مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. بدر بن ناصر بن محمد القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كليّة التربية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني للباحث

balkahtani@ksu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ١١ / ٠٤ / ٢٠٢٢م

تاريخ قبول النشر: ١٩ / ٠٥ / ٢٠٢٢م

مجلة العلوم التربوية والنفسية

جامعة القصيم، المجلد (١٥)، العدد (٢)، ص ص ٤٦٨ - ٥٠١، (مايو ٢٠٢٢م)

مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. بدر بن ناصر بن محمد القحطاني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع، منهم (٤٠) طالب أصم وضعيف سمع، (٥٩) طالبة من الطالبات الصم وضعيفات السمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبق على العينة اختبار الفهم القرائي (إعداد الباحث)، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أن أداء 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، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الحالة التعليمية للأب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير الحالة السمعية للأب ضعيف السمع، والحالة السمعية " سامع، أصم" لصالح الحالة السمعية " سامع، أصم"، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي باختلاف متغير العمر بين (١٨-٢٠) عاماً، وبين أكثر من (٢٠) عاما وما فوق، لصالح فئة الأصغر عمراً ١٨- ٢٠ عاماً.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الصم، ضعاف السمع، السنة التأهيلية.

Reading comprehension skills for deaf and hard of hearing students in the qualifying year program and their relationship to some variables.

Dr. Bader Nasser M alkahtani

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education, College of Education, King Saud University

Abstract: The study aimed to identify the reading comprehension skills of deaf and hard of hearing students in the qualifying year program and their relationship to some variables. The study sample consisted of (99) deaf and hard of hearing students. Among them are (40) males' students, and the (59) females' students. The researcher used the descriptive analytical method and applied to the sample a reading comprehension test (prepared by the researcher). The most important findings of the study are the following: The performance of deaf and hard of hearing students at the levels of reading comprehension came in the following order: direct comprehension, then deductive comprehension, then critic, and finally creative comprehension. There are no statistically significant differences at the level (0.05) and less about the level of reading comprehension skills according to the gender variable. There are statistically significant differences at level (0.01) and less about the level of reading comprehension skills according to the variable of hearing loss in favor of the hard of hearing category. There are no statistically significant differences at level (0.05) and less about the level of reading comprehension skills according to the variable of the father's educational status. There are statistically significant differences at level (0.05) and less about the level of reading comprehension skills according to the variable of the auditory state of the father who is hard of hearing, and the auditory state "hearing, deaf" in favor of the auditory case "hearing, deaf". There are statistically significant differences at level (0.01) and less about the level of reading comprehension skills according to the age variable between (18-20) years, and between more than (20) years and above, in favor of the younger group of 18-20 years.

Keywords: reading comprehension, deaf, hard of hearing, qualifying year.

مقدمة

تعتبر الإعاقة السمعية واحدة من فئات التربية الخاصة والتي تؤثر سلبا في مظاهر النمو المختلفة للشخص المصاب بها، ويشتمل التأثير النمو الانفعالي والاجتماعي والقدرات المعرفية والتحصيل الأكاديمي. ويتضح التأثير السلبي للإعاقة السمعية أكثر في تطور اللغة والكلام، ونتيجة لذلك توصف الإعاقة السمعية بأنها إعاقة لغوية، فالشخص الأصم يوصف بأنه أبكم إذا كان لديه عطل في أعضاء إنتاج الكلام لان هذه الاعضاء تعتبر المدخل الرئيسي لتعلم الكلام، بعبارة أخرى الكلام الذي نتعلمه ونتكلمه لا يأتي إلا بعد سماعه و هذا يؤكد على أهمية سلامة الجهاز الكلامي للأفراد الصم وضعاف السمع. كما أن البيئة التعليمية والبيئة المحيطة بنا والتي نتفاعل بها توصف أيضا بأنها بيئة سمعية. ومن هنا، فان فقدان السمع يحدد ويقلل من مقدار الخبرات اللازمة لتطور المعرفة واللغة (Donohue, 2008; & Martin & Clark, 2009; Smith, 2007).

ويتأثر تطور اللغة والكلام لدى الصم وضعاف السمع بمتغير العمر عند الإصابة، وهنا تصنف الإعاقة السمعية إلى الصمم قبل اللغوي Prelingually deafness والصمم بعد اللغوي. deafness postlingually في الصمم قبل اللغوي يفقد الطلبة السمع قبل اكتساب اللغة وتطورها ويمتازون بعدم القدرة على سماع الكلام واللغة، ولذلك تؤثر الإعاقة هنا سلبا على التواصل الشفوي مع الآخرين وتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، ولذلك يعتمد هؤلاء الطلبة على المجال البصري في التواصل والتعلم، أما الطلبة الذين يفقدون السمع بعد اكتساب اللغة وتطورها فان العديد منهم يستطيع الاستفادة من قدراتهم اللغوية والكلامية في التواصل مع الآخرين شفوياً (الروسان، ٢٠١٠). ويرى سميث Smith(٢٠٠٧) بان العمر الذي يفصل بين الصمم قبل اللغوي والصمم بعد اللغوي هو ١٨ شهرا.

ويرى التربويين أن هناك تباين واضح التأثير التربوي السلبي لهذه الإعاقة اعتمادا على شدتها. فالطلبة ذوو الفقدان السمعي ٣٥ – ٥٤ ديسبل يفقدون معظم الأصوات الكلامية اللازمة للمحادثة، ويظهرون ضعفا في الانتباه، وتأخرا لغويا، ومشكلات في تعلم بعض معاني الكلمات وقواعد اللغة وصعوبات في سماع بعض الكلمات غير المشددة ة Northern & Downs,2002) مثل هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى مساعدة خاصة في السمع وتعلم الكلام(Moores,2001). أما الطلبة ذوو الفقدان السمعي ٥٥ – ٦٩ ديسبل فانه لا تتطور لديهم اللغة والكلام بشكل تلقائي، ويعانون من صعوبات ملحوظة في سماع الأصوات والتمييز بينها، وكذلك مشكلات لغوية وكلامية شديدة (Northern &, Downs,2002).

والأفراد في هذا التصنيف يحتاجون إلى صف خاص أو مدرسة خاصة، وكذلك مساعدة سمعية وكلامية ولغوية(Moores, 2001). بينما يعاني الطلبة ذوو الفقدان السمعي ٧٠ – ٨٩ ديسبل من مشكلات لغوية وكلامية شديدة جدا وصعوبات في التعلم، كما أنهم لا يسمعون إلا الأصوات العالية.

أما الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي (٩٠) ديسبل فما فوق يوصفون بأنهم غير قادرين على سماع الأصوات، ويعتمدون في التعلم على حاسة البصر أكثر من السمع (Northern& Downs, 2002)، والطلبة في هذا التصنيف يحتاجون الى برامج أو معاهد الامل للصم وضعاف السمع وكذلك مساعدة سمعية وكلامية ولغوية وتربوية (Moores, 2001).

وتعتبر القراءة من أهم مهارات اللغة، وتمثل الهدف الأساسي والرئيسي للتعلم، ومدى قوة ترابط العمليات المعرفية الأساسية والمساعدة في القراءة كالذاكرة والانتباه والذكاء، إضافة إلى آلية نشاط القراءة وتطور مهاراتها من خلال فهم المقروء لتساعد الفرد على تنمية قدراته ومهاراته المعرفية (موسى، ٢٠١٧).

وتتطلب القراءة الناجحة للطلاب الصم وضعاف السمع دمجاً لمهارات التعرف على الكلمة والفهم والنطق، على سبيل المثال تحليل رموز الكلمات المنظورة يعتبر من العمليات الهامة التي تحقق التعرف الكلي على الكلمات، وكذلك يتطلب الفهم القرائي الخبرة، كما ويحقق استخلاص النتائج من خلال فهم الأفكار وتسلسلها. وهكذا، فان برامج تعليم القراءة للطلبة الصم وضعاف السمع يجب أن تركز على استخلاص الأفكار من النص القرائي واستعمال القراءة كنشاط ومراعاة المستوى النمائي للطالب واهتماماته (Marschark & Waulers,2008).

مشكلة الدراسة

تعتبر القراءة من المهارات اللغوية المهمة في حياة الفرد والجماعة فهي أداة من أدوات الاتصال، واكتساب المعرفة والثقافة، وعن طريقها يشبع الشخص المعاق حاجاته وحب استطلاعه لمعرفة نفسه وبيئته ومجتمعه، ومن ثم فهي تساعده في التوافق الشخصي والاجتماعي، كما أنها تنمي فكره وعواطفه وتثري خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، فضلاً عن أنها أساس كل عملية تعليمية ومفتاح لتعلم جميع المواد الدراسية (جاب الله وآخرون، ٢٠٠٩).

تؤثر درجة الفقدان السمعي على مهارات الاستعداد للقراءة حيث إن الأفراد ذوي درجة الفقدان السمعي من (٥٥-٦٩) ديسيبل لديهم مهارات القراءة أفضل من الأفراد ذوي درجة الفقدان السمعي من (٩٠) ديسيبل فما فوق، وأن الأفراد الذين يستخدمون السماعات الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والإدراك والوعي الصوتي أفضل من الأفراد الذين لا يستعملون السماعات الطبية (الزريقات،٢٠١١).

وتعد مهارات الفهم القرائي باعتبارها أحد عناصر مهارات القراءة من الضروريات التي يلزم الاهتمام بها في برامج تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع، وقد كشفت برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة، أن ما يقارب (٨٥٪) من الطلاب الصم وضعاف السمع كانت درجاتهم أقل من (٥٠٪) في الفهم القرائي، حيث تمثل

صعوبات الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع فجوة كبيرة لديهم في مهارات التحصيل القرائي (Qi & Mitchell, 2012).

وقد أكدت بعض الدراسات في المملكة العربية السعودية على ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع مثل دراسة عثمان والريس (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني أقل من مستوى الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث الابتدائي؛ وأيضاً دراسة الزهراني والسلمان (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن التلميذات الصم وضعاف السمع تتمتع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، وأن التلميذات ضعيفات السمع أفضل من التلميذات الصم في مهارات الفهم القرائي، وأكدت أيضاً دراسة القريني (٢٠٢١) على أن الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والمتوسطة لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي.

وتؤكد معظم الدراسات على ضرورة إجراء تقييم لمهارات الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، والتركيز على المناهج الخاصة بتعليم القراءة والاهتمام بالمخرجات القرائية (العيسى، 2014؛ Gilbertson & Ferre, 2008).

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية بتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع فقد لاحظ أن هناك تدني في مستوى مهاراتهم القرائية، لذا كان الدافع من الدراسة هو التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع .

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس، الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الجنس (ذكر – أنثى)؟
٢. هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف درجة الفقدان السمعي (صمم، ضعف سمع)؟
٣. هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة التعليمية للوالدين (أمي- ابتدائي-متوسط- ثانوي- جامعي- فوق الجامعي)؟

٤. هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الحالة السمعية للوالدين (سامعين- ضعاف سمع- صم)؟

٥. هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير العمر (من ١٨-٢٠) عاماً ،(أكثر من ٢٠ عاماً)؟

أهمية الدراسة

تكتسب أهمية الدراسة الحالية في التعرف على تقييم مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية ، وقد تسهم نتائج الدراسة إلى إعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية للطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج التعليم العالي، أو الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسها.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية.

٢. التعرف على مدى الاختلاف في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الجنس (ذكر – أنثى).

٣. التعرف على مدى الاختلاف في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف درجة الفقدان السمعي(صمم، ضعف سمع).

٤. التعرف على الاختلاف في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الحالة السمعية للوالدين (سامعين، ضعاف سمع، صم).

٥. التعرف على الاختلاف في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير العمر (١٨-٢٠) وأكثر من ٢٠ وما فوق.

محددات الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية.
- **الحدود البشرية:** جميع الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج **السنة التأهيلية** جامعة الملك سعود.
- **الحدود المكانية:** برنامج **السنة التأهيلية** للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود.

– **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

مهارات القراءة : هي تلك المهارات المستخدمة في التعرف الكلي على الكلمات، وفهم وتحليل رموز الكلمات المنظورة، وكذلك استخلاص النتائج من خلال فهم الأفكار وتسلسلها (McLoughlin & Lewis, 2008).

مهارات الفهم القرائي: تعرف بأنها "ربط معلومات النص بخبرات القارئ لاستنتاج الفكرة العامة، والتمييز بين الأفكار الفرعية والأفكار الرئيسية، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية، وتفسير المفردات المجازية، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه" (الزيني، 2010، 484).

إجرائياً: قدرة الطلاب الصم وضعاف السمع في فهم النص المقروء في أي مادة أو فهم محتوى النص والذي سيتم قياسه عبر أداة الدراسة.

الصم: هم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي يبدأ بـ ٧٠ ديسيبل فأكثر ، بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتمادهم على حاسة السمع في فهم الكلام (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة ، ١٤٣٦/١٤٣٧).

إجرائياً: هم الطلاب الذين فقدوا حاسة السمع بشكل يجعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع بعضهم البعض ومع من حولهم، والملتحقين بقسم ببرنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود.

ضعاف السمع: هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي يتراوح بين ٣٥-٦٩ ديسيبل بعد استخدام المعينات السمعية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٦/١٤٣٧).

إجرائياً: هم الطلاب الذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام، وصعوبة في سماع الأصوات، والملتحقين ببرنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود.

برنامج السنة التأهيلية: هو برنامج أكاديمي / تأهيلي مخصص للطلاب الصم وضعاف السمع لمدة عام دراسي يتضمن خطة دراسية (١٤) مقرر لتنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية لتأهيلهم وتهيئتهم للالتحاق بالتعليم الجامعي مع توفير الخدمات ذات العلاقة (مترجمي لغة الإشارة، أجهزة معينة سمعية / بصرية، كتابة ملخص المحاضرات.. الخ) للطلاب الصم وضعاف السمع.

الإطار النظري

يعد الفقدان السمعي من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فالقراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع تختلف عن أقرانهم السامعين، على الرغم من سلامة قدراتهم العقلية ووظائفهم المعرفية، حيث كشفت جامعة جالوديت أن المستوى الأكاديمي في مهارات

القراءة لدى الطلاب الصم في سن العشرين كان بمستوى الصف الرابع الابتدائي أو أقل من ذلك (الخطيب، 2005؛ الزريقات، 2011)، ومعدل النمو السنوي القرائي للطالب الأصم يبلغ ثلث معدل التطور بالنسبة للطلاب السامعين ،وهذا التدني في مهارات القراءة ينتج عنه تعثر في التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر (المنيعي، والريس، 2014؛ الريس، والعواد، 2013؛ العنزي، 2016).

إن أخطر ما يترتب على الفقدان السمعي هو عدم استطاعة الشخص المشاركة الإيجابية فى عملية اكتساب اللغة اللفظية التي تعد أكثر أشكال التواصل والتفاهم بين الناس، مما يؤثر على نموه العقلي والمعرفي، ويعوق عملية تعليمه، واكتساب الخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية، كما تؤدى الإعاقة السمعية إلى إعاقة التطور الاجتماعى للفرد حيث تحد من مشاركاته وتفاعلاته مع الآخرين واندماجه فى المجتمع، مما يؤثر سلباً على توافقه الاجتماعي، وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية اللازمة لحياته فى المجتمع(القريطي، ٢٠٠١).

وتمثل اللغة أداة التواصل الرئيسية فى المجتمع الإنساني أكثر الوسائل فعالية فى تمكين الفرد من الدخول في علاقات وتفاعلات اجتماعية، وتتضح أهميته في اشباع الحاجات النفسية الثانوية للفرد مثل الحاجة للتوافق والتواجد الاجتماعي، والتقدير الاجتماعي، وفى تنمية الهوية النفسية للفرد، فكلما كان الفرد على وعى بأساليب التواصل وكيفية تكون علاقات اجتماعية مع الآخرين، كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية وتحقيق الذات (كامل، ١٩٩٩).

وتعد القراءة هي أداة حيوية في اكتساب الطلاب الخبرات والمعارف المختلفة ، ولا تقف عند حدود المدرسة، ولها دور وظيفي في حياة الفرد والمجتمع، وتعد فنّاً من الفنون الأساسية للغة، وتقضي على الجهل وتخلف المجتمعات، فهي أداة أساسية في التعلم والمتعة وحل المشكلات، كما أنها تثري الحصيلة اللغوية لدى القارئ (عياصرة، ٢٠١٥؛ العنزي، ٢٠١٦).

وتقوم القراءة على أبعاد مختلفة، فقد أشار الحوامدة (2010) أن هناك ثلاثة أبعاد للقراءة، هي: البعد الحسي الذي يعتمد على خلفية القارئ ومهارات الحس لديه، والبعد الانفعالي الذي يتضمن مشاعر القارئ وانفعالاته أثناء القراءة، والبعد المعرفي الذي يتضمن الفكرة ومهارات التفكير.

إن القراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، ولها دور كبير في الاستذكار والتحصيل الدراسي، فهي أداة حيوية في اكتساب الطلاب الخبرات والمعارف المختلفة، وتتصل بجميع المواد الدراسية الأخرى، وأي قصور مدرسي يرتبط غالباً بالفشل والقصور في القراءة، ولكنها لا تقف عند حدود المدرسة، ولها دور وظيفي

في حياة الفرد والمجتمع، وهي أساس تقدم الشعوب والحضارات ورقيها، فقد جعلت اليونسكو من أهم أهدافها لتقدم الشعوب :القضاء على الأمية، وتنمية عادة القراءة، والتزود بكتب القراءة المناسبة(عياصرة، ٢٠١٥).

وعرف شحاته والسمان (٢٠١٢، ٨٤) الفهم القرائي بأنه " عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً أو شعراً اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له، حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

إن الإعاقة السمعية تؤثر سلباً على فهم المادة المقروءة مثل الكلمات ، فالقراءة عملية عقلية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتحويل هذه الرموز إلى رموز منطوقة أي عملية فك الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر وإعطائها معنى، ، فالقراءة عمليتان متصلتان الأولى إعطاء المعنى استجابات حسية للرموز المكتوبة أما العملية الثانية التي تتضمن عملية إدراكية يتم من خلالها المعنى لهذه الرموز (عبيد، ماجدة بهاء السيد، ٢٠٠٩). ومن مكوناتها الفهم الذي هو الربط بين الرموز والمعنى وإخراجه من السياق واختيار المعنى المناسب لها (السعيدي، ٢٠٠٩، ٢٣).

وتعتبر مهارات القراءة من المهارات الضرورية لتحقيق النجاح في التعليم المدرسي، ويمكن لعملية تقييم مهارات القراءة لدى الطلاب أن تساعد المعلم في تحديد مدى امتلاك طلابه للقدرات القرائية (McLoughlin & Lewis, 2008)

وأشار طاهر (2010) مهارات القراءة تنقسم إلى مجالين، هما:

- مهارات القراءة في مجال الفهم: وتضم، فهم معاني الكلمات، وفهم الجمل والفقرات، والقدرة على استخراج الأفكار وتلخيصها، وكذلك التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار، وكذلك القدرة على تقييم الموضوع والوصول إلى وجهة نظر الكاتب.
- مهارات القراءة في مجال النقد: وتضم، القدرة على تطبيق المفاهيم في مواقف مختلفة، والقدرة على الربط من حيث ربط الأفكار ببعضها، وربط السبب بالنتيجة، والتنبؤ بالنتائج، وكذلك القدرة على تحديد هدف الكاتب من النص.

ويعد الفهم القرائي هو الهدف الأساسي من القراءة وذروة جميع العمليات القرائية، كما تعد المهارة المحورية في تعليم القراءة، وهي واحدة من المجالات الخمسة المهمة التي وردت في تقرير اللجنة الوطنية للقراءة والذي نشر في الولايات المتحدة الأمريكية (National Reading Panel- NRP, 2000) نص على التركيز على خمس

مجالات مهمة هي: معرفة الحروف الأبجدية، والطلاقة في القراءة، والفهم القرائي، وطرق تدريس القراءة، واستخدام التكنولوجيا في تدريس القراءة (الجعافرة، ٢٠١١؛ والتتري، ٢٠١٦).

ويعد الفقدان السمعي من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، فالقراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع تختلف عن أقرانهم السامعين، على الرغم من سلامة قدراتهم العقلية ووظائفهم المعرفية، حيث كشفت جامعة جالوديت أن المستوى الأكاديمي في مهارات القراءة لدى الطلاب الصم في سن العشرين كان بمستوى الصف الرابع الابتدائي أو أقل من ذلك (الزريقات،٢٠١١).

وأشار جيلبرتسون وفرى Gilbertson & Ferre (٢٠٠٨) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يعانون من مشكلات واضحة في مهارات اكتساب اللغة في مظاهرها الاستقبالية والتعبيرية، وذلك مقارنة بأقرانهم السامعين . ولذلك يجب أن يكون تطوير المهارات القرائية بما فيها مهارات الفهم القرائي هي الهدف الرئيسي لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع حتى نستطيع الوصول بهم إلى الكفاءة اللغوية، وذلك من خلال الطرق البصرية والحسية في التعليم، ويمكن تفعيل المدخل البصري المكاني (علي، ٢٠١٣).

ويرتبط سلوك الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع بدرجة الفقدان السمعي ووضوح الكلام، فكلما كان الكلام واضحاً كانت القراءة أفضل (Paul,2001). ويظهر الطلاب الصم وضعاف السمع نقصاً واضحاً في المفردات المنطوقة، وربما يعزى ذلك بمشكلات الاستيعاب القرائي وتدني مستوى الطلاقة لديهم (Marschark & Wauters,2008).

والمعلمين لهم الدور الأساسي في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع مهارات القراءة وتطوير مهاراتهم اللغوية من خلال تفعيل الاستراتيجيات الحديثة والتي تتلاءم مع احتياجاتهم، وتفعيل الإدراك الحسي في تعليمهم. كما أشار Belang et al(2012) أنه يفيد في تحسين مستوى القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، ويؤدي إلى تحسين مهارات القراءة لديهم، وهو أول مراحل الفهم القرائي، كذلك على المعلمين الحرص على تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع قراءة النص ككل وليس كلمة بكلمة بشكل طولي، والاهتمام بتعليم الطلاب مهارات الفهم القرائي بمستوياته البسيطة والعليا، وتنمية الوعي فوق اللغوي باستخدام اللغة، والاستكشاف فوق المعرفي لمحتوى النص، مثل: توجيه الطلاب إلى معرفة معنى كلمة من خلال سياقها، وطرح أسئلة على الطلاب لتوسيع مجالهم الإدراكي، والوصول إلى هدف الكاتب من النص، واستخراج الفكرة الرئيسية للنص, والأفكار الضمنية، وتنمية مهارة التلخيص، والاهتمام بتفعيل مهارات الفهم فوق المعرفي للنص في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع.

إن استخدام استراتيجيات الفهم فوق المعرفي يؤدي إلى زيادة سلوك القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، وزيادة الفهم القرائي لديهم، وتؤدي إلى زيادة تقبل الطلاب ذوي القصور السمعي للقراءة وزيادة ميولهم ودافعيتهم إليها، فهي وسيلة فعالة يمكن من خلالها تطوير مهارات القراءة لديهم، وكذلك الحرص على تعليمهم الطلاقة في القراءة(Benedict K, Rivera M, & Antia ,2015).

وقسم خبراء مركز الدّعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre, 2006)، ثلاث مستويات لمهارات الفهم القرائي، هي:

– مستوى الفهم الحرفي الأساسي: الذي يشير إلى فهم معاني الكلمات في النص المقروء، وتحديد الفكرة الأساسية للنص، وتحديد الأفكار الجزئية، وفهم تنظيم الكاتب في عرض الأفكار، وفهم التعليمات والتوجيهات الواردة في النص، ومدى القدرة على قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية.

– مستوى الفهم التفسيري الاستنتاجي: الذي يشير إلى تفسير الكلمات والأفكار الواردة في النص، وإدراك المعاني الضمنية والمجازية التي لم يصرح بها الكاتب، والمقارنة بين الأفكار المتشابهة وغير المتشابهة في النص، وتمييز الأحداث والأفكار المعروضة، والوصول إلى مشاعر الكاتب والشخصيات الواردة في النص وطريقة الكاتب في تنظيم الموضوع.

– مستوى الفهم التطبيقي: الذي يشير إلى القدرة على نقد النص وإصدار حكم ورأي شخصي عليه، وتحديد مدى دقته العلمية، وكذلك العلاقة بين السبب والنتيجة، والتمييز بين ما فيه من حقائق ومعلومات وآراء شخصية، وكذلك مدى القدرة على الاستفادة منه وتوظيفه في حل المشكلات والحياة العامة.

ولذلك ينبغي تنمية القراء الصم وضعاف السمع والانتقال بهم من مرحلة تعلم القراءة إلى القراءة باستقلالية للتعلم، وأشارت الدراسات أن قراءة كلمة بكلمة والقراءة في المستوى الأدنى من المهارة المعرفية يؤثر على العمليات العليا، فتنمية القراءة فقط تجعل الطلاب الصم وضعاف السمع محدودين في قدرتهم على الفهم والتوضيح (Mounty et al, 2013).

من خلال ما سبق يرى الباحث أن مهارات الفهم القرائي تعد ذو أهمية للطلاب الصم وضعاف السمع، وذلك لكي يتعرفوا على فهم النص المقروء ومعرفة التفاصيل، وتحديد الأفكار الرئيسة، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقيّ، وتتبع التعليمات والتوجيهات، وتحديد العلاقات بين السبب والنتيجة، والاستدلال والاستنتاج، ويمكن الوصول بهم إلى ذلك إذا تم تدريبهم وتعليمهم والبرامج التي تساعد على تنمية المهارات اللغوية بشكل يتلاءم مع قدراتهم اعتماداً على الطرق البصرية والحسية في التعلم، حيث إن تمكين الأصم أو ضعيف السمع من مهارات

اللغة البصرية وفهم رموزها وكيفية قراءتها يتعلق بشكل مباشر بتنمية القدرة على الفهم، وأيضاً التركيز على استخدام استراتيجيات ملائمة وفعالة مع الطلاب الصم وضعاف السمع.

الدراسات السابقة

قام كل من جاكسون وبول وسميث Jackson,paul& Smith (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير المعرفة السابقة على قدرة الاستيعاب القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً أصماً، تراوحت أعمارهم بين (١٢- ٢٠) عاماً، ومتوسط فقدان سمعهم ٨٩ ديسيبل، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين المعرفة المسبقة بالكلمات والفهم القرائي لدى الطلبة الصم.

وفي دراسة قام بها كل من دير وماكسويني وجين وكامبل , Dyer, Macsweeney , Szezerbinki Green & Campbell (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى التعرف على خصائص التسمية القرائية الذاتية السريعة، والوعي الصوتي وفك الشفيرات الصوتية وعلاقتها بالقراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً أصماً ومتوسط عمرهم (١٣) عاماً، ومعدل تحصيلهم القرائي يعادل ٧ سنوات، وأشارت النتائج إلى وجود صعوبات في القراءة، وعزت الدراسة صعوبات القراءة لدى الصم إلى وجود مشكلات في الوعي الصوتي وفك الشيفرة الصوتية.

وقام Gibbs (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات القراءة وضعف السمع عند الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى من (٣٠) طفل يعانون من ضعف السمع تتراوح أعمارهم بين (٥-٩) سنوات، والمجموعة الثانية مكونة من (٣٠) طفل سمعهم طبيعي تتراوح أعمارهم بين (٥-٩) سنوات ، واستخدمت اختبار Edinburgh reading test الذي يقيم مفردات الطفل ومعرفته بالقواعد وتسلسل الأفكار واستيعاب النصوص، وكذلك استخدمت اختبارات تقيس إدراك أصوات الكلام والذاكرة قصيرة المدى والمعرفة بالمفردات، وأظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب قدرات ومهارات القراءة عند الأطفال الذين يعانون ضعف سمع بسيط ومتوسط لا تختلف عنها عند الأطفال العاديين من نفس العمر، وأوضحت النتائج وجود علاقة بين تنمية المفردات ومهارة القراءة وتمييز الأصوات وبالتالي فإن ضعف تنمية المفردات للأطفال ضعاف السمع يعود إلى تراجع تمييز الأصوات.

وقام فياض (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب من الطلاب الصم تصل نسبة الفقد السمعي لديهم (٧١) ديسيبل فأكثر، حيث كانت الإصابة بالإعاقة لديهم قبل اكتساب اللغة، وهم من ذوي الذكاء المتوسط ويعتمدون على لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وطبق عليهم برنامج تنمية مهارات الفهم في القراءة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسن في مستوى الطلاب الصم في مهارات الفهم

في القراءة بعد تلقي البرنامج، وكان مستوى التحسن في فهم القطعة القصصية أفضل منه في القطعة المقالية لا سيما في مهارات تحديد مدلول الكلمة إشارياً وتحديد مرادفها ومضادها لفظياً وإشارياً.

وقام هاريس مورينو Harris & Moreno (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على مهارات قراءة الكلام وتعلم القراءة لدى أطفال يعانون من إعاقات سمعية شديدة جداً، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٧-٨) سنوات، ولديهم فقدان سمعي أكثر من ٨٥ ديسيبل وغير مزودين بمعينات سمعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أطفال عينة الدراسة قد أظهروا أخطاء صوتية ملحوظة وصعوبات في استعمال التحليل الصوتي في التهجئة، بينما أظهروا مهارات جيدة في قراءة الكلام، وأن الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات قراءة أفضل من الذين يستخدمون لغة الإشارة.

وفي دراسة قام بها ستفاني Stephanie (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى مسح صعوبات القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٠٠) شخص من طلبة ومعلمين ومديرين، وآخرين من الأفراد الذين يقومون بتعليم هذه الفئة من الطلبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع يظهرون مشكلات واضحة في المهارات القرائية المرتبطة في التمييز السمعي والتحليل الصوتي والاستيعاب.

وقام الزريقات (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٢٣) طالبًا معاقًا، سمعيًا من الملتحقين بمدارس الصم في الأردن، منهم) (٥٥) طالبًا و(٦٧) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعاقين سمعياً يمتلكون مهارات قراءة ضعيفة، وأن أداء الإناث على بعدي المفردات والفهم كان أفضل من الذكور، كما أشارت أيضاً إلىأن طلبة الصف الرابع يمتلكون مهارات طلاقة ومهارات الإدراك والوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس، وكذلك يمتلك طلبة الصف الخامس مهارات الإدراك والوعي الصوتي أفضل من طلبة الصف السادس، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة الذين يستخدمون التواصل الكلي يمتلكون مهارات القراءة أفضل من الطلبة الذين يستخدمون طريقة لغة الاشارة، وأن الطلبة الذين يستعملون السماعة الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والإدراك والوعي الصوتي أفضل من الطلبة الذين لا يستعملون السماعة الطبية.

وفي دراسة قام بها الصمادي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات القرائية لدى عينة من الطلبة المعاقين سمعياً الملتحقين بمدارس الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية. حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من ذوي الاعاقة السمعية. ولأغراض البحث تم بناء اختبار يقيس المهارات القرائية (التعرف والاستيعاب القرائي) للصفوف الابتدائية الدنيا. وقد أشارت النتائج الى انخفاض مستوى القراءة لدى الطلبة الصم، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القرائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث،

كما أن أداء الطلبة الذين يستخدمون المعينات السمعية أكثر من أداء الطلبة الذين لا يستخدمون المعينات السمعية في الاختبار.

وفي دراسة قام بها المنيعي والريس(٢٠١٤) والتي هدفت إلى معرفة مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم الملتحقين في الكليات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالب من الطلاب الصم في مرحلة الكلية و(٧٤) تلميذ في الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار الفهم القرائي المبني على منهج الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم هي الفهم المباشر ثم الفهم الاستنتاجي ثم الفهم الناقد ثم الفهم الإبداعي، وأن الطلاب الصم يعانون من تدني مستويات الفهم القرائي بغض النظر عن المستوى الدراسي، بالإضافة إلى أن مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم في مرحلة الكلية أقل من مستوى الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث الابتدائي.

وقام كايل وكاين (2015) بدراسة هدفت المقارنة بين الطلاب السامعين والطلاب الصم وضعاف السمع في مهارات الفهم القرائي تبعاً لمستوى النص، من خلال تطبيق اختبار على عينة متوسط العمر فيها عشر سنوات مكونة من (٤٧) من الطلاب الصم وضعاف السمع و(١٩) طالب سامع، توصلت إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم ضعف ملحوظ في مهارات الفهم القرائي بشكل لا يتوافق مع عمرهم الزمني وعمر المادة المقروءة، ولكن مهاراتهم كانت تتناسب مع مقدار الضعف السمعي لديهم.

وقامت الزبيري (2015) بدراسة بهدف الكشف عن الفروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة والصم غير الزارعات والتلميذات السامعات، في دراسة اعتمدت على المنهج المختلط باستخدام الملاحظة المباشرة بالإضافة إلى اختبار الفهم القرائي، تكونت عينة تلميذات المرحلة الابتدائية من (٤٩) تلميذة من الصم زارعات القوقعة، و(٤٤) تلميذة من الصم غير زارعات القوقعة تتراوح أعمارهم بين (٨-١٣ سنة)، و(٥١) تلميذة من السامعات في الصف الثاني ابتدائي، واتضح أن مستويات الفهم القرائي لدى التلميذات السامعات أعلى من التلميذات الصم زارعات القوقعة وغير زارعات القوقعة، وأن مستوى الفهم القرائي لجميع التلميذات الصم زارعات القوقعة وغير الزارعات لم يصل إلى مستوى الطالبات السامعات في الصف الثاني ابتدائي، وأن الفهم الاستنتاجي لدى التلميذات الصم في الصفوف الدنيا أعلى من التلميذات الصم في الصفوف العليا، وأداء التلميذات الصم اللاتي يتلقين خدمات التربية الخاصة في فصول خاصة على اختبار الفهم القرائي أفضل من التلميذات الصم زارعات القوقعة المدمجات في فصول التعليم العام.

قام الزهراني والسلمان (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) تلميذة من

التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي البحثي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمتع التلميذات الصم وضعاف السمع بمستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي، كما توصلت إلى أن هناك فروق دالة احصائياً لمتغير البرنامج التعليمي لصالح الفصل العادي .

قام القريني (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على المستوى القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. كما تهدف إلى معرفة العوامل الديمغرافية المؤثرة على المستوى القرائي لديهم. وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تم تطوير مقياس يشمل الأسئلة الصريحةTI– text explicit ، والأسئلة الضمنية text implicit – TI، والأسئلة الضمنية غير المباشرة .script- implicit واشتملت عينة الدراسة على ٣١ طالباً لديهم فقدان سمعي يتراوح بين البسيط والشديد في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ومحافظة الخرج. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم انخفاض في المستوى القرائي أقل من مستوى الفهم القرائي المتوقع للطلاب في الصف الثالث الابتدائي. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات إجابات الطلاب على أنواع الأسئلة الثلاثة .(TE,TI,SI) وخلصت الدراسة إلى أهمية التخطيط اللغوي للطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً لخصائصهم اللغوية من بداية التحاقهم في المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الثانوية وذلك من حل المشكلات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، يتبين لنا أن بعض الدراسات أكدت على ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع، بينما أكدت بعض الدراسات الأخرى على ضعف مستوى الفهم القرائي لدى الصم مقارنة بضعاف السمع .

اتفقت نتائج دراسة Harris & Moreno(٢٠٠٦)، دراسة الصمادي (٢٠١٣)، دراسة المنيعي والريس (٢٠١٤) على أن الطلاب الصم يعانون من تدني في مستويات الفهم القرائي .

واتفقت أيضاً نتائج دراسة Stephanie (٢٠٠٨)، دراسة الزريقات (٢٠١١)، دراسة الصمادي (٢٠١٣)، دراسة كاين وكايل (٢٠١٥) على أن الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون من انخفاض في مستوى الفهم القرائي، واتفقت أيضاً على أن مستوى الإناث في مهارات القراءة أفضل من الذكور، بينما الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، وتختلف من حيث المرحلة العمرية، فالمرحلة العمرية في الدراسة الحالية من الطلاب الصم وضعاف السمع" تعليم عالي" ببرنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتصنيف وتبويب البيانات في شكل معلومات تتسم بالوضوح وتخضع للتحليل والتفسير.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (١١٠) طالب وطالبة خلال فترة إجراء الدراسة، ولمحدودية مجتمع الدراسة تم أتباع أسلوب الحصر الشامل وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة؛ وبعد التطبيق الميداني تم الحصول على (٩٩) استجابة.

خصائص عينة الدراسة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (الجنس– الحالة السمعية – الحالة التعليمية للأب – الحالة التعليمية للأم – الحالة السمعية للأب – الحالة السمعية للأم – المستوى الدراسي للطالب/ة – العمر)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

١ـ الجنس

جدول (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٤٠	٤٠,٤
أنثى	٥٩	٥٩,٦
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (١) أن (٥٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٩,٦٪ إناث، بينما (٤٠) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٠,٤٪ من إجمالي أفراد الدراسة ذكور.

٢ـ الحالة السمعية

جدول (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة السمعية

الحالة السمعية	التكرار	النسبة المئوية
أصم	٣٠	٣٠,٣
ضعيف سمع	٦٩	٦٩,٧
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (٢) أن (٦٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٩,٧٪ حالتهم السمعية ضعيف سمع، بينما (٣٠) منهم يمثلون ما نسبته ٣٠,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة حالتهم السمعية أصم.

٣ـ الحالة التعليمية للأب

جدول (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة التعليمية للأب

الحالة التعليمية للأب	التكرار	النسبة المئوية
أمي	٣	٣,٠
ابتدائي	١٦	١٦,٢
متوسط	٨	٨,١
ثانوي	٣١	٣١,٣
جامعي	٢٧	٢٧,٣
فوق الجامعي	١٤	١٤,١
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (٣) أن (٣١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣١,٣٪ الحالة التعليمية لوالدهم ثانوي، بينما (٢٧) منهم يمثلون ما نسبته ٢٧,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأب جامعي، و(١٦) منهم يمثلون ما نسبته ١٦,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأب ابتدائي، و(١٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٤,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأب فوق الجامعي، و(٨) منهم يمثلون ما نسبته ٨,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأب "متوسط"، و(٣) منهم يمثلون ما نسبته ٣,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأب "أمي ".

٤ـ الحالة التعليمية للأم

جدول (٤) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة التعليمية للأم

الحالة التعليمية للأم	التكرار	النسبة المئوية
أمي	٧	٧,١
ابتدائي	٢١	٢١,٢
متوسط	١٧	١٧,٢
ثانوي	٢٤	٢٤,٢
جامعي	٢٤	٢٤,٢
فوق الجامعي	٦	٦,١
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٢٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٤,٢٪ الحالة التعليمية للأم "ثانوي"، بينما (٢٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٤,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأم "جامعي"، و(٢١) منهم يمثلون ما نسبته ٢١,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأم "ابتدائي"، و(١٧) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٢٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأم "متوسط"، و(٧) منهم يمثلون ما نسبته ٧,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للام "أمي"، و(٦) منهم يمثلون ما نسبته ٦,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة التعليمية للأم" فوق الجامعي".

٥ـ الحالة السمعية للأب

جدول (٥) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة السمعية للأب

الحالة السمعية للأب	التكرار	النسبة المئوية
سامع	٩٢	٩٢,٩
أصم	٥	٥,١
ضعيف سمع	٢	٢,٠
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (٩٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٢,٩٪ الحالة السمعية للأب "سامع "، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٥,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة السمعية للأب" أصم"، و(٢) منهما يمثلان ما نسبته ٢,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة السمعية للأب" ضعيف سمع".

٦ـ الحالة السمعية للأم

جدول (٦) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة السمعية للأم

الحالة السمعية للأم	التكرار	النسبة المئوية
سامعة	٩٥	٩٦,٠
صماء	٣	٣,٠
ضعيفة سمع	١	١,٠
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (٦) أن (٩٥) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٦,٠٪ الحالة السمعية للأم " سامعة "، بينما (٣) منهم يمثلون ما نسبته ٣,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة السمعية للأم" صماء "، و(١) منهم يمثل ما نسبته ١,٠٪ من إجمالي أفراد الدراسة الحالة السمعية للأم" ضعيفة سمع ".

٧ـ المستوى الدراسي للطالب/ة

جدول (٧) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي للطالب/ة

المستوى الدراسي للطالب/ة	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الأول	٩٤	٩٤,٩
المستوى الثاني	٥	٥,١
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول (٧) أن (٩٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٩٤,٩٪ المستوى الدراسي لطالبهم الأول، بينما (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٥,١٪ من إجمالي أفراد الدراسة المستوى الدراسي لطالبهم الثاني.

٨ـ العمر

جدول (٨) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
١٨ إلى ٢٠ سنة	٦٧	٦٧,٧
٢١ سنة فأكثر	٣٢	٣٢,٣
المجموع	**٩٩**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن (٦٧) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٧,٧٪ أعمارهم ١٨ إلى ٢٠ سنة، بينما (٣٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣٢,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم ٢١ سنة فأكثر.

أداة الدراسة

اختبار الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع

١. قام الباحث ببناء اختبار مهارات الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع مع مراعاة خصائصهم وحاجاتهم ،وتضمن الاختبار أربعة أسئلة موزعة على أربعة أبعاد للفهم القرائي وهي: مهارة الفهم الحرفي المباشر، مهارة الفهم الاستنتاجي، مهارة الفهم الناقد، مهارة الفهم الإبداعي.

٢. قام الباحث باختيار موضوعات من مقرر القراءة المنهجية(١) للطلاب الصم وضعاف السمع بالسنة التأهيلية، وعرض هذه الموضوعات على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة لاختيار أحدهما، وقد تم اختيار موضوع (البراكين) وذلك لملاءمته للاختبار وأهدافه، مع اختيار موضوع آخر يتناول ترتيب أحداث قصة .

٣. راعى الباحث عند بناء الاختبار أن تكون الأسئلة موضوعية وواضحة بعيدة عن الغموض.

٤. وللتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (١٥) طالب وطالبة من الطلاب الصم وضعاف السمع وذلك لحساب الصدق والثبات، وقد تم التحقق عن طريق المحتوى وذلك بعرضه على (١٠) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على الموضوعين ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ وجميعها قيم دالة احصائياً مما يشير إلى صدق الاختبار . ولحساب الثبات تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات فيه٠,٥١٩ وهو معامل ثبات مرتفع ، ومعامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات فيه ٠,٥٨٤ وهو معامل ثبات مرتفع .

٥. قام الباحث بتطبيق الاختبار الذي تضمن المستويات التالية: الفهم الحرفي المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد، الفهم الإبداعي.

٦. تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار ومدته (٤٥) دقيقة.

الخصائص السيكومترية

أولاً: ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالب وطالبة ،تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (Split–half) كما يوضحها الجدول رقم (٩) على النحو التالي:

جدول (٩) يوضح حساب ثبات الاختبار وفقًا لمعامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية

معامل ثبات الاختبار	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
	٠,٥٨٤	٠,٥١٩

يتضح من الجدول (٩) أن معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٥٨٤)، بينما بلغت في التجزئة النصفية (٠,٥١٩) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة متوسطة من الثبات.

حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز

جدول (١٠) معامل السهولة والصعوبة والتمييز

رقم السؤال	عدد الاجابات الصحيحة	عدد الاجابات الخطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٢٣	٧	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,١٧
٢	٢	٢٨	٠,٠٧	٠,٩٣	٠,١٥
٣	١	٢٩	٠,٠٣	٠,٩٧	٠,١٤
٤	١٨	١٢	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٣
٥	١٨	١٢	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٥
٦	١٦	١٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٩
٧	١٥	١٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥
٨	٢٠	١٠	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢١
٩	١٨	١٢	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢٣
١٠	٢٠	١٠	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢١
الدرجة الكلية	**١٥١**	**١٤٩**	**٠,٥٠**	**٠,٥٠**	**٠,٢٥**

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ معاملات السهولة والصعوبة والتمييز مقبولة في معظمها، حيث بلغ معامل السهولة الكلي (٠,٥٠)؛ بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠,٥٠)، ممّا يبين تطابق المعاملات على (٠,٥٠) وهي المعبرة عن مناسبة مفردات الاختبار اعتمادًا على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة، أما من حيث معامل التمييز عن كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، فقد وجد أن معامل التمييز لمفردات الاختبار تتراوح بين (٠,١٧ ، ٠,٢٥) وهذا يعني أن الاختبار قادر على التمييز.

ثانياً: صدق الاختبار

وللتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة، وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على الاختبار ما بين ٨٥٪ - ١٠٠٪ وجميعها دالة إحصائيا، مما يشير إلى صدق الاختبار.

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، تم تطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الأداة إلكترونياً.

٢- جمع الأداة، وقد بلغ عددها (٩٩) .

طريقة تصحيح الاختبار

يحتوي الاختبار على نص قرائي يتطلب من الطالب/ة قراءته ثم تجيب عن أسئلة النص، وهي عبارة عن أربعة أسئلة؛ السؤال الأول يضم (٩) فقرات لمهارات الفهم الحرفي أو المباشر، والسؤال الثاني يتضمن (٤) فقرات لمهارات الفهم الاستنتاجي، والسؤال الثالث يضم (٣) فقرات لمهارات الفهم الناقد ، والسؤال الرابع لمهارات الفهم الإبداعي يضم (٤) صور لقصة مصورة ويقوم الطالب/ة بترتيب أحداثها، وبالتالي يصبح مجموع الأسئلة في الاختبار (٢٠) سؤال، كل سؤال له درجتين في حالة الإجابة الصحيحة، أما لو كانت الإجابة خاطئة يعطى للطالب (صفر) ، ويصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٤٠) درجة .

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الرئيس: ما مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود؟

لتحديد مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود، والجدول (١٢) يوضح النتائج على النحو التالي:

جدول (١٢) ترتيب مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود

م	مستوى الفهم القرائي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	مستوى الفهم المباشر	٩٩	٢,٧٠	١,٣٥	١

م	مستوى الفهم القرائي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	مستوى الفهم الاستنتاجي	٩٩	١,٨١	١,٦٤	٢
٣	مستوى الفهم الناقد	٩٩	١,٧١	١,٨١	٣
٤	مستوى الفهم الإبداعي	٩٩	١,٢١	١,٦٢	٤

يتضح من الجدول (١٢) أن متوسط أداء الطلاب الصم وضعاف السمع على مستويات الفهم القرائي كانت كالترتيب التالي: مستوى الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي.

وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية لجميع مستويات الفهم القرائي كما يقيسها اختبار الدراسة الحالية نجد أنها تراوحت ما بين (٢,٧٠- ١,٢١) وهي تدل على انخفاض في مهارات الفهم القرائي بشكل عام لجميع المستويات . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى انخفاض في مستوى الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع مثل دراسة المنيعي والريس(٢٠١٤)، دراسة (Marschark, Deni, Polazzo, Maria & cornoldi,1993). وهذا ما أكدت عليه دراسة (Schleper,1999) بأن غالبية الصم وضعاف السمع يتخرجون من المدرسة الثانوية وهم في المستوى القرائي للصف الرابع الابتدائي. وأيضاً ما توصلت إليه دراسة ثابت (٢٠٠٢) التي توصلت إلى أن ضعف السمع هو أحد العوامل الرئيسة في تدني مستوى القدرات القرائية، ودراسة ولترز وآخرون (Wauters et al ,2006) التي توصلت إلى أن الفهم القرائي لدى الصم منخفض يشكل صادم . وهذا ما أشار إليه السيد (٢٠١٩) إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع يعانون من تدني في مستويات القراءة والكتابة .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية جامعة الملك سعود يعانون من صعوبات تعليمية بسبب وضع حالتهم مما جعل مستوى الفهم القرائي لديهم متوسط.

إجابة السؤال الأول: هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الجنس (ذكر – أنثى)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٣) على النحو التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	ذكر	٤٠	٥,٧٥	٢,٠٢٢	١,١٨٢	٠,٢٤٠ غير دالة
	أنثى	٥٩	٥,٢٧	١,٩٤٦		

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير الجنس.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الزريقات(٢٠١١) ، والصمادي (٢٠١٣) والتي توصلت كل منهما إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الفهم القرائي بين الذكور والإناث الصم وضعاف السمع لصالح الإناث.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود يتفقون على وجود صعوبات في مستوى مهارات الفهم القرائي، وأن متغير الجنس ليس له أثر على مستوى مهارات الفهم القرائي.

وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عثمان والريس، ٢٠١٤؛ الزهراني والسلمان، ٢٠١٩؛ والقريني، ٢٠٢١) بأن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع منخفض.

إجابة السؤال الثاني: هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف درجة الفقدان السمعي (صمم، ضعف سمع)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع يعزو إلى متغير درجة الفقدان السمعي، تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٤) على النحو التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق طبقاً إلى اختلاف متغير درجة الفقدان السمعي

المحور	درجة الفقدان السمعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	أصم	٣٠	٤,٥٧	١,٧١٦	-٣,١٠٢	٠,٠٠٣** دالة
	ضعيف سمع	٦٩	٥,٨٦	١,٩٧٢		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير درجة الفقدان السمعي لصالح فئة ضعيف سمع.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الزريقات٢٠١١، والصمادي ،٢٠١٣) والتي توصلت كل منهما إلى أن الطلاب ضعاف السمع الذين يستعملون السماعة الطبية لديهم مهارات الطلاقة والتمييز البصري والوعي الصوتي أفضل من الذين لا يستعملون السماعة الطبية، وأن هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب الصم

وضعاف السمع في الفهم القرائي لصالح الطلاب ضعاف السمع. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Schirmer 1994) التي توصلت إلى أن معظم الأشخاص الصم لا يقرأون كأقرانهم السامعين، ومجرد إعطائهم شيئاً يقرأونه ليس ضمانه على فهمهم له ، بالإضافة إلى أنهم يواجهون صعوبات في استيعاب القرائي بسبب ضعف النمو اللفظي لديهم.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Stephanie (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع يظهرون مشكلات واضحة في المهارات القرائية المرتبطة في التمييز السمعي والتحليل الصوتي والاستيعاب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب ضعاف السمع أفضل من الطلاب الصم في مستوى مهارات الفهم القرائي مقارنة بالطلاب الصم ويرجع ذلك إلى أن الصم ليس لديهم القدرة على فهم اللغة، وأيضاً ضعف المعرفة بمحتوى الموضوع وانعدام استراتيجيات الفهم القرائي بسبب ضعف النمو اللفظي لديهم.

إجابة السؤال الثالث: هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة التعليمية للوالدين؟

١- الحالة التعليمية للأب

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة التعليمية للأب استخدم الباحث اختبار "كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٥) على النحو التالي:

جدول (١٥) نتائج " تحليل كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) لفروق طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة التعليمية للأب

المحور	الحالة التعليمية للأب	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا "تربيع	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	أمي	٣	٢٤,٥٠	٩,٤٥٨	٠,٠٩٢ غير دالة
	ابتدائي	١٦	٦١,١٦		
	متوسط	٨	٤٩,٠٦		
	ثانوي	٣١	٤٠,٨٤		
	جامعي	٢٧	٥٣,٥٢		
	فوق الجامعي	١٤	٥٦,٧٥		

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير الحالة التعليمية للأب. تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة السلمان(١٤٤٠هـ) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة التعليمية للأب.

وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحمدان(٢٠١٩) التي أكدت بأن آباء وأمهات الصم وضعاف السمع هما المحطة الأولى في التهيئة لتعلم القراءة .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة يتفقون على وجود صعوبات في مستوى مهارات الفهم القرائي وفقاً لمتغير الحالة التعليمية للأب، وأن المستوى التعليمي للأب ليس له تأثير على مستوى مهارات الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع .

وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني والسلمان (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل حول مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة التعليمية للأب .

٢- الحالة التعليمية للأم

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة التعليمية للأم، استخدم الباحث اختبار "كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٦) على النحو التالي:

جدول (١٦) نتائج " تحليل كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) لفروق طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة التعليمية للأم

المحور	الحالة التعليمية للأم	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا " تربيع	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	أمي	٧	٧٢,٠٠	٣٢,٤٤٥	٠,٠٠٠** دالة
	ابتدائي	٢١	٥٠,١٠		
	متوسط	١٧	٢٢,١٥		
	ثانوي	٢٤	٥٥,٩٤		
	جامعي	٢٤	٦٣,٦٧		
	فوق الجامعي	٦	٢٤,٥٠		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير الحالة التعليمية للأم.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات الحالة التعليمية للأم تم استخدام اختبار شيفيه، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٦) على النحو التالي:

جدول (١٦) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين

فئات الحالة التعليمية للأم

المحور	الحالة التعليمية للأم	العدد	المتوسط الحسابي	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	فوق الجامعي
مستوى مهارات الفهم القرائي	أمي	٧	٦,٨٦	–		**			
	ابتدائي	٢١	٥,٤٨		–	*			
	متوسط	١٧	٣,٤٧			–	**	**	
	ثانوي	٢٤	٥,٩٢				–		
	جامعي	٢٤	٦,٣٨					–	
	فوق الجامعي	٦	٤,٠٠						–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أفراد الدراسة للحالة التعليمية للأم "متوسط"، وأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الحالة التعليمية للأم "ابتدائي" وذلك لصالح أفراد الدراسة لمتغير الحالة التعليمية للأم (ابتدائي) حيث بلغ المتوسط الحسابي ٥,٤٨، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمتغير الحالة التعليمية للأم " متوسط" ٣,٤٧.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني والسلمان (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل حول مستوى الفهم القرائي لدى الطالبات الصم وضعيفات السمع باختلاف متغير الحالة التعليمية للأم .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الحالة التعليمية للأم الحاصلة على التعليم الابتدائي حريصة كل الحرص على تعليم أبنائها وتحفيزهم في الوصول إلى أعلى الشهادات ، وهذا الحرص قد يرجع إلى عدم حصولها على تعليم عالي هو الذي دفعها إلى الاهتمام برعاية وتعليم أبنائها .

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل بين أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة التعليمية للأم(متوسط)، وبين أفراد الدراسة للحالة التعليمية للأم (أمي، ثانوي، جامعي) وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة لمتغير الحالة التعليمية للأم "أمي، ثانوي، جامعي".

تختلف النتيجة الحالية مع نتائج دراسة السلمان(١٤٤٠هـ) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الصم وضعاف السمع باختلاف الحالة التعليمية للأم.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية بأن الأمهات باختلاف تعليمهن (أمي – ثانوي- جامعي) يهتمن بتعليم أبنائهن، فالأم التي لم تحظى بقدر من التعليم حريصة على تعليم أبنائها من خلال استشعارها بأهمية التعليم في حياة الأبناء، وكذلك مستوى تعليم الأمهات الحاصلين على التعليم الثانوي والجامعي لديهم المعرفة الكافية نتيجة

تعلمهن الكثير من الخبرات والمهارات في استخدام استراتيجيات إيجابية من خلال حياتهن العلمية أو البحث عن المعلومة والاتصال بالمختصين في تعليم اللغة أو الفهم القرائي، ولا شك أن وجود أم متعلمة تعليماً ثانوياً أو جامعياً له تأثير كبير على تعليم أبنائها ولذلك جاء تأثير تعليم الأم على مستوى الفهم القرائي لعينة الدراسة متباين.

إجابة السؤال الرابع: هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف متغير الحالة السمعية للوالدين (سامعين، ضعاف سمع، صم)؟

١- الحالة السمعية للأب

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة السمعية للأب استخدم الباحث اختبار "كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٧) على النحو التالي:

جدول (١٧) نتائج " تحليل كروسكال واليز " (Kruskal-Wallis Test) لفروق طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة السمعية للأب

المحور	الحالة السمعية للأب	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا تربيع	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	سامع	٩٢	٥٠,٧٢	٦,٠٧٩	٠,٠٤٨* دالة
	أصم	٥	٥٦,٠٠		
	ضعيف سمع	٢	٢,٠٠		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير الحالة السمعية للأب.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات الحالة السمعية للأب تم استخدام اختبار شيفيه، والذي جاءت نتائجه في الجدول (١٨) على النحو التالي :

جدول (١٨) يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات الحالة السمعية للأب

المحور	الحالة السمعية للأب	العدد	المتوسط الحسابي	سامع	أصم	ضعيف سمع
مستوى مهارات الفهم القرائي	سامع	٩٢	٥,٥٣	-		**
	أصم	٥	٦,٠٠		-	**
	ضعيف سمع	٢	١,٠٠			-

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الحالة السمعية للأب ضعيف سمع وأفراد الدراسة للحالة السمعية للأب (سامع، أصم) حول مستوى مهارات الفهم القرائي، لصالح متغير الحالة السمعية للأب (سامع، أصم).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأب السامع يكون أكثر تفاعلاً مع أبنائه، أما الأب الأصم فيشعر باحتياجات أبنائه الصم وضعاف السمع بدرجة أكبر لمعاناته من ذات المشكلة ، ولذلك جاء مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وفقاً لمتغير الحالة السمعية للأب أعلى بكثير مقارنة بالحالة السمعية للأب (ضعيف سمع).

٢- الحالة السمعية للأم

- تم دمج الفئات (صماء، ضعيفة سمع) في فئة واحدة لقلة التكرارات.

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة السمعية للأم استخدم اختبار مان وتني: Mann-Whitney Test، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٩) على النحو التالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار " ت: Mann-Whitney Test " للفروق طبقاً إلى اختلاف متغير الحالة السمعية للأم

المحور	الحالة السمعية للأم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	سامعة	٩٥	٤٩,٧٥	٤٧٢٦,٠٠	١٦٦,٠٠	٠,٦٨٧ غير دالة
	(صماء، ضعيفة سمع)	٤	٥٦,٠٠	٢٢٤,٠٠		

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير الحالة السمعية للأم. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع الطلاب الصم وضعاف السمع يتفقون على وجود صعوبات في مهارات الفهم القرائي بغض النظر عن اختلاف الحالة السمعية للأم، وبالتالي فإن متغير الحالة السمعية للأم ليس له تأثير على مستوى مهارات الفهم القرائي لأبنائهن الصم وضعاف السمع .

إجابة السؤال الخامس: وينص على" هل يختلف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع باختلاف العمر".؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً إلى اختلاف متغير العمر تم استخدام اختبار " ت" Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢٠) على النحو التالي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق طبقاً إلى اختلاف متغير العمر

المحور	العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى مهارات الفهم القرائي	١٨الى ٢١	٦٧	٥,٨٥	١,٩٣٣	٢,٩١١	٠,٠٠٤**دالة
	٢١ فأكثر	٣٢	٤,٦٦	١,٨٦٠		

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل حول (مستوى مهارات الفهم القرائي) باختلاف متغير العمر لصالح فئة الأصغر عمراً من ١٨ إلى ٢٠ سنة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة جاءت منطقية ، حيث أن الطلاب الصم وضعاف السمع الأصغر سناً ينتابهم نوع من الخوف والقلق من الفشل الدراسي، وقلق من صعوبة انجاز المهام الدراسية المطلوب انجازها في المواعيد المحدد لها، وبالتالي فإن هذا الخوف والقلق يدفعهم إلى الدافع للإنجاز وتحسين مستوى مهاراتهم القرائية لتحقيق طموحاتهم ورغباتهم في مواصلة دراستهم والالتحاق بالتعليم الجامعي والحصول على المهنة التي يرغبون العمل بها بعد التخرج، أما بالنسبة للطلاب الأكبر سناً ليس لديهم القلق والخوف من الفشل الدراسي ، وفي اعتقادهم أن لديهم القدرة والكفاءة في تخطي الصعاب في هذه المرحلة، الأمر الذي أدى بهم إلى انخفاض الدافعية لديهم مما أدى إلى انخفاض مستوى الفهم القرائي لديهم .

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. العمل على تضمين برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود كل ما يسهم في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع.
٢. توفير متطلبات التقنية السمعية التي تدعم الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في برنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لديهم.
٣. العمل على زيادة دافعية الطلاب الصم وضعاف السمع في تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم من خلال أساليب تعليمية تناسب مدخلاتهم.
٤. حث أعضاء هيئة التدريس بالسنة التأهيلية على تشجيع الطلاب الصم وضعاف السمع على القراءة بشكل مستمر، والتركيز على مقرر القراءة المنهجية والقراءة الحرة بهدف تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم .

المراجع

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

الجعافرة، عبد السلام. (٢٠١١). *مناهج اللغة وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق*. عمان: مكتبة المجتمع العربية.

الحمدان، نايف. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة في معاهد الأمل للصم في مدينة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٩)، ٢١١- ٢٢٨.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٥). مقدمة في الإعاقة السمعية. ط٢، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيني، محمد. (٢٠١٠). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فعاليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطالب والمعلمين. *مجلة كلية التربية*، ع(٧٤) ، ٤٧٥-٥١٣.

الصمادي، يوسف. (٢٠١٣). مستوى المهارات القرائية لدى الطلبة المعاقين سمعياً في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٢(١٢)،١٢٩٥-١٣٠٨.

العنزي، فاطمة. (٢٠١٦). دليل بأفضل الممارسات في تعليم القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. *مجلة رابطة التربية الحديثة، ٨ (٢٧)*، ٣٠٥-٣٧٠.

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.

علي، ميرفت. (٢٠١٣). *التوجهات المعاصرة في تعليم الصم وضعاف السمع*. عمّان. دار الفكر العربي.

عياصرة، رزان. (٢٠١٥). *أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين السرعة القرائية ومهارة فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن*. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

فياض، حنان. (٢٠٠٤). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند المعوقين سمعياً بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

كامل، عبد الوهاب. (١٩٩٩). مبادئ علم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

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

جاب الله، علي سعد؛ حافظ، وحيد السيد؛ عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر

الريس، طارق؛ العواد، هديل. (٢٠١٣). فعالية تطبيق استراتيجية (تمهيد–استعراض–مراجعة) في تحسين مهارات الفهم القرائي الحرفي المباشر للطالبات الصم في المرحلة الابتدائية.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢)، ٩١٣–٩٦٣.
الزبيري، شريفة. (٢٠١٥). الفروق في الفهم القرائي لدى التلميذات الصم زارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ *(٩)*، ٣١٢–٣٥١.
الزريقات، ابراهيم. (٢٠١١). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٨ *(١)*، ١٢٧٦–١٢٩٢.
- السعيدي، أحمد. (٢٠٠٩). مدخل إلى الديسلكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة .عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.
السلمان، أثير إبراهيم. (١٤٤٠هـ) المهارات القرائية لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود.
السيد، رمضان. (٢٠١٩) أثر تفاعل بين أشكال تقديم التذييلات الإلكترونية التشاركية ومستوياتها في تنمية مهارات الكتابة الالكترونية التشاركية لدى التلاميذ الصم ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٨، ٣٩٩– ٤٧٢.-
شحاته، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة. مكتبة الدار العربية للكتاب.
طاهر، علوي. (٢٠١٠). *تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
عبيد، ماجدة. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
المنيعي، عثمان، والريس، طارق. (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.
موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة بمحافظة الاسكندرية . مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٣)، ع (٢)، ٥٧٢– ٦١١.
الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦– ١٤٣٧ هـ) . وزارة التعليم، الإصدار الأول، المملكة العربية السعودية.
القريني، فيصل محمد (٢٠٢١). قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في منطقة الرياض. مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، ع (١٣٥)، ١٣٥–١٩٠.
الزهراني، علي حسن؛ السلمان، أثير ابراهيم (٢٠١٩). مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (٩)، ع (٢٣)، ج(١)، ٦١– ٩٤.

American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Retrieved from http://WWW./Academic/Comprehension/Reading/Teachig

Benedict K, Rivera M, & Antia S. (2015). Instruction in Metacognitive Strategies to Increase Deaf and Hard-of-Hearing Students' Reading Comprehension. *Oxford Journals*, 20 *(1):* 1- 15.

DeBonis, D. & Donohue,C.(2008). Audiology: Fundamentals for audiologist and health professionals. Boston: Allyn & Bacon.

Dyer, A., Macsweeney, M., Szezerbinki, M., Green, L., & Campbell, R (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, V. (8), N. (3), 216-229.

Gibbs, A. (2004) Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education, Issue 1 -05.

Gilbertson, 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.

Harris, M. & Moreno, C. (2006). Speech reading and learning to read: A comparison of 8-year-old profoundly deaf children with good and poor reading ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, V. (11), N. (2), 189-201.

Jackson, W., Paul, P. & Smith, J. (1997). Prior knowledge and reading comprehension ability of deaf adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, V. (2), N.(3), 173-184.

Marschark, M., & Wauters, L. (2008). Language comprehension and learning by deaf students.

Martin, F. & Clark, J. (2009). Introduction to audiology. Boston: Allyn & Bacon.

McLoughlin, J. & Lewis, R. (2008). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Moorse, D. (2001). Educating the deaf psychology, principles, and practices. Boston: Houghton Mifflin company.

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

Marschark, M., Deni, R. Polazzo, M. & Cornoldi, C. (1993). Deaf and hard of hearing adolescents' memory for concrete and abstract prose.American Annals of the Deaf, 138, 1, 2-8.

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

Northern, J. & Downs, M.(2002). Hearing in children. Philadelphia: Lippincott

Paul, P. 2001. *Language and deafness*. Canada: Singular Thompson Learning. Perspective. *Oxford Journals*, 19*(3).* 333- 346.

Qi, S., & Mitchell, E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. J*ournal of Deaf Studies and Deaf Education*, *(17).* 1–18.

Schirmer, B. R. (1994). Language and literacy development in children who are deaf. Macmillan Publishing Co., 100 Front St., Box 500, Riverside, NJ 08075-7500.

Schleper, D. (1999). Signs of success. Reading Today's Novel. 16,5,14.

Smith, D. (2007). Introduction to special education: Teaching in an age of challenge. Boston: Allyn & Bacon.

Stephanie, C. (2008). Accommodations use for statewide standardized assessments: Prevalence and recommendations for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, V. (13), N. (1), 55-96.

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