبار = زمن إجابة أول عشر طلبة + زمن إجابة آخر عشر طلبة

- **ثانيًا: طريقةُ تصحيحِ الاختبار:** تمّ إعدادُ مفتاحِ تصحيح، وحُدّدت درجةٌ واحدةٌ فقط لكلّ فقرةٍ من الفقرات، وبذلك تكونُ الدّرجات بين (٠-١٠) درجة، حيثُ تمثّلَ الاختبارُ (١٠) درجات في صورتِه النّهائيّة.

- **ثالثاً: تحليلُ نتائج الاختبار**: بعد اجتيازِ طلبةِ العيّنة الاستطلاعيّة للاختبارِ المعرفي للفهم القرائي، قامت الباحثة بتحليلِ نتائجِ الإجابة عن أسئلةِ الاختبار، وذلك من أجل حسابِ الصّدقِ والثّبات وحسابِ مُعاملِ الصّعوبة ومُعامل التّمييز.

الصـدق والثبـات والصعـوبـة والتمييـــز:

حسـابُ صـدقِ الاختبـــار:

يقصدُ بالصّدق أن تقيسَ أداةُ القياسِ ما أُعدّت من أجل قياسِه فعلًا، أي تقيسُ الوظيفةَ التي أُعدّ لقياسِها، ولا تقيسُ شيئًا مُختلف، والصّدقُ في هذا الإطار يعني إلى أيّ مدى أو إلى أي درجةٍ تستطيعُ هذه الأداةُ قياسَ ما قصدت أن يُقاسَ بِها، وقد تمَّ حسابُ صدقِ الدّراسة باستخدامِ كلٍ من:

أ) **صدقُ المحتوى**: تمّ عرضُ الاختبارِ على مجموعةٍ من المُتخصّصين في المناهجِ وطُرق التّدريس والتربية الخاصة ملحق (١)، للتّأكدُ من صدقِ المُحتوى، والأخذِ بآرائِهم حولَه، وإبداءِ الرّأي حولَ مدى سلامةِ وصحّة الاختبارِ من حيثُ الصّياغة والمضمون العلمِي، وقد تمَّ الأخذُ بآرائِهم وملاحظاتِهم حول مناسبةِ فقراتِه، ومدى انتماءِ الفقراتِ إلى الفهم القرائي المعرفيّة، وإخراجِ الاختبار بأفضلِ صُورةٍ.

ب) **صدقُ الاتّساق الدّاخلي**: تحقّقت الباحثةُ منه وذلك بتطبيقِه على عيّنةٍ استطلاعيّة على أفرادٍ خارجين عن العينّةِ الدّراسيّة، وبلغَ عددُها (٤٠) ويقصدُ به قوّةُ الارتباطِ بين درجاتِ كلّ فقرةٍ مع الدّرجة الكليّة للاختبار، وقامَت الباحثُة بحسابِ مُعاملِ ارتباطِ بيرسُون بين درجاتِ كلّ فقرةٍ من فقراتِ الاختبار والدّرجة الكليّة للاختبار، وتوصّلت النّتائجُ إلى:

جـــــــدول (١)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار المعرفي للمهارات الحاسوبية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٣٤٣*	٦	.٣٢٢*
٢	.٤٢٤**	٧	.٣٤٤*
٣	.٥٨١**	٨	.٤٣٤**
٤	.٣٣٠*	٩	.٣٧٢*
٥	.٧٤٠**	١٠	.٥٤٦**

طريقةُ التّجزئة النّصفيّة:

جـــدول (٢)

نتائج طريقة التجزئة النّصفية لقياس ثبات الاختبار المعرفي للفهم القرائي

الاختبـــــار	عـدد الفقرات	معامل التصحيح المستخدم	التجزئة النصفية معامل الثبات
الاختبار المعرفي للفهم القرائي	١٠	جتمان	٠,٩٣٤

يتضّحُ من الجدول السابق (٢) أن قيمةَ ثباتِ التّجزئة النّصفية للاختبار المعرفي للفهم القرائي (٠.٩٣٤) وهي قيمةٌ مرتفعةٌ، وهي تُطمئنُ بالوثوقِ بالاختبار المعرفي لتطبيقه على عيّنة الدّراسة.

كرونباخ ألفا Gronbach Alpha:

قامت الباحثةُ بتقديرِ ثباتِ الاختبار بحساب معامل كرونباخ ألفا للاختبار المعرفي، وتمّ الحصولُ على النّتائج المُوضحة.

جـــدول (٣)

نتائج طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاختبار المعرفي للمهارات الحاسوبية

الاختبـار	عـدد الفقـرات	معـامـل الثبـات
الاختبار المعرفي للفهم القرائي	١٠	٠,٨٩٢

يتبّينُّ من الجدول السّابق أنّ قيمةَ مُعامل كرونباخ ألفا للاختبار المعرفي للفهم القرائي (٠.٨٩٢) وهي قيمةٌ مُرتفعةٌ أيضًا، كما أنّ قيمةَ الثّبات مُرتفعةٌ لكّافة مجالاتِ الاختبار، والتي تُطمئنُ الباحثةَ للوثوقِ به، لتطبيقِه على عيّنة الدّراسة.

حسابُ معامليّ الصّعوبة والتّمييز للفقرات:

قامت الباحثةُ بحساب معامليّ الصّعوبة والتّمييز لكلّ فقرةٍ من فقراتِ الاختبار:

أ) **مُعامل الصّعوبة:** قامت الباحثةُ بحسابِ الصّعوبة لفقرات الاختبار، حيثُ تزيدُ صُعوبةُ السّؤال إذا زادت النّسبة المِئويّة للفقرة، قامت الباحثةُ بتقسيمِ الطّلبةِ إلى مجموعين، مجموعة الطّلبة الذين أجابوا إجابةً صحيحةً على السّؤال، ومجموعة الطّلبة الذين أجابوا إجابةً خاطئةً على السّؤال وفقَ المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصّعوبة (السؤال)} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ للسؤال}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ عن السؤال}}$$

(عودة،٢٠٠٢م: ٢٨٩).

وبعد تطبيقِ المُعادلة السّابقة، توصّلت النّتائجُ أنّ مُتوسّط درجةِ صعوبة الفقرات (٤٨٪)، وتَراوحت المُعاملات لدرجة الصّعوبة بين (٠.٣٣ – ٠.٧٢)، وتدلّ النّتائجُ على أنّ مُستوى درجةِ صُعوبةِ الاختبار مُناسب، حيث أنّه يقعُ في المُعدّل الطّبيعي، حيثُ مُعاملات الصّعوبة تتراوحُ أكثرَ من (٠.٢٠) وأقلّ من (٠.٨٠).

ب) **مُعامل التّمييز:** إن مهمة التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالبة ذوي القدرة العالية والطالبة الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة وعلية تم احتساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار وقد تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز (م ت)} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}}$$

(عودة،٢٠٠٢م، ص٢٨٩)

ولكي تحصل الباحثة على معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى عليا وضمت (٢٧ %) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية دنيا وضمت (٢٧ %) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على الاختبار، حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (٠.٢٨ – ٠.٦٩) بمتوسط قدره ٤٩٪، مما يشير إلى أن جميع

فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات التمييز. ويرى العلماء أن معامل التمييز يجب ألا يقل عن (٢٥٪) وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلما كانت أفضل (الزيود وعليان، (١٩٩٨).

والجدول التّالي يُبيّن مُعاملات الصّعوبة والتّمييز لكلّ فقرةٍ من فقرات الاختبار:

جـــدول (٤)

مُعـاملات الصّعـوبـة والتّمييـز لاختبـار الفهـم القـرائـي

#	معامل الصعوبة	معامل التمييز	#	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٣٣	٠,٤	٦	٠,٥٥	٠,٤٨
٢	٠,٤٥	٠,٦٢	٧	٠,٥	٠,٦٩
٣	٠,٤٨	٠,٤٣	٨	٠,٣٣	٠,٢٨
٤	٠,٤٣	٠,٥٥	٩	٠,٤٥	٠,٦٢
٥	٠,٥٥	٠,٥	١٠	٠,٧٢	٠,٣٣
المتوسط العام لمعامل الصعوبة			٠,٤٨		
المتوسط العام لمعامل التمييز			٠,٤٩		

يتّضحُ من الجدول السّابق أن درجة الصّعوبة التي تضمّنتها الفقراتُ في الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣ – ٠.٧٢) بمُتوسّط قدره ٠.٤٨ وأن درجة التّمييز التي تضمّنتها الفقراتُ في الاختبار تراوحت بين (٠.٢٨ – ٠.٦٩) بمتوسط قدره ٠.٤٩ ممّا يُشيرُ إلى أنّ جميعَ فقراتِ الاختبار تقعُ ضمنَ مُستوى مقبول لمُعاملات الصّعوبة والتّمييز، فإنّ جميعَ مُفرداتِ الاختبار تكونُ مميزةً وصالحةً للتّطبيق.

الصّـورةُ النّهائيّـة للاختبـار المعـرفـي للفهـم القـرائـي:

بعد تحقّقِ الباحثةِ من صدقِ وثباتِ الاختبار المعرفي للفهم القرائي، وفي ضُوء آراءِ المُحكّمين توصّلَ الاختبارُ في صورتِه الأخيرة، يتكوّنُ من (١٥) فقرات مُوزّعةً على خمسِ مجالاتٍ كما يوضّحه جدول (٥):

جـــدول (٥)

الصّورة النّهـائيـة لاختبـار للفهـم القـرائـي

البُعـــد	الفقـــرات	العـــدد
الفهم المباشر	١، ٢	٢
الفهم التفسيري	٣، ٤	٢
الفهم الناقد	٥، ٦	٢
الفهم التذوقي	٧، ٨	٢
الفهم الإبداعي	٩، ١٠	٢
المجموع الكلي		١٠

ويمكن تصحيح الاختبار ليشمل على مجالات جديدة وهي كما يوضحها الجدول التالي:

جـــدول (٦)

الصّورة النّهـائيـة لاختبـار الفهـم القـرائـي

نـوع الأسئـلة	الفقـرات	العـــدد
الأسئلة الصريحة (TE)	١، ٧	٢
الأسئلة الضمنية (TI)	٢، ٣، ٤	٣
الأسئلة النصية الضمنية (SI)	٥، ٦، ٨	٣

تطبيـقُ الاختبـار:

قامت الباحثةُ بإعدادِ الاختبار وتطبيقِه على عينة الدراسة، ولضبطِ تصحيحِ الاختبار وُضعَ مفتاحٌ للإجابة، بحيثُ يجيبُ عليه الطّلبة ورقيًّا، ويتمّ تصحيحُه عبرَ مُفتاحِ الإجابة، وذلك يَضمنُ دقّةَ البيانات وسهولةَ التّعامل معها ودقّةَ النّتائج.

متغيـرات الـدراسـة:

اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات.

المتغيرات المستقلة، وتتضمن:

- **الجنس:** (ذكور/ إناث)

- **الصف الدراسي:** (الأول ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي)
- **العمر:** (أقل من١٦، ١٦.١٧.١٨. أكبر من ١٨)
- **درجة الضعف السمعي** (ضعف سمعي شديد جدًا أعلى من ٩٠ ديسبيل، ضعف سمعي شديد ٧٠ إلى ٨٩ ديسبيل، ضعف سمعي متوسط ٤٠ إلى ٦٩ ديسبيل، ضعف سمعي بسيط ٢٥ إلى ٣٩ ديسبيل)
- **نوع المعين السمعي المستخدم:** (سماعة طبية، قوقعة إلكترونية، دون أي معين سمعي)

المتغيرات التابعة:

اختبار الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

ما هي مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية؟

لتحديد مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، والجدول (٧) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جـــــدول (٧)

مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة.

م.	محاور الإختبار	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	الوزن النسبي		
1	الفهم المباشر	٨٣.	٪٤١,٥	٧٢٩.	١
2	الفهم التفسيري	٧٦.	٪٣٨	٧٢٦.	٢
٣	الفهم الناقد	٥٦٥.	٪٢٨,٢٥	٥٨٧٧.	٥
٤	الفهم التذوقي	٦٠.	٪٣٠	٦٨٥.	٤
٥	الفهم الإبداعي	٧٥٠.	٣٧,٥٪	٧٥٨٤.	٣
الدرجة الكلية		٣,٥٠٨	٪٣٥,٠٨	١,٨٧١٩	-

يتضح من خلال النتائج أن مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة كانت بمتوسط (٣.٥٠٨)، وبنسبة (٣٥.٠٨٪) أي بدرجة **منخفضة**، وتبين من النتائج أن بُعد (الفهم المباشر) في الترتيب الأول بنسبة (٤١.٥٪)، وبدرجة ضعيفة، يليه بُعد (الفهم التفسيري) بنسبة (٣٨٪)، وهو بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الفهم الإبداعي) بنسبة (٣٧.٥٪)، وهو أيضًا بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (الفهم التذوقي) بنسبة (٣٠٪)، وهو أيضًا بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (الفهم الناقد) بنسبة (٢٨.٢٥٪)، وهو بدرجة ضعيفة. والشكل (٤-١) يمثل هذه النتيجة.

شكـــل (١)

مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأقل

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة كانت ضعيفة؛ مما يدل على أن هناك ضعفاً عاماً في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عيد وآخرون،٢٠٢٣) التي أشارت إلى ضعف مستوى تلاميذ مجموعة البحث في مهارات مراقبة الفهم اللغوي اللازمة عند المهارات الرئيسة (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم)، كما وتتفق مع

نتيجة دراسة (القريني والعاصم،٢٠٢١) التي أشارت إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في مستوى الفهم القرائي أقل من المستوى المتوقع، بينما تختلف في الدرجة مع مع نتيجة دراسة (الزهراني والسلمان،٢٠١٩) التي أشارت إلى أن تمتع الطالبات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، كما وتختلف في الدرجة مع نتيجة دراسة (Barkesa & Hailemariam,2022) التي أشارت إلى أن استراتيجيات فهم القراءة لدى الصم وضعاف السمع من عينة الدراسة كانت بدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذا الضعف في مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية في مدينة جدة من عدة جوانب، أولاً: ضعف اللغة والتواصل للطلبة الصم وضعاف السمع، فقد يواجه الطلاب الصم وضعاف السمع صعوبة في الوصول إلى اللغة المكتوبة، مما يؤثر على قدرتهم على فهم النص المقروء إذا لم يكن لديهم خلفية لغوية قوية، فإن ذلك حتماً سيؤدي إلى ضعف في مستوى الفهم القرائي، ثانياً قد تكون جودة التعليم الذي تلقاه الطلبة الصم وضعاف السمع في المراحل السابقة غير كافية، أو عدم حصولهم هؤلاء الطلبة على تدخلات مبكرة فعالة، إذا وهذا ما يؤثر سلبًا على تطور مهاراتهم اللغوية ومستوى الفهم القرائي، ثالثاً: نقص الدعم التعليمي المخصص لهؤلاء الطلبة، كنقص المعلمين المدربين على التعامل مع الصم وضعاف السمع، أو استخدام تقنيات تعليمية غير ملائمة، وهذا ما قد يؤدي إلى ضعف الفهم، رابعاً: قد تكون هناك مشكلة في عدم تهيئة البيئة التعليمية لاحتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع، كعدم توفر موارد تعليمية مثل الكتب بلغة الإشارة أو عدم وجود مواد تعليمية بصرية، خامساً: قد تلعب بعض العوامل النفسية كالإحباط وقلة الدافعية على مستويات الفهم القرائي، وكذلك فإن العزلة الاجتماعية قد تؤدي إلى قلة الممارسات اللغوية وهذا ما يؤدي إلى قلة الفهم القرائي، كما وترى الباحثة أنه تتطلب معالجة هذه النتائج فهمًا عميقاً للعوامل المختلفة التي تعلب دوراً في التأثير على الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، وأنه من المهم العمل على تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة وتوفير الدعم المناسب لضمان تحسين مستويات الفهم القرائي وتمكين هؤلاء الطلبة من تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية.

ويتضح من الجدول (٧) أن بُ بُعد (الفهم المباشر) في الترتيب الأول بنسبة (٤١.٥٪)، وبدرجة ضعيفة، يليه بُعد (الفهم التفسيري) بنسبة (٣٨٪)، وهو بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الثالثة جاء بُعد (الفهم الإبداعي) بنسبة (٣٧.٥٪)، وهو أيضًا بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الرابعة جاء بُعد (الفهم التذوقي) بنسبة (٣٠٪)، وهو أيضًا بدرجة ضعيفة، وفي المرتبة الأخيرة جاء بُعد (الفهم الناقد) بنسبة (٢٨.٢٥٪)، وهو بدرجة ضعيفة.

إجابة السؤال الثاني:

هل يوجد علاقة بين صعوبات الفهم القرائي ودرجته وخصائص الطلبة الديموغرافية التي تشمل درجة الفقدان السمعي، العمر، الجنس، المعين السمعي المستخدم؟

استخدمت الباحثة اختبار (الانحدار الخطي المتعدد) Multiple Linear Regression؛ بهدف تفسير التباين في درجات صعوبات الفهم القرائي بمعرفة التابين في المتغيرات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول الآتية:

جـــــــدول (٨)

نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد لتأثير المتغيرات التصنيفية على صعوبات الفهم القرائي

النموذج	(R) الارتباط	(R^2) معامل التحديد	معامل التحديد المعل (Adjusted R Square)	الخطأ المعياري
١	a٥٣٥.	٢٨٦.	٢٦٢.	١,٦٠٨٤

جـــدول (٤-٣)

نتائج اختبار تحليل التباين في الانحدار المتعدد

المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية DF	متوسط المربعات	F المحسوبة	الدلالة
الانحدار	١٢٣,١٥٢	٤	٣٠,٧٨٨	١١,٩٠٢	.000b
البواقي	٣٠٧,٨٤٠	١١٩	٢,٥٨٧		
المجموع	٤٣٠,٩٩٢	١٢٣			

جـــــــدول (٨)

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لتأثير المتغيرات التصنيفية على صعوبات الفهم القرائي

ß معامل الانحدار		T المحسوبة	الدلالة
المقدار الثابت	١,١٢٧	١,٥٥٤	١٢٣.
الجنس	١,٨٠٨	٥,٩٨١	٠٠٠.
العمر	٢٢٩.-	١,٦٧٦-	٠٩٦.
نوع المعين السمعي المستخدم	١٩٨.-	١,٠٨٧-	٢٧٩.
درجة الفقدان السمعي	٢٤١.	١,٦٢٠	١٠٨.

من خلال الجداول السابقة يتبين ما يلي:

- يبين نموذج الانحدار النهائي أن صعوبات الفهم القرائي وهو يمثل المتغير التابع يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية بمتغير (الجنس).
- تم استبعاد المتغيرات (العمر، درجة الفقدان السمعي، المعين السمعي المستخدم) لعدم وجود تأثير ذا دلالة احصائية مع صعوبات الفهم القرائي.
- أظهرت نتائج التحليل ان معامل الارتباط بلغت ٠.٥٣٥، وهذا يعني أنه يوجد علاقة متوسطة بين المتغيرات المستقلة، مع متغير صعوبات الفهم القرائي، بينما بلغ معامل التحديد المعدل ٠.٢٨٦ وهذا يعني ان ٢٨.٦٪ من التغير في صعوبات الفهم القرائي يعود إلى تأثير المتغيرات المستقلة التالية (الجنس) والنسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى تؤثر على المتغير التابع في صعوبات الفهم القرائي منها الخطأ العشوائي.
- وهذا ما يدعو المعنيين الى الاهتمام بمتغير (الجنس) في دراسة صعوبات الفهم القرائي.

معـــادلـــة التـــأثيـــر:

صعوبات الفهم القرائي =١.١٢٧ + ١.٨٠٨ (الجنس) – ٠.٢٢٩ (العمر) – ٠.١٩٨ (نوع المعين السمعي المستخدم + ٠.٢٤١ (درجة الفقدان السمعي)

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.535a	.286	.262	1.6084
a. Predictors: (Constant), درجة الفقدان السمعي، العمر ، نوع المعين السمعي المستخدم، الجنس				

ANOVAa						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	123.152	4	30.788	11.902	.000b
	Residual	307.840	119	2.587		
	Total	430.992	123			
a. Dependent Variable: الدرجة الكلية						
b. Predictors: (Constant), درجة الفقدان السمعي، العمر ، نوع المعين السمعي المستخدم، الجنس						

Coefficientsa									
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations		
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)	1.127	.725		1.554	.123			
	الجنس	1.808	.302	.471	5.981	.000	.500	.481	.463
	العمر	-.229	.137	-.130	-1.676	.096	-.144	-.152	-.130
	نوع المعين السمعي المستخدم	-.198	.182	-.085	-1.087	.279	-.126	-.099	-.084
	درجة الفقدان السمعي	.241	.149	.127	1.620	.108	.163	.147	.125
a. Dependent Variable: الدرجة الكلية									

Coefficient Correlationsa						
Model			درجة الفقدان السمعي	العمر	نوع المعين السمعي المستخدم	الجنس
1	Correlations	درجة الفقدان السمعي	1.000	-.066	-.091	-.120
		العمر	-.066	1.000	.040	.061
		نوع المعين السمعي المستخدم	-.091	.040	1.000	.127
		الجنس	-.120	.061	.127	1.000
	Covariances	درجة الفقدان السمعي	.022	-.001	-.002	-.005
		العمر	-.001	.019	.001	.003
		نوع المعين السمعي المستخدم	-.002	.001	.033	.007
		الجنس	-.005	.003	.007	.091
a. Dependent Variable: الدرجة الكلية						

وأوضحت النتائج أن صعوبات الفهم القرائي وهو يمثل المتغير التابع يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية بمتغير (الجنس).

كما تبين أنه يوجد علاقة متوسطة بين متغير (الجنس،) مع متغير صعوبات الفهم القرائي.

كما تبين أن ٢٥.٠٪ من التغير في صعوبات الفهم القرائي يعود الى تأثير المتغيرات المستقلة التالية (الجنس) والنسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى تؤثر على المتغير التابع في صعوبات الفهم القرائي. وتبين أن صعوبات الفهم القرائي لدى الإناث أعلى منه للذكور. كما تبين أن صعوبات الفهم القرائي تقل في حالة استخدام كلا المعينات السمعية مقارنة بالذين لا يستخدمون أي نوع.، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اسبنسر وآخرون (Spencer et al.,2019) التي أشارت إلى أن الأفراد الذين يستخدمون زراعة القوقعة لديهم مهارات استقبال وإنتاج كلام كانت جيدة مثل أو أفضل من الطلاب الذين يمتلكون سمعًا أفضل ويستخدمون سماعات الأذن، كما أن الطلاب الذين يستخدمون زراعة القوقعة أو سماعات الأذن كانت لديهم مهارات استقبال وإنتاج كلام أفضل من أولئك الذين لا يستخدمون أي أدوات حسية، كما وتتفق مع نتيجة دراسة رماكي وادفل (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة بين المجموعتين لصالح الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، وتتفق جزئياً مع نتيجة دراسة (الزهراني والسلمان،٢٠١٩) التي أشارت إلى أن مستوى الطالبات ضعيفات السمع أفضل من مستوى الطالبات الصم في الفهم القرائي.

بينما تختلف مع دراسة (صونيا وعلوي،٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن الأطفال الصم المجهزين بالسماعة والحاملين لجهاز الزرع القوقعي أن كلا الحالتين تعانيان من صعوبات في القراءة تمثلت في وجود صعوبات على مستوى التمييز البصري والوعي الصوتي والادراك والتمييز السمعي، كما وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القحطاني (٢٠٢٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الجنس.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير نتيجة أن صعوبات الفهم القرائي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور يرجع إلى عدة عوامل اجتماعية ونفسية وثقافية، حيث أن الاناث في بعض الأحيان تتأثر

بالعوامل النفسية كضعف الثقة بالنفس والقلق، وهذا ما يؤثر بشكلٍ سلبي على أدائهن في المهام المتعلقة بالقراءة والفهم القرائي، كما وأن التوجهات الثقافية قد تلعب دوراً في تشكيل الأداء، كما وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد ترجع إلى الفروق في الدعم التعليمي أو الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم يرجع إلى أنه قد يتلقى الذكور مزيدًا من الدعم أو التشجيع في مجالات معينة كالقراءة مثلاً، كما وترى الباحثة أن الاناث أكثر تعرضاً لبعض التحديات التي تكون مرتبطة بالمعايير الاجتماعية أو بالضغوط الخارجية.

كما وترى الباحثة أنه يمكن تفسير أن صعوبات الفهم القرائي تقل في حالة استخدام المعينات السمعية مقارنة بالذين لا يستخدمون أي نوع يرجع إلى عدة عوامل وهي أن المعينات السمعية تتيح للأفراد قدرتهم على تحسين على استقبال الأصوات والمعلومات السمعية، وهذا ما يتيح مساعدتهم في فهم اللغة المنطوقة بشكل أفضل، وهذا ما يعزز من تجربة التعلم، وبذلك يكون هؤلاء الطلبة قادرين على المشاركة في المناقشات الصفية واتباع التعليمات بشكلٍ أكثر فعالية، ومن جهة أخرى فإن استخدام المعينات السمعية تعمل على تطوير المهارات الوعي الصوتي، حيث تسهم في تحسين الفهم القرائي، وذلك بأن الوعي الصوتي يساعد الطلبة في التعرف على الأصوات والكلمات بشكلٍ دقيق، وكذلك فإن المعينات السمعية تتيح فرصة التفاعل الاجتماعي مع المعلمين ومع الأقران، وهذا ما يزيد من التحفيز الدراسي والتعلم النشط، كما وترى الباحثة أن استخدام المعينات السمعية يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم وذلك لاستشعارهم بتواصل أفضل مع البيئة التعليمة، وهذا ما يقلل المشاعر السلبية كالتوتر والإحباط، لذلك توفر هذه المعينات أداة هامة تعمل على تحسين الأداء الأكاديمي وتعزز مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.

إجابة السؤال الثالث:

هل تختلف درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI)؟

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف نوع الأسئلة (TE, TI, SI). استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين داخل المجموعات (المشاهدات المتكررة) "ANOVA Within Groups" لتوضيح دلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة حسب نوع الأسئلة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جـــــدول (٩)

نتائج اختبار تحليل التباين داخل المجموعات (المشاهدات المتكررة)

"ANOVA Within Groups" للفروق درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI)

البعـــــد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	18.102	2	9.051	14.405	.000	غير دالة

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٩) ما يلي:

توصلت الباحثة إلى أن قيمة (Sig) للفروق بين درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI) تساوي (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يدلل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI).

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية:

ولتحديد الفروق لصالح أي فئة استخدمت الباحثة الإختبار البعدي (بنفروني) "Bonferroni"، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جـــــدول (١٠)

نتائج اختبار (بنفروني) "Bonfrerroni" للفروق درجات الطلبة

حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI) لصالح أي فئة

نـوع الأسئلـــة (أ)	نـوع الأسئلـــة (ب)	متوسط الفرق (أ-ب)	الدلالة	التعليق
الأسئلة الصريحة (TE)	الأسئلة الضمنية (TI)	-.٥٤٠*	.٠٠٠	دالة
	الأسئلة النصية الضمنية (SI)	-.٢٦٦*	.٠٢١	دالة
الأسئلة الضمنية (TI)	الأسئلة الصريحة (TE)	.٥٤٠*	.٠٠٠	دالة
	الأسئلة النصية الضمنية (SI)	.٢٧٤*	.٠٣٠	دالة
الأسئلة النصية الضمنية (SI)	الأسئلة الصريحة (TE)	.٢٦٦*	.٠٢١	دالة
	الأسئلة الضمنية (TI)	-.٢٧٤*	.٠٣٠	دالة

من خلال الجدول السابق يتبين ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة بين الأسئلة الضمنية (TI) والأسئلة الصريحة (TE) لصالح الأسئلة الضمنية (TI).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة بين الأسئلة الضمنية (TI) والأسئلة النصية الضمنية (SI) لصالح الأسئلة الضمنية (TI).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في درجات الطلبة حسب نوع الأسئلة بين الأسئلة النصية الضمنية (SI) والأسئلة الصريحة (TE) لصالح الأسئلة النصية الضمنية (SI).

يتضح أن الفروق الأكبر لصالح الأسئلة الضمنية (TI)

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القريني والعاصم،٢٠٢١) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً على متوسط إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة.

وترى الباحثة بأنه يمكن تفسير الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات الطلبة من ضعاف السمع والصم حسب نوع الأسئلة (TE, TI, SI) لصالح الأسئلة الضمنية (TI) بأن هؤلاء الطلبة قد يكون لديهم عدة مهارات تحليلية واستنتاجية أقوى عند تعاملهم مع الأسئلة التي تتطلب التفكير النقدي، وهذا ما يكون نتاجاً لتجارهم الشخصية في التعامل مع المعلومات في السياقات المختلفة، وهذا ما يجعلهم أكثر قدرةً على استخلاص المعاني الضمنية من النصوص، كما وترى الباحثة أن الأسئلة الضمنية (TI) من الممكن أن توفر فرصة للطلبة للتفاعل مع المحتوى بشكلٍ أعمق، حيث أن هذه الأسئلة تتطلب استخدام بعض المهارات في الربط بين المعلومات، وهذا ما قد يزيد من تحفيزهم الذهني، ويزيد من ثقتهم في القدرة على التعبير عن آرائهم، فيما قد تكون الأسئلة الصريحة (TE) التي تتطلب استرجاعاً مباشراً للمعلومات أقل تحدياً، وهذا ما قد يؤدي إلى عدم استغلال الطلبة لقدرتهم وطاقاتهم بشكلٍ كامل، فين حين أن الأسئلة الضمنية قد تعمل على تشجيع الطلبة على النقاش والبحث عن إجابات متعددة.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القريني والعاصم،٢٠٢١) التي أشارت أنه الأسئلة لا توجد فروق دالة احصائياً على متوسط إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة (الأسئلة الصريحة والاسئلة الضمنية والاسئلة الضمنية غير المباشرة).

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بالآتي:

التوصيات التطبيقية:

- العمل على تصميم برامج تعليمية مخصصة تكون موجهة للطلبة الصم وضعاف السمع بحيث تلبي احتياجاتهم، مع التركيز على تعزيز مهارات الفهم القرائي، كما وأنه يجب العمل على تخصيص بعض الموارد الإضافية لتحسين الفهم المباشر والتفسير والابداعي لدى هذه الفئة من الطلبة.
- توفير تدريب متخصص للمعلمين لتنمية قدراتهم في استخدام استراتيجيات تعليمية تسهم في دعم الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، بحيث يتضمن التدريب تقنيات كالتعليم النشط، والاستعانة بوسائل تعليمية مناسبة، والعمل على تعزيز التفاعل المباشر مع الطلبة.
- تطوير مواد تعليمية تفاعلية تتناسب مع مستويات فهم الطلبة الصم وضعاف السمع كالفيديوهات التعليمية بلغة الاشارة، والقصص المصورة.
- العمل على تعزيز مهارات الفهم الناقد للطلبة الصم وضعاف السمع من خلال دمج بعض الأنشطة التعليمية التي تتطلب التفكير التحليلي والنقدي، كالأسئلة المفتوحة، والمناقشات الجماعية، والمشاريع التعاونية.
- إنشاء بيئات تعليمية إيجابية تسهم في ترسيخ الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما يساعد الطلبة في التعبير عن مشاعرهم وآرائهم براحة وحرية.
- العمل على إجراء تقييمات دورية لمستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، مع التركيز على الأبعاد، لرصد تقدمهم وتعديل الاستراتيجيات التعليمية حسب الحاجة.
- تعزيز التواصل بين المدرسة وبين أولياء أمور الطلبة الصم وضعاف السمع، من خلال تقديم ورش عمل توعوية لهم للمساهمة في دعم أبنائهم والعمل على تطوير الفهم القرائي في المنزل.

- العمل على تطوير بعض البرامج التعليمية المخصصة لدعم الفهم القرائي لدى الإناث من الطلبة الصم وضعاف السمع، والتركيز على استراتيجيات تعليمية خاصة تلبي احتياجاتهن، وتعزز من مهاراتهن في الفهم القرائي لتقليل الفجوة بين الجنسين.
- تعزيز استخدام المعينات السمعية بين الطلبة الصم وضعاف السمع، وذلك من خلال توفير الدعم والوجيه اللازمين لاستخدام هذه الأجهزة بشكلٍ فعال

التـوصيـات البحثيـــة:

إجراء دراسات مستقبلية حول:

- تأثير البرامج التعليمية المخصصة على تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع: دراسة مقارنة بين الجنسين.
- تحليل تأثير استخدام المعينات السمعية على الأداء الأكاديمي والفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع.
- دور البيئة التعليمية في تعزيز مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع: دراسة تطبيقية.
- فعالية استراتيجيات التعليم المتنوعة في تعزيز الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع: دراسة حالة.
- تحليل الفجوات بين الجنسين في مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة الصم وضعاف السمع: العوامل المؤثرة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

الريس، طارق صالح. (٢٠١٦) *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات* (Nanci A. Scheetz، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٢).

السريع، عبد الله محمد. (٢٠٢٠). فهم وتدريس الفهم القرائي: دليل المعلم (jane Oakhill, Kate Cain ,Carsten Elbro، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٥).

الزهراني، علي. السلمان، أثير. (٢٠١٩). *مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩ (٣٣)*، ٦١-٩٤.

تيعشادين، محمد. خوارزم، عائشة. (٢٠٢٠). *صعوبات الفهم القرائي "المفهوم والتشخيص والعلاج". مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، ١٢ (٢)*، ٥١٨-٥٣٢

الحسيني، عبد الناصر الأشعل. العصيمي، فهد. (٢٠٢٢) *آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المعرضين لخطرها في الصفوف الأولية*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦ (١)، ١٢-٤٦

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٣). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي* (ط. ٣). دار الفكر.

عقل، سمير محمد. (٢٠١٦). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية* (ط. ٢). دار المسيرة.

السعيد، هلا. (٢٠١٦). *الإعاقة السمعية دليل للآباء والمتخصصين*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الريس، طارق. المنيعي، عثمان. (٢٠١٤). *الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية – دراسة ميدانية-. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١ (٣)*، ٨٢-١١٢.

السرطاوي، عبدالعزيز. طيبي، سناء عورتاني. الغزو، عماد محمد. ومنصور، ناظم. (٢٠٠٩). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*، دار وائل.

الحديدي، منى. الخطيب، جمال (٢٠١٦). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة (ط.٥). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

بوند، جوي. واسون، ياربارا، واسون. تنكير، ميلز. (٢٠١٥). الضعف في القراءة. تشخيصه وعلاجه (محمد مرسي، إسماعيل أبو العزايم، مُترجم). (ط.٢). عالم الكتاب. (نشر العمل الأصلي في ١٩٩٣).

العيسى، محمد. (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية القراءة الجهرية لدى ضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة القنفذة، رسالة ماجستير، جامعة الباحة، كلية التربية، السعودية.)

لحياني، سماح. (٢٠١٤). الأخطاء اللغوية عند الأفراد المعاقين سمعيا في مدينة المحمدية بالمغرب. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٦)، ٤٨-٦٢

خليفة، وليد. مراد، عيسى. (٢٠٠٧). كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو شعبان، أسماء. (٢٠١٦). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو مريم، عنان؛ والروسان، فاروق. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي للغة الإشارة الأردنية في تنمية مهارات الترجمة الإشارية لدى عينة من طلاب التربية الخاصة الملتحقين بدورات لغة الاشارة بالجامعة الأردنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢(٣٩)، ١-١٦.

أحمد، محسن. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، *مجلة الطفولة*، (٤١)، ١٢٧-١٥٦.

الباسل، رباب. (٢٠١٧). أثر استخدام بعض بيئات التعلم الالكتروني التفاعلي القائم على منصات التواصل الاجتماعي على تنمية نواتج التعلم للتلاميذ الصم وضعاف السمع، *مجلة تكنولوجيا التربية -دراسات وبحوث*، (٣٢)، ٤٣-١١٩.

الباش، نوره. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية مخطط فين (Venn Diagram) في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٣)، ٣١٩-٣٤٨.

بحراوي، عاطف؛ والتل، سهير. (٢٠١٢). *النمو اللغوي لدى المعاقين سمعياً*. زمزم للنشر والتوزيع.

بطاينة، أسامة؛ وفريحات، رويدا. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة الصم، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس*، ١٤(٣)، ٥٢١-٥٣٨.

البلوشي، ناصر. (٢٠٢٢). *صعوبة القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم (المفهوم، الخصائص، التشخيص، العلاج)*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

بوثلجة، تفاحة. (٢٠٢١). استراتيجية الحواس المتعددة وفاعليتها في تنمية المهارات القرائية عند ضعاف السمع، *مجلة الكلم*، ٦(١)، ٢٠٥-٢٢٤.

البوسفي، عبدالسلام. (٢٠٢٣). التوافق النفس ي وعلاقته بالشعو ر بالعزلة الاجتماعية من وجهة نظر عدد من طلاب مركز الأمل للصم وضعاف السمع بيفرن، *المجلة العربية لعلم الترجمة*، ٢(٥)، ١٩٤-٢٣٢.

التتري، محمد. (٢٠١٦). *أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الثقفي، بيان. (٢٠٢٢). اتجاهات المعلمين حول عملية تكييف المناهج للطلاب الصم وضعاف السمع ومعيقات تطبيقه وفق مجموعة من المتغيرات في مدينة جدة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٩)، ٢٧-٥٦.

جلجل، نصرة؛ والنجار، علاء الدين. (٢٠١٩). الفهم السمعي وعلاقته بالقدرات القرائية لدى الأطفال الصم مستخدمي المعينات السمعية، *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ٢(٩٢)، ٣٤٤-٣٦٢.

الحارثي، صبحي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠(٢)، ١٣-٥٧.

حسنين، نهى. (٢٠٢٢). مقياس مهارات الطلاقة القرائية لدى الأطفال ضعاف السمع، *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤(٤٦)، ٢٣٥-٢٦٦.

حسين، عبدالعزيز. (٢٠١٩). أثر الطلاقة القرائية ونوع النص في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث والخامس الابتدائي، *المجلة الأردنية الدولية للدراسات النفسية* ٧(٢)، ٨٠-٩٧.

الحمدان، منال. (٢٠٢٠). مستويات الإنجاز الأكاديمي لدى الصم وضعاف السمع في البيئة المصرية والكويتية، *مجلة دراسات الطفولة*، (٨٤)، ٧٣-٨٦.

الرشيد، عائشة؛ والدوسري، نورة. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية (SQ3R) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٥)، ١٨٥-٢١٢.

رماكي، حكيم؛ ووادفل، مونية. (٢٠٢٢). *صعوبات القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والأطفال الصم المجهزين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.

زريق، حفصة. (٢٠١٩). أهمية استراتيجية VAKT في الفهم القرائي للمعاق سمعياً، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (١٨)، ٥٧-٧٥.

زنقور، ماهر. (٢٠١٥). برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهارات البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٦١)، ١٧-٧٨.

الزهراني، أحمد. (٢٠٢٣). استخدام استراتيجية روبنسون لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعيقات استخدامها، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٩(٣)، ١٢٨-١٥٨.

الزهراني، على؛ السلمان، أثير. (٢٠١٩). مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩(٣٣)، ٦١-٩٥.

الزيات، فتحي. (٢٠١٨). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية.

السالم، ماجد؛ والحذقي، وجدان. (٢٠١٧). فاعلية المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعليم لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود بالرياض، *مجلة رسالة التربية وغلم النفس*، (١٧)، ٣٣-٦٢.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ طيبي، سناء؛ والغزو، عماد. (٢٠١٨). *تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها*، ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع.

سعيد، هلا. (٢٠١٦). *الإعاقة السمعية*. مكتبة الانجلو.

الشريف، عبد الفتاح. (٢٠١١). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الانجلو المصرية.

الشريف، فداء. (٢٠١٩). *فاعلية كتاب الكتروني في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي في اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية للصف الثالث الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شعير، إبراهيم. (٢٠١٥). *تعليم المعاقين سمعياً مبادئه – وسائله – معايير جودته*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

صادق، فاروق. (٢٠١٥). مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال الصم، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣(٣٩)، ٣٩٥-٤٢٧.

صونيا، عيواج؛ وعلوي، رفيدة. (٢٠٢٢). صعوبات القراءة عند الأطفال الصم المجهزين والأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٧(١)، ٤٣٥-٤٧٠.

عامر، طارق. (٢٠٢٢). *الإعاقة السمعية: (مفهومها – أسبابها – تشخيصها)*. مؤسسة طيبة للنشر.

العايدي، غادة. (٢٠١٥). *الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التعليم العالي بمدينة الرياض*، رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

عبد الرازق، عبد الرحمن. (٢٠١٠). *أسباب تدنى مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

عبدالرحمن، سعيد. (٢٠١٧). معوقات التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع، *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا المعلومات*، ٣٤، ٢٤١-٢٥٨.

العجمي، حمد. (٢٠٢٢). واقع رعاية الطلبة الصم وضعاف السمع في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس، *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٨(١٦)، ١٢١٤-١٢٣٦.

عطية، محسن. (٢٠١٤). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

العنزي، فاطمة. (٢٠٢١). *استراتيجيات لدعم نجاح الطلاب الصم وضعاف السمع في الفهم* القرائي. الجمعية السعودية للتربية الخاصة.

عيد، أسماء؛ ومحمود، عبدالرزاق؛ وسيد، عبدالوهاب. (٢٠٢٣). مهارات مراقبة الفهم اللغوي ومدى توافرها لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٩(٢)، ٢٣٤-٢٥٩.

غريب، ريم؛ وميجر، وفاء. (٢٠٢٣). مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبنيّ على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢(٧)، ١٢٢-١٤٠.

غنيم، أحمد. (٢٠١٩). *الإعاقة السمعية بين التعليم والتفكير*. ط٣، مكتبة النهضة المصرية.

الفقي، أمال؛ وأبو الفتوح، محمد. (٢٠٢١). فاعلية الذات للمعلم والمشاركة الوالدية الأكاديمية كمنبئان بمستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، (٤٦)، ١٣١-١٧٦.

فياض، حنان. (٢٠٢١). أثر برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٥(١)، ٣٨١-٤٨٤.

القثامي، أصالة. (٢٠٢٤). مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبة التعلم بمدينة جدة، *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٤(٢٦٩)، ١٧٧-٢٢١.

القحطاني، بدر. (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥(٢)، ٤٦٨-٥٠١.

قربوع، سهام؛ ونواني، حسين. (٢٠٢٠). دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٥(٤)، ١٤-٣٢.

القريني، فيصل؛ والعاصم، خالد. (٢٠٢١). قياس مستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض، *المجلة اللغوية التخطيط والسياسة*، ٦(١٢)، ٨-٦٣.

القمش، مصطفى؛ والجوالده، فؤاد. (٢٠١٨). *التدخل المبكر للأطفال المعرضون للخطر*. ط٣، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المتولي، ميرنا. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبري لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية –جامعة المنصورة*، (١٢٢)، ١٧٩٩-١٨٤٨.

مرسي، العربي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٧(١٠٥)، ٣٣٥-٣٧٢.

مصطفى، إسماعيل. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصة، *مجلة جامعة سمراء*، ١٦(٦٣)، ٧٤١-٧٩٧.

مصطفى، محمود. (٢٠٢١). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الاسلامية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٣٣)، ٩٤-١٠٥.

مصطفى، محمود. (٢٠٢١). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الإسلامية، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٣٣)، ٩٤-١٠٦.

الناجي، آمال. (٢٠١٩). استراتيجيات التدريس وتنمية الفهم القرائي: الخرائط الذهنية أنموذجاً، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٥٨)، ١٣٧-١٥٣.

النوايسة، فاطمة. (٢٠١٥). *ذوي الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

درويش، محمود (٢٠١٨م). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع–مصر.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢م). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل، إربد.

الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر.(١٩٩٨م). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. (د.ط). عمان: دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. Journal of deaf studies and deaf education, 17(1), 1–18.

Moores, D. (2008). Moores educating the deaf: psychology, principles, and practices. Boston: Houghton Mifflin Company.

Ohchr,n.d. http:// docstore. ohchr.org /SelfServices /FilesHandler.ashx? enc=6QkG1d %2FPPRiCAqhKb7yhsiDeEZiR %2FQ5f4Ddh5 wN% 2FMIBPkL %2FGPn 2U4KB OtR w4bWSmr AJpaRQ Tdvpz 9NGT 5ZtHY% 2FEjj 7ZO3av Mddji64 pNv5R8r EOEa93 %2B1% 2FXRZawRs1Io

Jhon, L. Luckner. & C, Michele Handley. (2008). A Summary of the reading comprehension research undertaking with students who are deaf or hard of hearing. Volume, 153. NO. 1

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. Pediatrics, 706(3), 43.

Dodd, B., McIntosh, B. & Woodhouse, L. (1998). Early lipreading ability and speech and language development of hearing-impaired pre-schoolers. In R. Campbell & B. Dodd (Eds.), Hearing by the eye II: Advances in the psychology of speechreading and auditory-visual speech (pp. 229-242). Hove, England: Psychological Press.

Bess, F., Dood-Murphy, J., & Parker, R. (1998). Children with minimal Sensorineural hearing loss: Prevalence, educational performance, and functional status. Ear and Hearing, 19(5), 339-354

Meadow-Orlans, K., Mertens, D., &Sass-Lehrer, M. (2003). Parents and their deaf children: The early years. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Jackson, L., P. (1997): Speech Conversation for Adults who are Hearing-Impaired. (3Eds.). Singular Publishing Group, Inc. 251-274.

Spencer, P. (2004). Language at 12 and 18 months: Characteristics and accessibility of Linguistic models. In K. Meadow-Orlans, P. Spencer, & L. Koester (Eds.), 77?e world of the deaf infants: A longitudinal study (pp.147-167). New York: Oxford University Press.

Learner, Janet W. (2010). Children with learning disability, Houghton Mi-Flin Company Boston

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading disabilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), Handvook of early litracy (pp. 97-110). New York: Guilford Press.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003). Exceptional children: introduction to special education. Englewood Cliffs, Prentichall, Inc

Jamienson, J. (1994) The impact of hearing impairment In: J. Katz. (Ed.), Handbook of clinical audiology. Baltimore: Williams and Wilkins

Jamienson, J. (1994) The impact of hearing impairment In: J. Katz. (Ed.), Handbook of clinical audiology. Baltimore: Williams and Wilkins

Tractenberg, R. (2002). Exploring hypotheses about phonological awareness, memory, and reading achievement. Journal of learning disabilities, Vol. 35, No. 5, PP 407-424

Gibbs, S. (2004). The skills in reading shown by young children with permanent and moderate hearing impairment. Educational Research, Vol. 46, No. 1, PP17-27

Lerner, J. (2000). Children with learning disabilities. Boston: Hou-ghton Mifflin compony.

(Individuals with Disabilities Education Improvement. 2004) (Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) Regulations (August 3, 2004). Downloaded on Feb 3, 2018. From http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html.

National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read [Online]. Available:

http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp-pubskey.cfm: [2000, November 10

Gillbertson, D. & ferre, S. (2008). Considerations in the identification, assessment, and intervention process for deaf and hard of hearing students with reading difficulties. Psychology in the schools, 45 (2). 104-120.

Luckner, J., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the New York Academy of Science of the Deaf, 153, 6–36. doi:10.1353/ aad.0.0006

Paul, P. V., Wang, Y., & Williams, C. (2013). Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Allen, T., Clark, M. D., del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P. (2009). Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. American Annals of the Deaf, 154(4), 338–345.

Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early Visual Language Exposure and Emergent Literacy in Preschool Deaf Children: Findings from a National Longitudinal Study. American Annals of the Deaf, 159, 346-358. http://dx.doi.org/10.1353/aad.2014.0030

Wang, Y., Trezek, B. J., Luckner, J. L., & Paul, P. V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, 153(4), 396–407.

Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). Reading and deafness: Theory, research, and practice. Clifton Park, NY: Cengage Learning.

Hallahan, D., Kauffman, J. & Pullen, P. (2009). Exceptional Learners; An introduction to special education. Boston; Allyn and Bacon.

Moores, D. (2008). Moores educating the deaf; Psychology, principles, and practices. Boston; Houghton Mifflin Company.

Kintsch, W. (1998)> Comprehension; A paradigm for cognition. New York; Cambridge University Press.

Altwaijri, A. (2014). The *Problems facing the teachers of deaf and hearing impairment institutions in using educational technologies in Buraydh City as perceived by teachers* (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

American Academy of Audiology. (n.d.). *Hearing loss*. Retrieved from https://www.audiology.org/publications-resources/document-library/hearing-loss

American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (n. d.) *Definitions of Communication Disorders and Variations.* Retrieved from https://www.asha.org/policy/rp1993-00208/.

Andrews, J., Logan., R., & Phelan, J. (2018). Language milestones for speech, hearing, and ASL. *ADVANCE for Speech-Language Pathologists and Audiologists, 18* (2), 16-20.

Christopher M.; Susan M.& Amy R. (2013): " Assessing Aspects of Creativity in Deaf and Hearing High School Students", *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(18), 228-241.

Daza Gonzalez, M., Phillips-Silver, J., Maurno, N., García, L., & Ruiz-Castañeda, P. (2022). Improving phonological skills and reading comprehension in deaf children: A new multisensory approach. *Scientific Studies of Reading*, 27(2), 119–135.

Durley, J.; Knox, K. & Marcia, R. (2001). *Improving reading comprehention in the content areas*. Master of Education, Saint Xavier University.

Hailemariam, B. & Barkesa, M. (2022) Exploring Deaf/Hard of Hearing students reading strategies utilization, *American Annals of the Deaf* ,146(5):1-13.

Kaban, A. & Karadeniz, S. (2021). Children's Reading Comprehension and Motivation on Screen Versus on Pape. *SAGE Open*,1(4),1-11.

Knoors, H., & Marschark, M. (2020). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students.* Oxford University Press

Marschark, R. Roten, C. & Fabich, M. (2017). Effects of cochle-ar implants on children's reading and academic achievement. *Journal of studies and deaf education*, 12(3), 269-282.

Mayer C., & Trezek, B. (2014). Is Reading Different for Deaf Individuals? Reexamining the Role of Phonology. *American Annals of the Deaf*, *159* (4), 359-371.

Meristo, M., & Strid, K. (2020). Language first: deaf children from deaf families spontaneously anticipate false beliefs. *Journal of Cognition and Development*, 21(4), 622-630.

Monzani, D. (2021). The role of technology in enhancing auditory skills in deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 26(3), 225-236.

Mounty, J., Pucci, C. & Harmon, K.(2013). **How Deaf American Sign Language**/ English Bilingual Children Become Proficient Readers: An Emic.

Paul, P., Wang, Y. & Williams, C. (2013*). Deaf Students and the Qualitative Similarity Hypothesis*. Gallaudet University Press.

Rakhshanfadaee, A. & Salehi, M. (2016). Phonological Awareness in Children with Hearing Loss, *The Hearing Journal*, 69(9), 32-35.

Schick, B. (2017). *Fingerspelling and phonological awareness: An intervention to improve phonological awareness in fingerspelling as an alternative pathway to literacy in deaf and hard-of-hearing children*. Summary of a workshop at the Victoria Deaf Education Institute on August 7 & 8, 2017, Speech, Language, & Hearing Sciences, University of Colorado Boulder.

Scott, J. A., & Dostal, H. M. (2019). Language development and deaf/hard of hearing children. *Education sciences*, 9(135), 1-14.

Scott, J. A., Goldberg, H., Connor, C. M., & Lederberg, A. R. (2019). Schooling effects on early literacy skills of young deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 163(5), 596–618.

Spencer, L. J., Marschark, M., Machmer, E., Durkin, A., Borgna, G., & Convertino, C. (2018). Communication skills of deaf and hard-of-hearing college students: Objective measures and self-assessment. *Journal of Communication Disorders*, 75, 13-24.

Stetler, C. (2020). Phonological awareness in deaf/hard of hearing children. *Honors Projects*. (522). 1-12.

Thompson, S. (2000). **Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategie**. Academic Press.

Trezek, B., Paul, P., & Wang, Y. (2009). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Oxford University Press.

Wang, Y., Paul, P., Falk, J., Jahromi, L. & Ahn, S. (2017). Predictors of English Reading Comprehension for Children Who Are d/Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 29 (1), 35-54.

World Health Organization. (2024). *Hearing loss*. Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/hearing-loss

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, Sclove, S. 2003. *The Practice of Business Statistics*, Retrieved April 15, 2018, from http://www.surveysystem.com/sscalc