وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

مذكـــرة بعنـــوان :

تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم

(دراسة ميدانية في مدرسة صغار الأطفال المعوقون سمعيا-بسكرة-)

مذكرة مكملة لنيل شهـادة المـاستـر في علـوم التربيـــة

تخصص: علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
عـائشـة بهــاز

تحت إشراف الأستاذة:
د. سليـمة ســايحي

السنة الدراسية: 2017-2018 .

ملخــص الدراســة

تهدف الدراسة الحالية الى :

- ✓ تشخيص مستوى مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى الطفل الأصم.

وذلك في ضوء تساؤل الدراسة الذي نص على :

- ✓ ما مستوى مهارة القراءة والكتابة لدى الطفل الأصم.

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي. حيث شملت الدراسة على (35) تلميذا والتي تمثل كل التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية وذلك بعد استبعاد التلاميذ الذين يستعملون المعينات السمعية. وقد تم اختيارهم بطريقة مقصودة من مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بسكرة.

وذلك بعد تكييف مقياس تشخيص تعلم المهارات الأساسية في اللغة العربية (القراءة– الكتابة) مع خصائص الفئة.

وقد أسفرت النتائج عن:

- ✓ ضعف مستوى مهارة القراءة ومهارة الكتابة لدى الطفل الأصم.

وقد يعود هذا الضعف لعدة أسباب كعدم ملائمة المنهاج لخصائص الفئة ، ضعف المهارات اللغوية والفهم القرائي لدى الطفل الأصم، ضعف استراتيجيات التعلم ... وهذا ما يتوافق مع دراسات كل من كويجلي و كريتشمار ، أريف و بيروندي.

Résumé d'étude

Cette étude vise :

- ✓ Diagnostiguer le niveau de la lecture et la compétence de l'écriture chez l'enfant sourd.

Donc a la lumiére du questionnement d'étude qui été realisé.

- ✓ Quel est le niveau du compétence de la lécture et l'écriture chez l'enfant sourd.

Et pour atteindre ce but on utilise l'approche dexriptive explorative. Ou cette étude on a pris (35) éléves , le total des éléves sourds à l'étape prémaire et cela après avoir éliminé les éléves qui utilise l'aide auditive. On a s'éléctionné de façon destiner par l'école des enfants handicapées auditif Biskra.

Et après l'adaptation du l'échelle diagnostique pour savoir les compétences éssentiel de la langue arabe (lecture , écriture) avec les caractiristique de la catégorie.

Et ces résultats on abouti :

- ✓ La faiblesse du niveau de la compétence de la lecture et la compétence d'écriture chez l'enfant sourd.
- ✓ Cette impuissance revient à plusieurs raisons comme la non commodité du curriculum avec les caractéristiques de cette catégorie la faiblesse des compétences languistique et la compréhension de la lecture chez l'enfant sourd.
- ✓ La stratégies faibles de l'apprentissage et cela s'accord avec les étude de Quigley et kretschmer , Arfé et perondi.

فهرس المحتويات

المحتـــوى	الصفحة
كلمة شكر وعرفان	
ملخص الدراسة بالعربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ب
قائمة الملاحق والجداول والأشكال	
مقـدمـة.	2-1
الفصـل الأول : مدخـل عـــام للـــدراسة .	
1- مشكلة الدراسة.	6-3
2- أهمية الدراسة.	7
3- أهداف الدراسة.	8
4- حدود الدراسة.	8
5- المفاهيم الإجرائية للدراسة.	8
6- الدراسات السابقة.	14-9
الجـــانب النـــظري .	
الفصـل الثـانـي: مهـــارة القـــراءة.	
تمهيـــد	16
1- مفهوم القراءة.	19-16
2- آلية القراءة.	21-20
3- أهمية القراءة.	22-21
4- أنواع القراءة.	23-22
5- مراحل تعلم القراءة.	27-23
6- مهارات القراءة.	30-27
7- القراءة عند الأصم.	31-30
خـلاصـة الـفصـل	31

الفصل الثالث: مهارة الكتابة.	
تمهيد	33
1- مفهوم الكتابة.	35-33
2- مراحل تعليم الكتابة.	37-35
3-العوامل التي تسبق تعلم الكتابة.	38-37
4- طرق تنمية مهارة الكتابة.	40-39
5- خصائص الكتابة.	43-40
6-صعوبة الكتابة والأخطاء الملاحظة فيها.	43
7-الكتابة عند الأصم.	45-44
خلاصة الفصل	46
الفصل الرابع: الصمم.	
تمهيد	47
1- مفهوم الصمم.	49-48
2- المؤشرات السمعية التي تدل على مشكلة الصمم.	49
3- أساب حدوث الصمم.	52-50
4- أنواع الصمم.	55-53
5- درجات الصمم.	57-55
6- خصائص المعاقين سمعيا.	60-57
7- طرق الاتصال والتواصل لدى الأصم.	64-60
خلاصة الفصل	65
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد	67
1- منهج الدراسة.	67
2- مجتمع الدراسة.	67
3- عينة الدراسة.	68

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.	70-68
5- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.	71-70
الفصـل السـادس: عرض النتائــج وتحليـلها	
1- عرض النتائج حسب تساؤلات الدراسة.	87-73
1-1- عرض نتائج مهارة القراءة.	80-73
1-2- عرض نتائج مهارة الكتابة.	87-81
2- تحليل النتائج حسب تساؤلات الدراسة.	92-87
2-1- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول.	89-87
2-2- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني.	92-90
3- مناقشة عامة لنتائج الدراسة.	97-92
الخـــاتمـة	100-98
قائمة المراجع	105-101
الملاحـق	

قـــائمة الجـــداول

الـــرقـم	عنـــوان الشكـــل	الصفحـة
جدول(01)	مراحل تطور القراءة	**27-24**
جدول(02)	متوسطات الصف الأول إبتدائي في مهارة القراءة.	**74-73**
جدول(03)	متوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة القراءة	**75-74**
جدول(04)	متوسطات الصف الثالث إبتدائي في مهارة القراءة	**77-76**
جدول(05)	متوسطات الصف الرابع والخامس إبتدائي في مهارة القراءة.	**80-77**
جدول(06)	متوسطات الصف الأول إبتدائي في مهارة الكتابة.	**81**
جدول(07)	متوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة الكتابة.	**82**
جدول(08)	متوسطات الصف الثالث إبتدائي لمهارة الكتابة	**84-83**
جدول(09)	متوسطات الصف الرابع إبتدائي لمهارة الكتابة	**86-84**
جدول(10)	متوسطات الصف الخامس إبتدائي لمهارة الكتابة	**87-86**

قـــــائـــمة الأشـــــكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل(01)	كيف تحدث عملية القراءة ؟	**20**

قائـــــــمة الملاحـــــــــق

الرقم	عنوان الملحق
الملحق(1)	مقياس تشخيص صعوبات القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية في صورته الأولي
الملحق(2)	بيان بأسماء المحكمين للمقياس ودرجاتهم العلمية.
الملحق(3)	مقياس تشخيص صعوبات القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية في صورته النهائية

المـــقدمـــة

تعتبر الإعاقة السمعية من بين الإعاقات التي تعرقل نمو الطفل وتشكل حاجزا أمامه في مختلف مظاهر النمو، ويشمل التأثير: النمو اللغوي، الانفعالي، الاجتماعي وخاصة المعرفي الذي يظهر في الوعي بمحيطه والتحصيل الدراسي وكذا القدرة على الاكتساب وتلقي المعرفة أسوةً بأقرانه. إذ أن الإعاقة السمعية هي إحدى الإعاقات التي تتطلب طرق خاصة للاتصال والتواصل ،وفي تلقي المعلومات والمعرفة، وبالتالي في القدرة على استيعابها وإدراكها حيث تؤثر على المخزون اللغوي عند الشخص الأصم وعلى عملية معالجته للغة الاستقبالية. وتظهر الآثار السلبية أوضح ما يكون في مجال النمو اللغوي فالشخص الأصم يعتبر كذلك أبكم باعتبار حاسة السمع هي المدخل الرئيسي لتعلم اللغة والكلام. ورغم سلامة الجهاز الكلامي غلا أن الكلام لا يأتي إلا بعد سماعه والتفاعل من خلاله مع البيئة المحيطة التي تعد بيئة سمعية. ومن هنا فإن فقدان السمع يحُدُ من مقدار الخبرات اللازمة لتطور المعرفة واللغة. والذي يُكشف درجة أكبر في المدرسة، وفي مهارتي القراءة والكتابة بشكل خاص .باعتبار القراءة سلوك فمي سمعي والكتابة عملية تعتمد بشكل كبير على الأداء القرائي، فإن الإعاقة السمعية تؤثر سلبا عليهما، وإذا لم يوضع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية والتربوية المناسبة، فسوف لن تتطور لديهم المهارات اللغوية ومهارتي القراءة والكتابة بشكل خاص.

ومن هنا فإن عملية التشخيص ضرورة للعمل على تطوير قدرة هاته الفئة من ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات الأكاديمية. ويتم ذلك من خلال البرنامج التعليمي المناسب والطرق والوسائل اللازمة والملائمة، حيث يعمل التشخيص على كشف نقاط الضعف الواجب العمل عليها والتحديد العيني والمباشر لما تتركه الإعاقة السمعية على مهارتي القراءة والكتابة.وكمنطلق لبناء تصورات علاجية وبرامج تكفل تحوي أهدافا واضحة ومحددة لتطوير الأداء والوصول به لإتقان المهارة بشكل أفضل، استنادا على حقائق علمية واقعية عن الفئة .

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتشخيص مستوى مهارتي القراءة والكتابة عند أفراد العينة ، فكان المنحى الأول للدراسة الميدانية هو اختيار المقياس الذي يقيس مدى إتقان أو عدم إتقان المهارات الأساسية في القراءة والكتابة ثم تم تكييف هذا المقياس مع فئة الصم وتزويده بالجانب التطبيقي لكشف الأداء عن كل مهارة جزئية تتدرج ضمن المهارتين الأشمل القراءة والكتابة، وقد تم تقسيم الدراسة الى ستة فصول تجمع بين الجانب النظري والميداني كالتالي:

الفصل الأول: هو مدخل عام في الدراسة ويضم مشكلة الدراسة والتساؤلات بالإضافة الى أهمية الدراسة وكذا أهدافها،حدود الدراسة، تحديد مصطلحات الدراسة وصولا إلى عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها بالإضافة الى موضع الدراسة الحالية بالنسبة إلى الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: والذي حمل عنوان القراءة فقد تضمن مفهوم القراءة، آليتها، أهميتها ،أنواعها، مراحلها، مهاراتها وأخيرا القراءة عند الأصم.

الفصل الثالث: بعنوان الكتابة وتضمن كل من مفهوم الكتابة، مراحل تعلمها، العوامل التي تسبقها، خصائصها، طرق تنميتها، صعوبتها وصولا إلى الكتابة عند الأصم.

الفصل الرابع: بعنوان الصمم فتضمن: مفهوم الصمم، المشكلات الدالة عليه، أسبابه ،أنواعه، درجاته، خصائصهم وصولا إلى طرق الاتصال والتواصل لدى الأصم.

الفصل الخامس: فقد خصص لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة فتضمن: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وأدواتها وأخيرا المعالجة الإحصائية المستخدمة فيها.

أما الفصل السادس والأخير خصص لعرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وقد تضمن العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة عامة للنتائج، ثم الخاتمة التي ذيلت بمجموعة من التوصيات ، وقائمة المراجع ، وملاحق الدراسة.

1- مشكلة الدراسـة:

شهدت العقود الأخيرة تقدما كبيرا في ميدان الإعاقة السمعية مقارنة بما كانت عليه قديما. ولعل ما يميز هذا التقدم كونه تقدما شاملا تناول جميع الجوانب والمفاهيم المرتبطة بالإعاقة السمعية والفرد الأصم من مثل: محاولة فهم خصائصه، تأثير الإعاقة على حالته النفسية، قدراته العقلية، مدى تأثر العمليات النفسية الأساسية بالإعاقة وكيفية التعامل معه من خلال البرامج التربوية والتأهيلية. فاتفقت جل الدراسات على أن مصطلح الإعاقة يشير إلى درجات مختلفة من القصور السمعي مما يجعل الفرد يختلف في تفاعله مع المجتمع الخارجي بناءاً على هذا القصور (الهذيلي،19:2005). ما يشير إلى مشكلة قد تتراوح في شدتها بين البسيط إلى الشديدة جدا وتؤثر سلباً على الأداء التربوي للطالب. (الزريقات،1278:2011)

ولعل ما يظهر جليا عند ملاحظة ذوي الإعاقة السمعية هو سلوك الاندفاعية وكثرة الحركة ،حيث يتحرك بعشوائية من نشاط إلى آخر كما يظهر أنماطا من السلوك العدواني مما قد يعطل ويتسبب في الصعوبة الظاهرة في الاكتساب والتعلم-بالإضافة إلى العوامل الأخرى طبعا- فيصعب عليه تكوين المعرفة واكتساب المهارات، وإدراك المعاني والمفاهيم. كما مما لا شك فيه أن اللغة هي أكثر مظاهر النمو تأثراَ بالإعاقة السمعية حيث أن عدم قدرة الأصم على إصدار الأصوات أو سماع كلام الغير أو حتى معرفة ردود أفعال الغير على ما يصدره من أصوات يحد من مخزونهم اللغوي، وصعوبة في استخدامها وتوظيفها كما يجب. فيتضح أن ضرورة تلقي الأصم للخدمات التأهيلية والتربوية التي تعتبر مجموعة من المهارات الحياتية والتعليمية التي يستخدمها الطفل لضمان التعامل والتواصل الفعال مع المحيطين به وتأهيله للأداء الوظيفي المستقل وبلوغه المستوى العلمي والمعرفي الأعلى الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته ويدنو به إلى أقرانه العاديين. وهذا ما تعمل المراكز والمدارس الخاصة بالصم على إنجازه من خلال توفير برنامج تأهيلي، وربما أن الهدف من تعليم الصم إعدادهم للحياة ومشاركتهم في بناء مجتمعهم وتقدمه انطلاقا من مبدأ أن المجتمع بحاجة إلى خدمات جميع أفراده. (غنيم ،غنيم،66:2016)

يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم للحصول على مقومات معيشتهم ولئلا يكونوا عالة على المجتمع كما يعملون على تزويدهم بالمعارف والمهارات والارتقاء بعقولهم وتفكيرهم ليستطيعوا ملاحقة التقدم والتطور.

لعل من أبرز المهارات الحياتية والأكاديمية التي تعتبر حاجة ملحة وتشكل قاعدة أولية لاكتساب باقي المهارات اللازمة، وتضمن للأصم التعلم والتأهيل بشكل أفضل هما مهارتي القراءة والكتابة .

فمهارة القراءة هي عبارة عن قاعدة أولية لاكتساب المعرفة ويعرفها نبيل حافظ على أنها "عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا".(حافظ،91:2000)

تعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة بحاسة السمع، حيث قام كارش مير وتشيلدروث 1986 بإجراء دراسة استمرت تسعة أعوام من البحث توصل الباحثان فيها إلى وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية والقدرات القرائية. (عبدات،5:2008)

ومن خلال دراسات وأبحاث قام بها المتخصصين في هذا المجال كشفت أن الطفل الأصم وبالرغم من أن ذكاءه ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم العملي عموما منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين. فغالبا ما يعاني هؤلاء الطلاب من مستويات مختلفة من التأخر أو التخلف في التحصيل الأكاديمي عموما وبوجه خاص في التحصيل القرائي"(hearing-impairment). فيما أشارت بعض الدراسات إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط بمستوى القدرات القرائية. ومن أهم هذه العوامل: درجة اهتمام الوالدين بطفلهم المعاق سمعيا، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب، ومقدرات التواصل لديهم، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب حتى يستطيع المعاق سمعيا أن يقرأ بشكل أفضل. (ثابت،200:2002)

كما قد حظي موضوع تطوير ورفع المستوى التعليمي للأصم أهمية بالغة في عديد الدول وقد حققوا نجاحا ملموسا كالتجربة الأردنية التي برهنت على قدرة الأصم على تحقيق مستوى

مقبول جدا في القدرة على الأداء الأكاديمي. واستطاع العديد من ذوي الإعاقة السمعية الالتحاق والتخرج من الجامعة الإسلامية في غزة، وجامعة جدة، إضافة إلى عديد التجارب الأجنبية التي أظهرت أن الأصم له إمكانية النجاح الأكاديمي إذا توفرت له بيئة مناسبة.

أما بالنسبة لمهارة الكتابة فتعرف على أنها " عملية تحويل اللغة المنطوقة (أو أي نوع من اللغات) إلى رموز بصرية(أو لمسية) من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم، حيث أنها في تطور مستمر تبدأ بالتآزر البصري الحركي ثم مسك القلم بطريقة صحيحة ولا تنتهي بحد الكتابة الإبداعية لأن الكتابة الإبداعية لا حدود لها. (أبو شعيرة،4:2007)

تعد هذه الأخيرة من الأنشطة المتعددة للإنسان والمواهب المغروسة في نفسه. وتختلف الطرق التي يقوم بها الناس في إبراز مواهبهم وإظهار أنشطتهم من الرياضي إلى الرسام أو النحات إلى الخطيب أو الكاتب. فالكتابة على هذا الاعتبار جزء من النشاط الإنساني لا يمكن للحياة أن تأخذ صورتها الصحيحة إلا بها، وزيادة على كونها نشاطاً خارجيا يظهر على الورق هي حركة تدور داخل النفس، تتموج مع الوجدان وتحكمها العاطفة ويقف معها العقل منظماً وموجهاً. (عاشور ، فخري،104:2005)

مع الأهمية الكبيرة لمهارة الكتابة إلا أن هناك أفرادا يظهرون مستوى أقل من المتوسط في القدرة على الكتابة. منهم بعض الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية والانخفاض في قدرة الأفراد المعاقين سمعيا على الكتابة يعود إلى: صعوبة التعرف على الأصوات وبالتالي الفشل في كتابة هذه الأصوات، فالتعرف على الأصوات مهارة سابقة لمهارة الكتابة. (ابو شعيرة4:2007)

إن تعليم الصم لا يزال يشكل تحديا صعبا للقائمين على تعليمهم من المعلمين إضافة إلى أسرهم والأفراد الصم في حد ذاتهم. حيث تشير الدراسات إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي للأصم وتظهر في عدة أشكال كتدني القدرة على القراءة والكتابة وبدرجة أقل من الحساب إذا تم مقارنتهم بأقرانهم من نفس الفئة العمرية من العاديين. وإن وجود مشاكل في المهارات الأكاديمية عموما ومهارتي القراءة والكتابة خصوصا يؤثر على حياة الفرد الأصم وضعيف السمع بعدة نواح أهمها: تدني التحصيل الأكاديمي في مراحل التعلم المختلفة والمشاركة في الأنشطة الصفية

،التواصل مع الآخرين. والحصول على الوظيفة والاحتفاظ بها وعلى قدرة الأفراد الصم وضعاف السمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الكمبيوتر وغيرها من المجالات التي تعتبر الكتابة شيئا ضروريا(أبو شعيرة، 4:2007)، وبالتالي إن الانخفاض في مهارتي القراءة والكتابة عند الأصم مقارنة بالعاديين يدفعنا إلى التساؤل حول مدى فعالية البرامج التربوية والتعليمية المقدمة لهاته الفئة.إذا علمنا اتفاق الباحثين في مجال تعليم الصم على أن قدراته العقلية عادية بل وربما تفوق المستوى العادي عند البعض باستثناء بعض الحالات التي تأثرت بأحوال أخرى غير السمعية (غنيم، غنيم، 137:2016). وبالتالي فلهم الإمكانية والمقدرة على النجاح في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية إذا تلقوا التعليم بالطرق المناسبة. وهذا ما نجحت فيه الكثير من التجارب في عديد من الدول.

واعتمادا على ما سبق سوف نسعى في بحثنا الحالي إلى محاولة تشخيص مستوى القراءة والكتابة لدى الصم استشعاراً بمسؤوليتنا كممارسين بضرورة هذه المهارات بالنسبة لهؤلاء .والتي تعتبر قاعدة لاكتساب المهارات الاجتماعية واللغوية والأكاديمية. وكذا من أجل إثراء المعرفة العلمية في هذا الخصوص حيث لم يتم التركيز عليها كمهارات مستقلة في دراسات محلية أخرى. وذلك ما اتضح من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة–في حدود علم الباحثة– وجاءت هذه الدراسة للتعرف على مدى إتقان مهارتي القراءة والكتابة بشكل محدد عند الأصم. وهذا ما صغناه في التساؤل التالي :

ما مستوى مهارتي القراءة والكتابة عند الطفل الأصم؟

الاسئلة الجزئية :

- ما مستوى مهارة القراءة عند الطفل الأصم؟
- ما مستوى مهارة الكتابة عند الطفل الأصم؟

2-أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تبحث عن مدى إتقان مهارتي القراءة والكتابة عند التلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية.

2-1- الأهمية النظرية:

- تعد هذه الدراسة إضافة إلى التراث النظري فيما يخص موضوع تعليم الأصم .
- تعد إثراء للأطر النظرية المتعلقة بتعليم الأصم وأهمية اكتسابه وإتقانه لمهارتي القراءة والكتابة .
- تعد واحدة من الدراسات القليلة حسب اطلاعنا التي تناولت المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة) التي تؤهل للأداء والتحصيل التعليمي .
- إن دراسة مهارتي القراءة والكتابة عند التلميذ الأصم يمكن أن يفتح الباب أمام إجراء مزيد من الدراسات من منظور آخر حول هذا الموضوع .

2-2- الأهمية التطبيقية:

- تساعد مخططي المناهج في معرفة معوقات المادة من حيث بناء المحتوى والأساليب والوسائل والنشاطات والتقويم المناسبين للطفل الأصم.
- دليل للأهل في التعامل مع الأطفال ومعرفة نقاط القوة والضعف ضرورة من ضرورات النمو والتطور.
- الوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة صعوبات إتقان القراءة والكتابة عند الأصم.
- مساهمة في مساعدة المتخصصين و الآباء على توفير برامج أولية تتكفل بتنمية المهارات الأكاديمية للطفل الأصم ،حيث أسهمت هذه الدراسة بتقديم تشخيص لمدى اكتساب مهارتي القراءة والكتابة بعض المهارات السلوكية التي تؤهل الطفل الأصم للأداء الأكاديمي.
- يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إظهار أهمية وضع برنامج تأهيلي وتعليمي يتضمن مهارتي القراءة والكتابة خاص بفئة المعاقين سمعيا وإيلاء أهمية أكبر لقدراتهم وتنميتها.

3- أهداف الدراسة:

يهدف بحثنا الحالي إلى محاولة الإجابة على تساؤلات الدراسة :

- تشخيص مستوى مهارة القراءة عند الطفل الأصم.
- تشخيص مستوى مهارة الكتابة عند الطفل الأصم.

4- حـدود الدراســة:

4-1- الحدود المكانية:

أجريت الدراسة بمدرسة الأطفال المعاقين سمعيا بمدينة بسكرة.

4-2- الحدود الزمنية:

طبقت الدراسة على التلاميذ خلال السنة الدراسية 2017-2018 .

4-3-الحدود البشرية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من 39 تلميذا من التلاميذ المعاقين سمعيا وهم يمثلون كافة تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدرسة من كلا الجنسين وتتراوح أعمارهم بين 09 سنوات إلى 15 سنة.

5- المفـاهيـم الإجرائيـة للدراســـة:

القراءة: هي مهارة التعرف على الكلمات المرئية، تحليل رموزها وإدراك معانيها، وتتضمن عمليتي فك الرموز والاستيعاب وذلك من خلال درجات مقياس تشخيص صعوبات القراءة لمصممه هاني العسلي .

الكتابة : هي مهارة إعادة ترميز اللغة المرئية وتحويل أفكاره ومعلوماته إلى نص مكتوب وفق قوانين اللغة العربية من خلال درجات مقياس تشخيص صعوبات الكتابة للمرحلة الابتدائية لمصممه هاني العسلي .

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسات القراءة:

6-1-1- دراسة إبراهيم عبد الله زريقات (2011):

عنوان الدراسة: تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة.

عينة الدراسة: شملت الدراسة على 123 طالباً معاقا سمعياً (55) طالباً و(67) طالبة.

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار مهارات القراءة أعده الباحث بناءً على دراسة مسحية للدراسات السابقة المرتبطة بتقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا.

ثانيا: قراءة الدرس الأول والدرس الأخير من كتاب كل صف من صفوف عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

1- أداء أفراد الدراسة على جميع أبعاد اختبار القراءة يصنف على أنه ضعيف باستثناء بعد التمييز البصري إذ كان جيد.

2- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أبعاد اختبار مهارات القراءة باستثناء بعدي المفردات والفهم لصالح الإناث.

3- هناك فروق ظاهرة لأداء الطلبة المعاقين سمعيا تظهر واضحة على مهارات القراءة (المفردات، الطلاقة، التمييز البصري، الفهم، الإدراك والوعي الصوتي) تبعا لمتغير الصف الدراسي.

4- هناك فروق لأداء الطلبة المعاقين سمعيا تظهر واضحة على مهارات القراءة تبعا لمتغير درجة فقدان السمع ويتضح أن الفرق لصالح درجة فقدان السمع 55-69 ديسبل.

5- توجد فروق بين الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة والذين يستخدمون التواصل الكلي على كافة أبعاد اختبار مهارات القراءة.

6- توجد فروق بين الطلبة الذين يستعملون السماعة الطبية والطلبة الذين لا يستعملونها على أبعاد الطلاقة والتمييز البصري والوعي الصوتي من مهارات القراءة لصالح الطلبة الذين يستعملون السماعة الطبية. (الزريقات،1276:2011)

6-1-2- دراسة روحي عبدات (2008):

عنوان الدراسة: مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعاقين سمعيا الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والذين يتلقون منهاج وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات.

أدوات الدراسة: تم الإطلاع على مناهج اللغة العربية المقررة من قبل الوزارة وتم تحديد دروس القراءة المطلوب من الطلبة إنجازها خلال الفصل الدراسي الأول للصفوف الدراسية الثلاثة. ثم صياغة المقاييس وعرضها على المحكمين.

نتائج الدراسة:

مستوى مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، هي أعلى من مهارات القراءة عند الطلبة المعاقين سمعيا المدمجين في التعليم العام. وأن هذه الفروق في المهارات دالة إحصائيا لدى طلبة الصفين الأول والثالث من التعليم الأساسي. بينما لم تكن دالة لدى طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي. وأن الفروق واضحة لصالح الطلبة الملحقين في مراكز التربية الخاصة وتتدنى هذه المهارات أكثر كلما تقدم الطالب في المرحلة الدراسية. (عبدات،26-19:2008)

6-1-3- دراسة محمد جعفر ثابت:

عنوان الدراسة: القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس ابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض(دراسة ميدانية).

عينة البحث: اشتملت عينة البحث على 121 طالبا من الصف السادس إبتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط من المدارس العادية. من الذكور فقط، 62 طالبا من ضعاف السمع و59 طالبا من العاديين.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استمارة بيانات تشتمل على أسئلة حول العمر وطبيعة الإعاقة السمعية ومستوى تعليم الوالدين ومستوى دخل الأسرة وعدد أفرادها. أما بالنسبة للطلاب العاديين فقد احتوت استمارة البيانات على أسئلة حول العمر والصف الدراسي فقط. كما استخدم اختبار القراءة الصامتة من إعداد الزهراني.

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة أنه مقارنة القدرات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع، القدرات نفسها لدى الطلاب العاديين ممن هم في نفس المستوى الدراسي، فإن العاديين يتفوقون بشكل كبير على ضعاف السمع، وهذا ما أكدته مقارنة طلاب الصف السادس إبتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط من طلاب معاهد الأمل بمن هم في نفس المستوى الدراسي في المدارس العادية. (ثابت، دون سنة : 7)

6-2- دراسات الكتابة:

6-2-1- دراسة محمد إسماعيل أبو شعيرة (2007):

عنوان الدراسة: أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة (دراسة تشخيصية).

عينة الدراسة: تم اختيار 51 طالب وطالبة من الصم وضعاف السمع في مدينة جدة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد اختبار كتابة للطلاب الصم تضمن فقرات لقياس أخطاء الكتابة، وقد تضمن الاختبار اثنتين وخمسين فقرة.

نتائج الدراسة:

- يتبين أن هناك أخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وضعاف السمع. وهذه الأخطاء تتشابه الى حد ما في الأخطاء التي يقع فيها السامعون لكن الفرق هو في نسبة انتشارها. حيث

تشير نسبة الانتشار في بعض الأخطاء تصل إلى 4،78%. ويمكن تصنيف أخطاء الكتابة إلى هذه الثلاث أشكال الرئيسية:

أولا: أخطاء إملائية شائعة مثل: الأخطاء في كتابة الهمزة وكتابة اللام الشمسية والقمرية، وكتابة التاء المربوطة والمفتوحة.

ثانيا: أخطاء نحوية مثل: الأخطاء في تصريف الأفعال وضمائر المفرد والمثنى والجمع بأنواعها المختلفة.

ثالثا: أخطاء مرتبطة باللغة مثل: كتابة الجمل المجردة وإضافة كلمات زائدة أو حذف كلمات من جملة مما يغير في المعنى أو يشوه تركيبها.

- بينت النتائج عدم وجود فرق في الأخطاء الكتابية عند الطلاب الصم وضعاف السمع تبعا لمتغير الجنس .

- وجود فرق تبعا لشدة الإعاقة حيث بينت النتائج أن الطلاب ذوي الإعاقة السمعية الشديدة يرتكبون أخطاء أكثر في الكتابة من زملائهم ذوي الإعاقة السمعية المتوسطة أو البسيطة. (ابوشعيرة،5:2007)

6-2-2- دراسة فيصل شريف الحايك وإبراهيم عبد الله الزريقات (2013):

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا وطالبة من الصف السادس الأساسي. وزعت عشوائيا إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من 24 طالبا وطالبة والثانية ضابطة مكونة من 28 طالبا وطالبة يتوزعون حسب درجة الإعاقة السمعية إلى فئات ثلاثة هي (المتوسطة، الشديدة ، الشديدة جدا).

أدوات الدراسة:

أولا: اختبار التعبير الكتابي تم إعداده لأغراض الدراسة الحالية

ثانيا: البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي، تم إعداد البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي للطلبة المعاقين سمعيا استنادا إلى الدراسات والبحوث.

نتائج الدراسة:

– أظهرت نتائج إلى أن الطلبة المعاقين سمعيا يعانون من صعوبات متنوعة وضعف واضح في مهارات التعبير الكتابي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين (ضابطة وتجريبية) لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المقترح للتعبير الكتابي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين يعزى لاختلاف جنس الطالب.

– تبين أن مهارات التعبير الكتابي الخاصة بالطلبة المعاقين سمعيا الذين يستخدمون طريقة التواصل الكلي. هي من حيث المستوى أفضل مقارنة مع الطلبة الذين يستخدمون لغة الإشارة في التواصل.

– أداء الطلبة المعاقين سمعيا(المجموعة التجريبية) من ذوي (الإعاقة السمعية الشديدة) كان أداؤهم أفضل. تلتها درجة المتوسطة فالشديدة جدا. (الحايك، الزريقات،904:2013)

6-3- التعقيب على الدراسات السابقة :

يتبين من الدراسات السابقة الذكر اهتمامها بتأثير المهارات الأكاديمية خاصة منها (القراءة والكتابة) بالإعاقة السمعية ، كما اهتمت بالبحث عن درجة الأثر السلبي الذي يتركه الصمم على أداء التلميذ وما هي الأخطاء الأكثر بروزا وارتباطا بحالة الصمم .

ويمكن تحديد بعض أوجه التشابه فيما بينها فيما يلي :

– أغلب الدراسات ركزت على تبيان وتشخيص أداء التلميذ الأصم في مهارتي القراءة والكتابة.

– كما ركزت أغلب الدراسات على استخدام مقياس المهارة المراد قياسها (كتابة، قراءة) يتوافق مع المرحلة أو الصف الدراسي للتلميذ.

- مراعاة درجة فقدان السمع في اختيار العينة و التفريق في الحكم على درجة الأثر حسب درجة الإعاقة.

- اهتم كل من الرزيقات ، أبو شعيرة والحايك ببحث مدى تأثير عامل الجنس على نتائج الأداء بين التلاميذ الصم.

- اتجه ثابت إلى مقارنة أداء الطلاب ضعاف السمع بأداء الطفل العادي، أما عبدات فقد ركز على جانب آخر وهو مدى بأثير دمج المعاق سمعيا في المدارس العادية.

- اهتمت كل من دراسة الرزيقات(2011) وأبو شعيرة(2007) بتقييم المهارة وتحديد مستوى الأداء على أبعادها المختلفة وتحليل النتائج على كل بعد.

أوجه الاختلاف :

-نلاحظ اختلاف في حجم العينة.

- أجريت الدراسات على صفوف مختلفة.

- هدفت دراسة الحايك و الرزيقات إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبة تعلم التعبير الكتابي ولم يكتفي بتقييم مستوى الأداء على المهارة فقط مثل بقية الدراسات.

- اختلاف الأهداف المرجوة من الدراسة باختلاف المهارة المراد تقييمها.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

تتوافق الدراسة الحالية مع غيرها من الأبحاث والدراسات السابقة في الاهتمام بكشف وتشخيص مدى القدرة على الأداء الأكاديمي على مهارتي القراءة و الكتابة عند الطفل الأصم والبحث في تحديد جوانب الضعف التي يمتاز بها الأصم.

كما تركز هذه الأخيرة على تشخيص مهارتي القراءة و الكتابة كونهما القاعدة الأساسية التي تؤسس وتمهد لاكتساب المعارف المختلفة ولندرة الدراسات في هذا الموضوع في الجزائر (على حد علم الباحثة) جاءت هذه الدراسة لتشخيص مستوى الأداء على مهارتي القراءة والكتابة عبد فئة الصم في الجزائر(تحديدا بسكرة) .

مهـــــارة القـــــــــــراءة

تمـهيـد :

يقول العقاد لبيان أهمية القراءة: "إنما أهوى القراءة لان عندي حياة واحدة في هذه الدنيا وحياة واحدة لا تكفيني، ولا تحرك كل ما في ضميري من بواعث الحركة، والقراءة وحدها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى الإنسان الواحدة".

إن تعلم القراءة يعتبر من قبل الكثيرين المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات التي يتلقاها المتعلم في المدرسة، وتعد القراءة الناجحة القاسم المشترك والأكثر أهمية في التحصيل لمختلف محتويات المنهج حيث تعتمد جميع وحداته ومواده على القراءة، فهي من العمليات العقلية شديدة التعقيد حيث تتجاوز الإدراك البصري للكلمات إلى تحليل رموزها وفهم معانيها، وهي وسيلة لاكتساب المعلومات والخبرات وتعد أساس كل عملية تعلم.

ولقد تناول المختصون مفهوم القراءة، منذ أن كان مفهومًا بسيطًا، إلى أن أصبح مفهومًا شاملا، وفيما يلي عرض لبعض الآراء التي تناولت مفهوم القراءة، وما طرأ عليه من تطور.

1- مفهـوم القـــراءة :

تؤكد الدراسات الحديثة التي أجريت في ميدان القراءة وبخاصة ما أجري منها في النصف الثاني من هذا القرن ، أن تطورا ملموسا قد طرأ على مفهوم القراءة ، والنظر إلى طبيعتها وماهيتها ، وانعكس ذلك بشكل أو بآخر على مناهج وأساليب تعليمها وتعلمها.(محمد فياض وآخرون، 2011: 203)

كما عرفت القراءة من وجهات نظر متعددة فقد ورد في" القاموس العام للعلوم الإنسانية " أنها فك الترميز لنظام معين من الرموز سواء كانت أرقام، حروف أو رسوم، ولا تشكل قراءة الحروف إلا نظاما واحدا من بين عدة أنظمة، وفيه تهتم القراءة بفك رموز الإشارات المكتوبة المطابقة للعناصر الصامتة في اللغة الشفوية، ولكي يكون سير القراءة فعالا فإنه يجب أن يوجه

فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه إذ يهدف تعلم القراءة إلى جعل الفرد عن طريق الفهم الجيد يناقش الأفكار المعبر عنها من طرف الآخرين وإلى الإبداع". (لعطوي ، 147:2013)

يركز هذا التعريف على كون القراءة ليست تعبير شفهي عن المدركات البصرية لما يراه الفرد من كلمات إنما يتعدى ذلك إلى ضرورة إدراك المعنى واستخدامه وتوظيفه في التعامل مع الأخر وتطوير التواصل والتفكير.

يرى البعض أن عملية القراءة في حد ذاتها هي عملية تعلم، إلا انه من الصعب معرفة الكيفية التي تتم بها هذه العملية فبداية يتصل القارئ بالمادة المكتوبة والفائدة تحدث من خلال العلاقة الغامضة (غير المرئية) بين المخ والعين من ناحية، والكلمة المكتوبة من ناحية أخرى، إلا أن هذه العلاقة لا زالت سرا كبيرا مجهولا.(محمد فياض وآخرون، 2011: 305)

يحاول الكاتب أن يبين هنا أن عملية القراءة عملية معقدة متعددة العناصر التي تتداخل وتتكامل في تناسق متشابك لإنتاج نص مقروء، ويعرفها مرسي على أنها مهمة بصرية سمعية تتضمن الحصول على المعنى من خلال فك الرموز (الحروف والكلمات) وتتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما:

-عملية فك الرموز: وهي ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيل يشبه اللغة الشفهية – والمهارة في فك الرموز تمكن الفرد من لفظ الكلمات بشكل صحيح يوضح معناها أو مدلولها.

– عملية الاستيعاب: تمكن مهارات الاستيعاب فهم الفرد معنى الكلمات سواء كانت منفردة أو في سياق ما.(مرسي،دون سنة :362).

والغاية من هذا التعريف هو تفسير عملية القراءة على أنها استخلاص للمعاني المتضمنة في النصوص المقروءة من خلال مرحليتين أولا فك الرموز ثم استيعاب المعنى.

وما لبث أن تغير هذا المفهوم؛ ليشمل تفاعل القارئ مع المقروء، فقد ألمح إلى أن مفهوم القراءة أصبح يركز على القراءة الناقدة التي تمكن القارئ من تحليل ما يقرأ، ونقده، وإبداء الرأي فيه، وبهذا يكون مفهومها متمثلا في النطق، والفهم، ثم النقد والتحليل.(المالكي، 17:2008)

ويأتي هذا التعريف ليضيف إلى عملية القراءة ويتعدي بها مرحلة التعرف ليصبح عملية معقدة تمنح القارئ فرصة التدخل وإبداء رأيه فيما يقرأ.

ويرى جمال القاسم (2000) أن القراءة هي نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت ،وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من اجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها. (القاسم،119:2000)

إن الغاية من هذا التعريف هو تفسير عملية القراءة على إنها استخلاص للمعاني المتضمنة في النصوص المقروءة من خلال مرحليتين أولا فك الرموز ثم استيعاب المعنى.

أما قاموس الأرطوفونيا فيعرفها على أنها" مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية تتمثل في الكلمة (المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة، التجميع، المعالجة)، الجملة(العمليات الدلالية والتركيبية)، النص(الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم).(العطوي ، 148:2013)

يركز هذا التعريف على انتقال القراءة من عملية عقلية معقدة إلى لغة شفهية تمر عبر مستويات اللغة الفونولوجي الدلالي والبرغماتي.

ذهب بعض فقهاء التربية إلى تعريف القراءة على أنها : تعرف و فهم واستبصار أي تعرف، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة ثم فهم، وهو إدراك المعاني، ثم استبصار، وهو أعمق

من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعاني، إنما هو أيضاً إدراك العلاقات ، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية ، ودلالات ضمنية، وتنبؤ وحسن توقع لما ستكون عليه الأمور ، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام. (رشاد، 18:2010)

أما" عبد الرحمن ومحمد " فقد عرفها بأنها "عملية عقلية عالية التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي بالإنسان، إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق والحالة النفسية وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق له ونقدها والربط بين حيثيات المادة المقروءة. (رشاد، 18:2010)

فيما يرى أصحاب هذين التعريفين ارتباط القراءة بما بعد التعرف على المكتوب وفهم معانيه إلى إجراء الروابط يسبقه من خبرات وتحليل واستخلاص الأحكام.

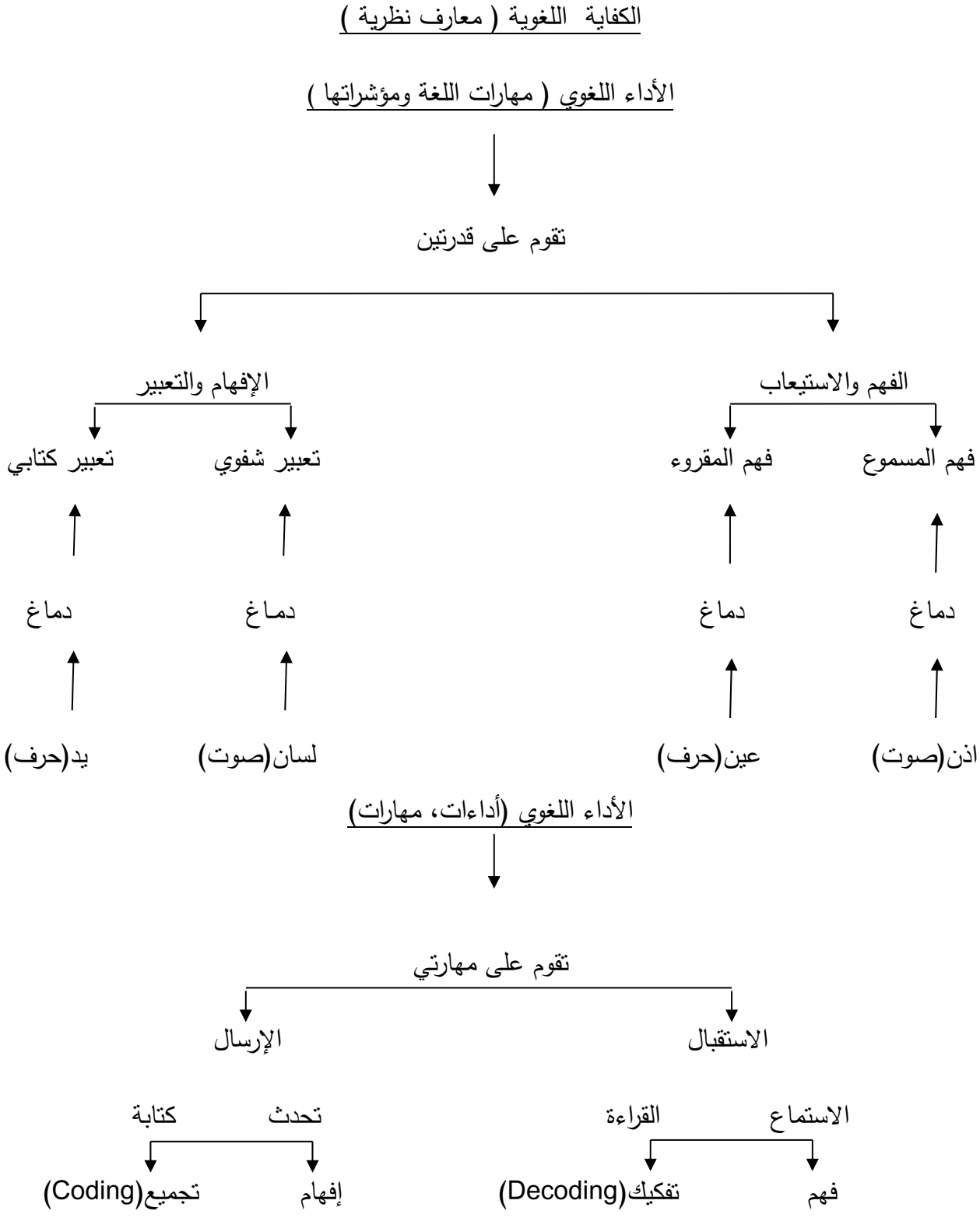
من خلال التعارف السابقة نستطيع القول انه رغم الاختلاف الموجود بين تعاريف القراءة إلا أنهم يتفقون في أن القراءة هي محاولة الربط بين الرموز المرئية أو المكتوبة وبين التعبير عنها شفهيا وإعطائها معانيها ما يؤدي إلى الفهم .

ويمكن استخلاص التالي:

-أن القراءة تنقسم إلى : الرمز المكتوب ، اللفظ، والمعنى

وتمر عبر مرحلتين: التعرف البصري على ما هو مكتوب ، ثم تفسير المعنى والاستيعاب.

2- آليـــة القـــراءة:



الشكل (1): يوضح كيف تحدث عملية القراءة

النموذج هو عبارة عن تبسيط يؤلف بين الأجزاء والمعالم الرئيسية والعناصر أو مكونات النظام التي من شأنها أن تصور هذه المعالم وتسعى إلى تنمية العلاقات بينها ويوضع عادة للتوضيح والتفسير والتطوير والتحليل.(محمد فياض وآخرون، 2011: ص209)

3-أهميـة مهـارة القـراءة:

تعد القراءة أهم وسائل الاتصال البشري، فيها ينمي معلوماته ويتعرف إلى الحقائق المجهولة، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وهي خير ما يساعد الإنسان على التغيير، ولعل ما يثبت ما ذكر، أن كثيرا من العلماء والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس ونالوا الشهادات العلمية. وكان طريقهم إلى ذلك القراءة. (دحال ، 17:2005)

لمهارة القراءة بالغة الأهمية في عمليتي التعليم والتعلم حيث تهدف إلى الفهم والاستيعاب وتبدو في الجوانب التالية:

-تعد النماذج الوسيلة الفعالة التي بها يتم توضح الدور الهام لأنظمة اللغة الثلاثية الصوتية والنحوية والدلالية في عملية الإدراك والفهم.

- كما أنها تسهم في تنظيم الإدراك: حيث تقوم بتوضيح العوامل والعلاقات الهامة في اللغة وتظهر التفاعل بينها وهي بذلك تنظم الإدراك، وتؤثر في القرارات التي يتخذها القارئ أثناء قيامه بفعل القراءة، حيث أن التعامل مع المادة المكتوبة وما فيها من مضامين لا يتم بطريقة عشوائية ،وإنما يحدث وفق تصور نظري واضح يستند إليه القارئ ويعمل من خلاله.

- تطوير طرائق وأساليب التدريس: إن التصورات النظرية للمعلمين عن طبيعة القراءة، وكيفية حدوثها تؤثر بشكل مباشر في ممارساتهم التعليمية أثناء تدريس موضوعات القراءة أو تنمية مهاراتها، لذا فان هذه النماذج تسهم بدرجة كبيرة في تحديد الاستراتيجيات والتقنيات التي تجعل

عملية التدريس أكثر فاعلية، كما أنها تسهم وتساعد القارئ على التفاعل بوعي مع المادة المكتوبة وقد اهتمت كثير من الدراسات الحديثة باستراتيجيات القراءة الذاتية لدى الطلبة المبدعين وتوصلت إلى طرائق التدريس لتؤثر بشكل ملموس في تشكيل القارئ.(محمد فياض وآخرون، 2011: ص212)

4- أنـــواع القـــراءة:

4-1- القـراءة الجهرية:

تعرف كريمان بدير وإميلي صادق القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق، وعدم إبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.(عبد الواحد،300:2010)

ذهب "الدليمي والوائلي" إلى تعريفها على أنها " نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعاني ويعد هذا النوع من القراءة ملازما لمرحلة التعليم الأساسي كلها، بمعنى آخر فان هذه القراءة تجمع بين التعرف البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول، والتعبير الشفهي عنها بنطق الكلمات والجهر بها، وعليه فان هذه القراءة تتطلب مهارات للصوت والإلقاء والإحساس بالمشاعر التي قصدها الكاتب، وإنها تكون أصعب من القراءة الصامتة فهي تستغرق وقتا أطول فضلا عن انشغال العين والعقل وأجهزة النطق والتصويت مع الإدراك والفهم".(رشاد، 28:2010)

4-2- القـراءة الصـامتـة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به، وعلى هذا النحو يقرا الطفل الموضوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.(عبد الواحد،301:2010)

يشير توني بوق إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كان في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة من بينها: انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات. كما أن من العوامل التي ساعدت أيضا على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية.(عبدات،12:2008)

وقد عرفها "الحسن" على أنها قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت، أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة ولذلك تسمى القراءة البصرية، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.(رشاد، 26:2010)

5- مراحـــل تعليـم القـــراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة وبالتالي فانه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة وينمي عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القرائية مما يؤكد عليه أحيانا أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف المتعلمين وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تناسب مستوى قدرته على القراءة. (عبد الواحد،302:2010)

ويرى هينز ورنر HeinsWerner أن تطور مهارات القراءة تمر عبر ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: أطلق عليها مسمى "المرحلة الكلية" حيث يكون الإدراك الكلي هو السمة السائدة في عمليات الإدراك المختلفة. وفي هذه المرحلة يكون التركيز على الانطباعات الحسية

بشكل مباشر والاهتمام بالخبرات الشخصية التي تؤثر على الإدراك، حيث تلعب المشاعر والأحاسيس دورا رئيسيا في عمليات الإدراك.

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

المرحلة الثالثة: فإنها توصف على أنها مرحلة "التكامل" أو "الدمج" حيث يسود فيها نوع من التكامل بين الإدراك الكلي والإدراك الجزئي وهي المرحلة الأخيرة في تطور الإدراك. وتصبح لدى الفرد في هذه المرحلة نظرة موضوعية لنوع العلاقة التي تربط بين الأجزاء والكل. وهناك أوجه شبه بين هذه المرحلة والمرحلة الأولى في تطور عمليات الإدراك، لكن الاختلاف بينهما يتمثل في الوصول إلى فهم أعمق وأكثر تحليلية لهذه العلاقة بين الأجزاء والكل.(عبدات،12:2008)

ووضع روهلر وبيرسون (1991) ملخص للتفكير الحديث بصدد عملية القراءة وهو كالتالي: (عاشور،فخري، **2005 :69-70**)

الجدول (1): يوضح مراحل تطور القراءة و الخطوط العريضة للخصائص النوعية وكيفية اكتسابها

تصميم المرحلة	مدى الصف(العمر)	الخصائص النوعية	كيفية اكتسابها	علاقة القراءة والاستماع
المرحلة (صفر) ما قبل القراءة	ما قبل المدرسة، العمر من 6 أشهر- 6 سنوات	يدعي الطفل القراءة ويروي القصة وهو يفتح الكتاب،قرئ له من قبل أسماء الحروف، يدرك بعض الإشارات،	أتيحت له القراءة من قبل الكبير الذي استجاب واظهر تقديره لاهتمام الطفل بالكتب والقراءة	غالبا ما يقدر على فهم قصص الأطفال المصورة والقصص التي تحكي له، يفهم الأفكار من الكلمات في سن السادسة ولكنه يقرا عددا

		يكتب اسمه، يلعب بالكتب والأفلام والأوراق.	ولكنه زود بالكتب والأوراق والمكعبات والحروف.	قليلا من تلك الكلمات التي يفهم معناها.
المرحلة الأولى بداية القراءة وفك الرموز	الصف الأول وبداية الصف الثاني العمر 6،7 سنوات	يتعلم الطفل العلاقة بين الأحرف والأصوات بين المكتوب والمتلفظ به من الكلمات، الطفل قادر على قراءة نصوص بسيطة يتضمن كلمات ترد كثيرا في الاستعمال وهي كلمات عادية، يستخدم المؤلفة من مقطع واحد.	التعليم المباشر لعلاقة الحرف بالصوت (الأصوات) وممارسة استعمالها، قراءة قصص بسيطة تستخدم كلمات بعناصر صوتية تم تعليمها وكلمات شائعة مع قراءة لمواد تقع فوق مستوى الطفل القرائي المستقبل لتطوير نماذج لغوية ومعرفة كلمات جديدة وأفكار.	مستوى صعوبة اللغة التي يقراها الطفل يقع تحت مستوى اللغة المفهومة عندما تسمع. في نهاية المرحلة الأولى غالبية الأطفال يمكنهم فهم أكثر من 4000 كلمة عند سماعها ولكنهم يقرؤون حوالي 600 منها.
المرحلة الثانية التأكد والطلاقة	الصفين 2-3، العمر من 7-8 سنوات.	يقرا الطفل قصصا بسيطة مألوفة ومختارات مع زيادة في الطلاقة يتم هذا	تعليم مباشر في مهارات فك الرموز المتقدمة وقراءة واسعة لمواد مألوفة	في نهاية المرحلة الثانية حوالي 3000 كلمة يمكن قراءتها وفهمها وحوالي 9000 معروفة

		عن طريق عناصر فك الرموز الأساسية إدراك المفردات برؤيتها كعمل وسياق المعنى في قراءة القصص المألوفة والمختارات.	وممتعة والتي تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الطلاقة أثناء القراءة. بالاستماع إلى قراءات تقع فوق مستوى الطلبة المستقل لتعمل على تطوير لغة الأطفال ومعرفتهم بالمقررات والمفاهيم.	عند سماعها يظل الاستماع أكثر فعالية من القراءة.
المرحلة الثالثة القراءة لتعلم الجديد	الصفوف من 4-8 العمر من 9-13	القراءة تستخدم لتعلم أفكار جديدة، لكسب معرفة جديدة، لممارسة مشاعر جديدة، لتعلم اتجاهات جديدة عموما من وجهة نظر واحدة.	القراءة ودراسة الكتب المقررة، الأعمال المرجعية، الكتب التجارية، الجرائد والصحف والمجلات التي تحتوي أفكارا وقيما جديدة مفردات غير مألوفة ونحو الدراسة النظامية	في بداية المرحلة الثالثة الاستيعاب السمعي لنفس المادة يظل أكثر فعالية من الاستيعاب القرائي. في نهاية المرحلة الثالثة القراءة والاستماع متساويان تقريبا لدى من يقرؤون جيدا قد تكون القراءة أكثر فعالية.

			للكلمات، قراءة النص أثناء المناقشة، الإجابة عن الاسئلة الكتابية ...الخ. قراءة قصص خيالية أكثر تعقيدا، سيرة ذاتية وكتب غير خيالية وما أشبه.	

إن وجهة النظر المعرفية تنظر إلى القراءة نظرة مختلفة عما كانت عليه قديما، فالنظرة التقليدية تفترض القارئ السلبي الذي أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جميع النصوص، أما النظرة الحديثة فترى في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم. (عاشور، فخري، 69:2005)

6- مهـارات القـــراءة:

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات والمهارات، والتلاميذ ذوي الإعاقات الحسية عموما والإعاقة السمعية بشكل خاص يختلفون في لقدرة على تعلم مهارات القراءة، فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم وفي إمداد المعلم بالمحتويات التعليمية المتدرجة، فبعض هؤلاء التلاميذ لا يقدرون على السيطرة على كل المهارات من برنامج القراءة المقدم للطفل العادي، ولابد للمعلم من إيجاد الطرائق المناسبة لإيصاله وتمكين التلميذ من النجاح.

6-1- مهارة التعرف:

يقصد بها قدرة الفرد على التعرف على الكلمات المتشابهة بعضها عن بعض، وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة وان اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضا في التعرف عليها والتمييز بينها.(عوض الله سالم وآخرون،125:2008)

ويعمل ميكانيزم التعرف على الكلمات بطريقتين:

-التجميع: تجري عملية التعرف على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجي لا الخطوط الكتابية تتحول إلى حروف وفقا لقاعدة التخاطب(Grapho-phonémique)، كما أن التجميع يسمح لتمثيل فونولوجي ذو مدخل معجمي.

يتطلب استعمال هذه الطريقة في القراءة وجود وعي بأن اللغة تتركب من معاني وان هذه الأخيرة (المعاني) مقدمة على شكل حروف، عند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع Syllabe وترابطها مع بعضها البعض يؤدي إلى تكوين كلمات ثم جمل لنصل إلى النص.

-التخاطب (التراسل): حسب ما هو ظاهر مباشرة بين الكلمة المكتوبة والمدخل المعجمي المخزن في الذاكرة(طريق مباشر)، يتم التعرف عل الكلمة عموما بدون وظيفة فونولوجية.كما أن طريقة التخاطب تنسق بين معنى الكلمة والنشاط البصري الذي يسمح باستعمال هذا الطريق بإنقاص الضغط الضروري لفك الترميز، لأجل تكريس اكبر قدر ممكن من العناصر المعرفية داخل بنية نحوية براجماتية للنص. (دحال، 19:20005)

6-2- مهارة الفهم:

يعتبر الفهم من الأهداف الأساسية لمهارات القراءة، وقد عرف الفهم بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، أو هو فهم الكلمات من السياق واختيار المعاني الملائمة لها.(عوض الله،2008: 152)

وحتى يتمكن الطفل من الفهم الجيد عليه أن يتقن الميكانيزمات التالية:

-التعرف على المفردات: إن معرفة معنى الكلمة يكون حاسما حيث أن العلاقة الارتباطية بين المفردات والكفاءة في القراءة قوية على طول عملية التطور (النمو).

- القدرة على التعرف على قواعد النحو: إن معرفة قواعد النحو، والقدرة على توظيف مختلف الكلمات الضرورية من اجل تكوين وتفسير صحيح ودقيق للنص، لأن عملية القراءة تساهم بشكل مهم في تقدم الكفاءة النحوية.

- القدرة على تسيير العمليات الميتامعرفية: في هذه المرحلة التي يجب أن نميز قدرات الطفل في القراءة وكفاءته العالية في ذلك، لان العوامل التي تؤثر على القدرات هي معزولة تماما عن العوامل التي تؤثر على الكفاءات، واللذان يتدخلان مباشرة في سير العمليات الميتامعرفية. (دحال،2005: 20)

6-3- مهارة النطق:

تمثل مهارة النطق الجانب الميكانيكي في عملية القراءة، وتشمل عدة مهارات فرعية تختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، ومن أهم مهارات النطق في القراءة بالمرحلة الابتدائية ما يلي:

- ✓ نطق الأصوات نطقا صحيحا.
- ✓ التفريق في نطق الأصوات بين الأصوات قريبة المخرج كالتاء والطاء والذال والزاي.
- ✓ نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل.
- ✓ نطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا.
- ✓ القراءة في جمل تامة، أي عدم القراءة كلمة كلمة.

✓ تنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام والنداء والأمر والنهي. (عوض الله سالم وآخرون،153:2008)

6- القــراءة عنــد الطفـل الأصـم:

يتأخر التلاميذ المعوقين سمعيا في أغلب الأحيان عن أقرانهم العاديين في المستوى الدراسي وكذلك القراءة على الرغم من أن القدرات المعرفية والعقلية لدى هؤلاء التلاميذ مساوية لقدرات زملائهم الذين لا يعانون ضعفا في السمع غير أن الأداء الدراسي لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية بل يحتاج أيضا إلى المهارات اللغوية فهؤلاء التلاميذ يعانون عجزا وتأخرا في هذه المهارات وبخاصة مهارة القراءة. (غنيم ، غنيم، 61:2016)

-صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية والعكس (الإشارات السمعية إلى كلام إلى كتابة).

- ضعيف وسريع النسيان بالنسبة إلى تهجي الكلمات أو أرقام حسابية وعمليات الضرب والطرح والقسمة (من خلال المسائل الحسابية الكلامية).

- نسيان الأسماء والمصطلحات وفي تسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات (يمين-يسار).

- بطئ في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية ويؤدي ذلك إلى الإرهاق الذهني والملل والانسحاب من العملية التعليمية. (حافظ،دون سنة: 367)

- تشمل قراءة الكلمات و الجمل بعد التدريب على الحروف و القراءة نوعان :

الأول: القراءة الجهرية وتستخدم مع جميع المراحل وتشمل الخطوات التالية :

✓ البدء بحصة المحادثة للصفوف ثالث أساسي فما دون.

✓ البدء بالقراءة الصامتة للصفوف رابع أساسي فما فوق ويمكن الاعتماد في ذلك على وضع أسئلة مباشرة على السبورة والطلب من الأطفال البحث عن إجابتها من خلال قراءة النص.

- ✓ قراءة الدرس جهريا من قبل المعلم للصفوف رابع فما دون، وللصفوف الأعلى حسب تقدير المدرس .
- ✓ قراءة الدرس من قبل الطلبة فقرات وأمام الطلبة على ان يتم في البداية اختيار الطلبة الممتازين.
- ✓ مناقشة الكلمات الجديدة ومعانيها.
- ✓ مناقشة أفكار الدرس.
- ✓ الإجابة على الأسئلة. (درباس، 2007: 142-143)

خـلاصة الفصـل

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع القراءة وكيف أنها تطورت عبر الزمن لتنتقل من كونها مجرد عملية فك رموز إلى كونها نشاطا يربط الإنسان بعالمه الذي يعيش فيه سواء في تطوره وتقدمه وحتى في مشكلاته ، حيث تناولنا مفهوم القراءة ، كيفية حدوثها ، أهميتها ، أنواعها ، مراحلها ، مهاراتها ثم ربطناها بالمعاق سمعيا فالتعرف على هذه فئة المعاقين سمعيا يساعد المعلم على بناء منهج قراءة يناسب قدراتهم ، وإتباع طريقة مدروسة عند تعليمهم ، كما يساعد في بناء مناهج خاصة بهم.

تـمهيـد:

هناك علاقة وطيدة بين اللغة ومهارة الكتابة، فعادة ما يبدأ أطفال المدارس الدراسة مع لغة متطورة، يتقنون استخدام اللغة وكيف يجعلونها مناسبة لتوظيفها في بناء جمل صحيحة ،كما يدركون الغرض من اللغة ولديهم كم كبير من المصطلحات للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم . وقد أعطت اللغة لهم صلة بالعالم الخارجي من خلال توفيرها قاعدة معرفية قوية تمكنهم من التساؤل والمناقشة واستخدامها للتكيف مع محيطهم.

هذه هي المهارات التي سيعتمد عليها المعلم كنقطة انطلاق عند تعليم الكتابة وكلما مارس المتعلمون الكتابة أكثر كلما تطورت كتابتهم إلى أن تصبح مهارة. أما في حالة تأخر المهارات اللغوية لأي سبب من الأسباب فسوف يترك ذلك أثرا على الكتابة ويعتمد درجة الإلمام بالكتابة على درجة التأخر اللغوي.

1- مفهـــوم الكتـــابـــة:

مفهوم الكتابة من حيث العموم: هي كلمة على الورق، سواء ما كان منها من نتاج العقل الخاص ونقصد هنا الكتابة العلمية البحتة أو أدبا خالصا كان، ونقصد الكتابة الإبداعية الإنشائية النابعة من صميم النفس الإنسانية والموزعة بين الوجدان والعاطفة والانفعال، متكيفة مع موقف الإنسان والفكرة التي تنازعه. (عاشور، فخري، 204:2005)

يركز أصحاب هذا التعريف على النظرة الكلية للكتابة باختلاف أشكالها وبغض النظر عن ما تحويه من معاني وأفكار.

" هي رموز تكون كلمات أو جملا ذات معنى وظيفي، والطفل في بداية تعلمه القراءة والكتابة يتعلم الحروف الأساسية عن طريق أصوات اللغة ". (بدير، الصادق، 139:2000)

وهنا يتجه أصحاب هذا التعريف إلى الجانب الوظيفي للغة المكتوبة وارتباطها بالجانب الصوتي

" حسب Ajuriaguerra : "الكتابة نشاط اصطلاحي ورمزي وهو ثمرة الاكتساب وهي تتمركز في إطار معين وحسب معايير ومقاييس معينة".(Ajuriaguerra1989:6)

أي انه يراها كرموز محددة ومضبوطة بمعايير ومقاييس محددة مسبقا.

أما حسب Valot: "تعرف الكتابة من الناحية النفسية على أنها إعادة لقانون بسيط ومحدد يعتمد على الذاكرة، إذ يتدخل هذا القانون في الذاكرة عن طريق التحليل الإدراكي للإشارات المكونة له".

ركز على الجانب النفسي من اللغة المكتوبة وأهمية العمليات النفسية الأساسية خاصة الذاكرة في تكوينها.

ويرى Anna oliverio ferrary "الكتابة هو النشاط الذي يجمع ما بين الحركات العضلية للذراع و اليد، وهي حركات دقيقة متناسقة وجد خاصة، أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الاجتماعي". (Ferraris ,1979: 25)

"هي عملية تخطيط الحروف والكلمات بالتركيز على الشكل والصوت في وقت واحد والربط بينها للتعبير عن مفاهيم ومعاني". (معوف،1991:25)

أما هذين التعريفين فقد ذهبا إلى الجانب الحركي في أداء وظيفة الكتابة والتحكم بها لتشكيل كلمات وعبارات ذات معنى.

"يعد فعل الكتابة عملا معرفيا يدمج على مستويات مختلفة، حيث يتطلب هذا الفعل سيرورات معرفية متعددة كالانتباه الذاكرة، تصورات عقلية معرفية سابقة، حل المشاكل، الإبداع الاستدلال واخذ القرار". (w.Maltin:453-454)

والغاية من هذا التعريف إبراز أهمية ودور الجانب النفسي والعقلي لعملية الكتابة وذلك عبر مستويات مختلفة ومتدرجة.

كما تعتبر الكتابة المهارة الثانية في تكوين اللغة وهي تسبق مهارتي التهدئة والتعبير الكتابي، وتعتمد على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية، كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، والقدرة على إدراك التتابع، والتآزر بين حركة العين واليد، وقوة الذاكرة السمعية والبصرية، ونوع اليد المستخدمة في الكتابة. (القاسم، 120:2000)

هي عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الكتابية الستة (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى"المسودة"، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر .(عاشور، فخري، 205:2005)

يبرز هذا التعريف العوامل المؤثرة على جودة اكتساب الكتابة وما تتطلبه من مهارات جسدية ونفسية ونفس حركية.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن مهارة الكتابة "هي عملية عقلية ونفسية وحركية تشترك في تكوينها عمليات عقلية عديدة عبر مراحل إلى أن تنتهي في شكل مجموعة من الرموز المترابطة لتكون كلمات وجملا ذات دلالات ومعاني معينة.

2- مراحل تعليم الكتابة:

2-1- المرحلة الأولى لتعليم الطفل الكتابة:

يرى بياجيه (Piaget) أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه بذل جهد معين لتعلم عادة، ومن الواقع أن التعبير الخطي للطفل هو ثمرة تحرك إيقاعي منظم ليد الطفل على الورق، وهذا التحرك يتطلب بالضرورة توافقه مع تحكم الطفل البصري، لضبط تشكيل الحروف المطلوبة. وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية مستويات مختلفة منها:

2-1-1- الرسم التصويري:

وهو يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور العقلية التي يختزنها إلى دنيا الواقع، وبعض اللعب أو الأشخاص الذين يعرفهم، وتعتبر شخبطة الأطفال على الأبواب والجدران المنطلق الأول لتعلمهم مبادئ الكتابة.

-ويبدأ الطفل بالشخبطة فيما بين عامه الأول و الثالث، ثم يحاول تفسير هذه الشخبطة للآخرين من حوله، وتعتبر هذه المرحلة في رأي "فألون vallon" مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل. (بدير،الصادق، 143:2000)

2-1-2- النشاط التخطيطي التلقائي:

- وهذا النشاط يعبر عن سرر الطفل المزدوج بحركة يده التي تنساب على الورق في حرية تامة، فتحدث آثار فتتركها على الصفحة البيضاء دون هدف مسبق للتعبير عن شيء، وهذه الصور أو الرسومات في مجموعها تمثل معنيين:

- ✓ رغبة الطفل في نقل خبر للآخرين.
- ✓ بداية ظهور التعبير الرمزي لدى الصغير.(بدير، الصادق، 144:2000)

2-1-3-التدريب النوعي للنشاط التخطيطي المنظم:

- وهو عبارة عن إعادة خط أو عدت خطوط لشكل ما يقترحه المعلم على الطفل، بحيث لا يواصل في سلوكه الحر في الكتابة كما في المراحل السابقة، ويقوم المعلم بتوجيه سلوك الطفل الكتابي وتعديله حتى يصل إلى الاكتساب الجيد. (بدير ،الصادق، 144:2000)

2-2- المرحلة الثانية لتعلم الكتابة:

2-2-1- يقوم الطفل في الفترة الأولى بنسخ نموذج لكلمة تقع تحت بصره. (بدير ،الصادق،145:2000)

وهنا الطفل يقوم بنسخ ورسم حروف لكلمة ما، وهذا النسخ يكون تحت الكلمة مباشرة، وبهذا يكتسب الطفل نوع من الدلالة الموضوعية لتحليل الكلمة على عناصرها الأولية وإدراك التتابع والاتصال والانفصال بين الحروف وكذا الاتجاه، بالإضافة إلى مظاهر كتابية أخرى تظهر في هذه المرحلة كالخطوط المستقيمة والدائرية.

2-2-2- نسخ نموذج لكلمة على مسافة بعيدة نوعا ما:

كلمة مكتوبة على السبورة أو في بطاقة معلقة على الحائط، ويتخلل تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة من مسافة بعيدة بعض الأخطاء إذ يتطلب هذا التقليد انتقال أبصار الطفل من والى النموذج المكتوب، وهذه المهارة دعامة أساسية في تعلم الطفل القراءة والكتابة.

كما يتطلب هذا التقليد مجهودا مزدوجا لتحليل الطفل لعناصر اللفظ المكتوب، ثم نسخ الصور العقلية لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوب، مع الحفاظ على ترتيب وضع كل عنصر منها.

ويعتبر نقل حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضانة، ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمة المكتوبة، يقوم المعلم بابتكار تمرينات تربوية هادفة. (بدير، الصادق، 136:2000)

3- العوامل التي تسبق تعلم الكتابة:

3-1- تنمية العضلات الصغرى:

إن الركائز الأساسية في تعليم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه فيها ، قدرته على التحكم في أطرافه والسيطرة على عضلاته ، للقيام بحركات هادفة تتجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة بالأداء ، بالإضافة إلى التوافق الحركي و التحكم في العضلات الصغيرة في اليد والأصابع، وبذلك يستطيع الطفل اكتساب الأساسيات المطلوبة لأعداده لتعلم الكتابة.

-إن الكتابة تتطلب من الطفل فصل آليات حركاته الكلية عن بعضها، الجسمية واليدوية، والتمييز بينهما لترتيبها في تنظيم مترابط، تنتقي معه الحركات العضوية أثناء الكتابة، مثل إخراج اللسان أو الوقوف عند الكتابة.

- ومن التدريبات التي تستخدم مع الأطفال لتنمية عضلات أصابع أيديهم لإكسابها المرونة المطلوبة:

- التقاط أشياء صغيرة بالإبهام و السبابة، أو الإبهام والوسطى، أو الإبهام والسبابة والوسطى مثل حمل حبات من الرمل.

- تقطيع ورق الجرائد بالسبابة والإبهام

- تدريب الطفل على الضغط بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.

3-2- تنمية التأثير البصري واليدوي:

يتم ذلك بتعويد الطفل الربط بين حركات يديه اليدوية أثناء الكتابة، وتتبع عينيه لها وفي اللغة العربية نعودهم على التتبع من اليمين إلى اليسار.

3-3- تنمية الدافعية:

يكون ذلك بتحفيز الطفل على تعلم الكتابة وتهيئة الدافع لذلك، وخاصة بعد تعلمه القراءة التي تجعله يأمل في ترجمة تلك الكلمات إلى نسخ.

3-4- فهم تشكيل الحروف والخطوط:

ويشترط نضج عصبي للطفل ومرونة يديه، ويبدأ بالخطوط العشوائية وتشكيل الحروف والأشكال بالعجين.

3-5- اختيار اليد المفضلة للكتابة عند الطفل:

يتم بترسيخ الجانبية لدى الطفل وعدم إرغامه على جهة ما، إلا اذا كان متردد بين استعمال اليد اليمنى أو اليسرى، فيحبذ التركيز على استعمال اليد اليمنى. (حسن،105:2000)

4- طرق تنميـة مهـــارات الكتـــابـة:

4-1- الطريقة التحليلية:

" يعد-دكرولي- هو رائد هذه الطريقة، والتي تهتم بالجملة والكلمة، فالمقطع فالحرف، وتقوم على أساس ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء نفسها، والحقائق التي تدل عليها، حتى يتمكن الطفل من فهم ما يقرأ، وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بوضع أشياء محسوسة أمام الطفل، وتحدثه عنها في جمل مفيدة ،ثم تحلل كل جملة إلى كلماتها، وبذلك يدرك الطفل تلك المفردات ويستطيع بنفسه تحليلها إلى حروفها وأصواتها لمساعدة المعلمة.

وهذه الطريقة تسير من المحسوس المدرك إلى المعنوي المجرد، لأنها تعلم الطفل كتابة الجملة كاملة بعد تعلم قراءتها، ثم يتعلم قراءة الكلمة بعد أن يتعلم كتابتها، ثم يتعلم كتابة الحروف بعد أن يتعلم لفظه والنطق به".(حسن، 153:2000)

4-2- الطريقة التركيبية:

" رائد هذه الطريقة هو – منتسوري- وفي هذه الطريقة تقوم المعلمة بكتابة أسماء الأشخاص والأشياء المألوفة على الورق بحروف كبيرة واضحة، ثم تعرضها عليهم وتسألهم عن أصوات حروفها ،فينطقها الأطفال ببطء ثم بسرعة، فتتصل أصوات الحروف ببعضها البعض تدريجيا، وتصبح كلمات يدركها الأطفال من حيث المضمون والمعنى، وبالتالي يتبع الطريقة نفسها حتى يقرأ الجمل". (حسن، 154:2000)

4-3- طريقة الحروف المنفصلة:

" وتكتسب اختصارا وتمتاز بالسهولة والوضوح لأنها تشبه حروف الطباعة، كما تحتاج إلى حركات اقل لتشكيل الحروف وكتابتها، ولكن عيوبها تتمثل في احتمال عكس الأطفال لاتجاه الحروف". (عوض، 55:1998)

4-4- طريقة الحروف المتصلة:

" تمتاز بكونها تساعد الأطفال على قراءة المادة المكتوبة، وتصحيح أو تجنب عكس اتجاه الحروف، والسرعة والسهولة في كتابة الحروف".(عوض، 55:1998)

5- خصـــائـص الكـتـــابـــة:

للكتابة مجموعة من الخصائص تتصف وتتميز بها، وأي خلل يصيب إحداها أو بعضها يعني اضطرابا في الجانب المادي، وهذه الخصائص تتمثل في :

5-1-الشكل:

" هي الخاصية الأولى التي تجلب انتباه الطفل في بداية تعلمه الكتابة، إذ يكرس كل طاقته التركيزية والحركية في سبيل تحقيق إعادة الأشكال الخطية التي يلاحظها ويكتسبها في محيطه".

5-2- الاستمرارية والربـط:

" هو تحقيق التواصل والتنسيق بين حروف الكلمات وفق قواعد معينة، إذ في المحاولات الأولى للطفل لا نلتمس ربطا واستمرارية بين وحدات الكلمات، بل ما يسمى باللصق، إلا أن ذلك طبيعي جدا في هذه المرحلة، كونه لم يكتسب بعد الليونة الحركية، وظاهرة اللصق يجب أن تختفي من كتابة الطفل ابتداءا من سن التاسعة، وبعد هذه السن يعتبر ذلك اضطرابا".

5-3- الحركة القاعدية والسيولة الحركية:

" إن مرحلة السيولة والسلاسة في الكتابة تسبقها صعوبات حركية في تحقيق التنسيق بين الحروف ،فتتميز أحيانا بالارتخاء الشديد وأحيانا أخرى بالتشنج الكبير، والوصول إلى اكتساب الحركية القاعدية الخاصة بالاحتفاظ بريتم عضلي حركي معين أثناء الكتابة، يكون بعد النضج الحسي الحركي والتعود". (Ajuriaguerra J.1989 :62)

5-4- اتجاه السطور:

" إن أصل اتجاه السطور في الكتابة العربية يكون من اليمين إلى اليسار، وبشكل مستقيم ومتوازي ، إلا أنه في بعض الأحيان نلاحظ أطفالا تعدت سنهم اكتمال نضج الوظيفة الكتابية ،ولا يتحكمون في الصحيح للسطور إذ هناك من يسلك اتجاه الصعود ، وهناك من يسلك اتجاه النزول كما أن هناك من تتميز سطورهم بالتأرجح، بحيث أنه نجد في السطر الواحد صواعد ونوازل". (Ajuriaguerra J.1989 :64)

5-5-الفراغات بين الأسطر:

" من شروط الكتابة احترام الطفل للفراغات والمساحات الموجودة بين الأسطر بإتباعه لخطوط الورقة إن كانت مخططة، إلا انه في بعض الحالات وبالرغم من وجود ورقة مسطرة إلا انه لا يقوم باحترام قاعدة البعد بين الأسطر التي تشترط فراغات منتظمة بحيث انه يقرب ويلصق بينها، وأحيانا أخرى تفوق فراغاته فراغات المسافة المنطقية". (Ajuriaguerra J.1989 :65)

5-6- الحـــــجم:

" في المراحل الأولى من تعلم الطفل الكتابة تتميز بحجمها الكبير نظرا لعدم اكتمال النضج الحركي للطفل، مما يجعله لا يتحكم في حركات القلم، وبالتالي يعجز عن تحقيق كتابة صغيرة وهذه الخاصية سرعان ما تختفي مع التقدم في المرحلة الدراسية ليتكيف الطفل مع الأحجام المطلوبة في الدراسة". (chantal thoulon. 2001 :46)

5-7- الفراغات بين الكلمات:

في المرحلة الأولى من كتابة الطفل ونظرا لعدم اكتمال نموه الحسي-حركي يقوم بترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات غالبا ما تكون كبيرة ، ولكن بعد وصوله إلى مرحلة النضج الكتابي(8 سنوات) يمكنه التمييز بين الكتابة المضطربة والكتابة المتطورة ، فالكتابة المضطربة غالبا ما تتميز بفراغات عشوائية بين الكلمات أحيانا كبيرة وأحيانا صغيرة وأحيانا متلاصقة، عكس الكتابة المتطورة التي تتميز بفراغات متجانسة". (thoulon. 2001 :27)

5-8- السرعة:

إن اكتساب سرعة مناسبة في الكتابة مع الحرص على وضوحها أمر مهم جدا في حياة الطفل المدرسية ، والسرعة في الكتابة هي نتيجة النمو الخطي الحركي graphmoteur الذي يسمح للطفل بتحقيق نشاطات كتابية متطورة ومناسبة مع سنه ، وأسباب البطء في الكتابة عديدة منها: صعوبة التنسيق ، الضغط المفرط على القلم والورقة ، التشنجات العضلية ، نقص المراقبة والتركيز أثناء الكتابة ، وينتج عن هذه الأسباب ما يسمى بـ: عسر الخط. (Peugeot.j.1997:63)

5-9-الفضاء الكتابي:

" الصفحة أو الفضاء الكتابي هو أول ما يلفت الانتباه عند إلقاء نظرة أولية على كتابة ما يمثل السطح الذي طبعت فوقه مختلف الأشكال الرمزية (الحروف) بفعل الحركة الخطية للكاتب ،والفضاء الكتابي يمثل الترتيب العام لمختلف عناصر الكتابة المتمثلة في: الفراغات بين الكلمات ، الفراغات بين الأسطر اتجاهات الأسطر و وضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة، وأخيرا الهوامش".(thoulon. 2001:27)

5-10- الهوامش:

" في البداية يكون اهتمام الطفل منصبا على صعوبة كتابة الحرف وأشكاله، مما يغنيه عن الاهتمام بوضعية الكلمات في الفضاء، واحترام الهوامش يأتي متأخرا، أي بعد التحكم الجيد في قواعد كتابة الأحرف والكلمات، وغالبا ما يكون هذا الاحترام نتيجة إرشادات المعلم في المدرسة" . (thoulon 2001:65)

5-11- الضغط:

" باعتبار أن الكتابة نشاط يعتمد على تشكيل الحروف على فضاء الورقة ، يستوجب هنا الطفل درجة معينة من التقوية العضلية التي تسمح له بالضغط الكافي لتوضيح الأشكال فالطفل الذي لا يضغط بشكل كاف لم يصل بعد إلى التحكم والمراقبة الجيدة لوسيلة الكتابة، أما الطفل الذي يعاني من تشنج عضلي كبير ففي بداية نشاطه الكتابي يميل إلى الضغط بقوة على القلم

،وبالتالي على الورقة ،يؤدي إلى تشوهات في الخط إلا أن ذلك يزول مع تأقلم الطفل مع وسيلة الكتابة ".(thoulon 2001:65)

6- صعوبة الكتابة والأخطاء الملاحظة فيها:

6-1- صعوبة الكتابة:

" تتركز في صعوبات تمثيل وكتابة الكلمات بأشكالها الإملائية الصحيحة، ويظهر الاضطراب بكثرة أثناء الإملاء". (G .Perdonicini.et.Y.Y.1963:251)

6-2-الأخطاء الملاحظة في الكتابة:

- ✓ الالتباس السمعي.
- ✓ حذف المقاطع أو الحروف
- ✓ قلب الحروف أو المقاطع
- ✓ إدماج كلمتين في واحدة
- ✓ صعوبة تطبيق القواعد
- ✓ صعوبة في نقل نص دون القيام بأخطاء(يخلف السطر، بعض الأسطر، إهمال كلمات وأجزاء من الكلمات).
- ✓ عدم التفريق بين طبيعة الكلمات(الأسماء، الأفعال، الصفات)، أو الالتباس بين العدد والجنس، بين الطبيعة والوظيفة". (F.Lussieux.flessas.2001:185)

7- الكتـــابـــة عنـــد الأصـــم:

7-1- العوامل المؤثرة في مهارة الكتابة والمرتبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية:

يرى المتخصصون في صعوبات التعلم أن صعوبة الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية والمدرسية والتي تتمثل في الآتي:

7-1-1- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل: حيث أن الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة ولا شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة ، لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتقان لدى الطفل ،لذلك فإن تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال غالبا ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة.(عوض الله سالم وآخرون، 170:2003)

7-1-2- طرق التدريس الخاطئة : ومن بين هذه الطرق الانتقال من أسلوب لأخر في تعليم الكتابة " حروف منفصلة، حروف متصلة "دون مبرر بعد أن يعتاد التلميذ على نوع واحد والاقتصار على متابعة التلميذ في حصص الخط ، دون الحصص الأخرى (الإملاء ، التعبير والتطبيق) ، وغياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعليم مهارات الكتابة ، هذا بالإضافة إلى التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة. (حافظ ، 112:2000)

7-2- مظاهر الكتابة عند الأصم:

تتصف كتابة الأفراد المعاقين سمعيا بالمقارنة مع الأفراد العاديين، كما يصفها كل من (Quigleyand Kretschmer1982) بالجمل البسيطة والقصيرة والجمود والنمطية وصعوبة في تنسيق اجزاء الكلام والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات في مجال المحتوى (المعاني) مثل (الأسماء، الأفعال، والصفات) في حين أنهم يستخدمون انواع اخرى من الكلمات في مجال الوظيفة و(النحو) بشكل اقل مثل: (الأفعال المساعدة ، حروف الجر وأدوات الربط)، كما أن الأطفال الصم يشتركون –على تنوع خلفياتهم– بخاصية مشتركة وهي: أنهم لا يخططون لشكل كتابة اللغة في النظام اللغوي وهذه من الخصائص المعروفة التي تميز كتاباتهم، وعلى العكس من ذلك فإنهم يخططون لنظام كتابة لفهم اللغة. (الحايك، الزريقات ،905:2013)

" التلميذ الأصم لا يلتزم عند ترتيبه لكلمات الجملة بالقواعد النحوية، ويتوقف ترتيبه لها على تسلسلها في ذهنه كلغة إشارة ويقع في بعض الأخطاء المتمثلة في عدم وضع النقط على أو

تحت الحروف، أو كتابة جزء من الكلمة في سطر والجزء الآخر في السطر التالي".(بوجلال ،2013-2014: 35)

لقد اشارت الدراسات إلى وجود مشكلة في موضوع الكتابة عند الطلاب عموماً، وعند الصم خصوصاً لكن الفرق كان ان الأخطاء الكتابية عند الصم ارتبطت بالقدرة السمعية أكثر من ارتباطها بالمرحلة العمرية.

فيما أشار البعض إلى أن التدريب المكثف يقلل من الأخطاء الكتابية، ولأن الصم يعتمدون على لغة الإشارة في التواصل أكثر من الكتابة فإن تركيزهم على تعلم الكتابة بشكل جيد أقل من غيرهم).

كما وأن صياغة الكتاب المدرسي والأمثلة الموجودة فيه لا تناسب قدرات الصم وصعوبة قواعد اللغة تزيد من الأخطاء. (محمد أبو شعيرة،10:2007)

خـــلاصـة الفصـــل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى موضوع الكتابة كأحد أشكال اللغة التي يعبر بها الفرد على أفكاره ومكتسباته انطلاقا من عملية عقلية تنتهي في شكل رموز وكلمات وجمل، حيث يكون المتعلم قادرة على ترجمة الأفكار إلى كلمات مكتوبة. مع تطور مفاهيم الطباعة والمهارات الحركية الدقيقة ، يجب على الطالب أن يصبح أكثر كفاءة في كتابة الكلمات والجمل في تركيبات من زيادة طول تدريجيا. حيث تناولنا بداية مفهوم الكتابة، مراحل تعلمها، العوامل التي تسبقها ،خصائصها، طرق تنميتها، صعوبتها والأخطاء الملاحظة فيها، وأخيرا الكتابة عند الأصم محل الدراسة.

تمـهيـــد:

تعتبر الإعاقة السمعية من أكثر أنواع الإعاقات شيوعا، يحث تشير الإحصاءات إلى أن أعداد المصابين بالصمم على مستوى العالم يصل إلى 5% (360 مليون، منهم 32 مليون من الأطفال). ويشير فقدان السمع المسبب للعجز إلى فقدان السمع الذي يتجاوز 40 ديسيبل في الأذن الأفضل سمعاً بالنسبة للبالغين وفقدان السمع الذي يتجاوز 30 ديسيبل في الأذن الأفضل سمعاً بالنسبة للأطفال. ويعيش أغلب هؤلاء الأشخاص في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل .

لحاسة السمع أهمية عظمى فهي التي تجعل الإنسان قادرا على تعلم اللغة وتشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي والقدرات والمهارات لكل فرد، كما تمكن الإنسان من فهم بيئته ومواكبة تطورها.

1- مفـهـــوم الـصمـــم:

" يقصد بالصمم وجود إعاقة سمعية على درجات من الشدة، بحيث لا يستطيع معها الفرد أن يكون قادرا على السمع وفهم الكلام المنطوق، حتى مع استخدام معين سمعي".(اللقاني، 15: 1999)

يعتبر التعريف السابق أن الإعاقة تتدرج في الشدة وتأثيرها على السمع والكلام على حد سواء فتؤثر على النطق رغم استخدام الفرد لمعينات سمعية، حيث تجعل الكلام المنطوق ثقيل مع أو بدون استخدام المعينات .

ويعرف القريوتي وآخرون (2001) الأصم بأنه " الفرد الذي يعاني من عجز سمعي إلى درجة فقدان سمعي قدره(70) ديسبل فأكثر، تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها".(غنيم، غنيم، 18:2016)

وهنا اعتمد على تحديد شدة الإعاقة طبيا في تصنيف فئة الصم ومدى تأثيرها على القدرة على الكلام مع وبدون المعينات السمعية.

" الإعاقة السمعية أو القصور السمعي مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع، يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، وفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة ". (القريطي، 311:2001)

يذهب هذا التعريف إلى تقسيم الإعاقة السمعية وتوضيح درجات الفقد السمعي، حيث أن لكل منها درجة أثره على الكلام ومدى فائدة المعينات السمعية لكل منهم.

" يعرف الصمم من الناحية الطبية على انه نقص أو فقدان السمع، بحيث يكون هذا النقص السمعي الخفيف في حالة ما اذا سمع الصوت عن بعد مسافة معينة فقط، ويكون هناك ضعف سمعي في حالة ما اذا تعذر سماع الصوت إلا أثناء الاحتكاك أو الاتصال القريب ،وأخيرا نجد الصمم الكلي وهذا في حالة انعدام سماع الصوت تماما".(بوجلال ،2004-2005)

في هذا التعريف الطبي ركز على تصنيف درجات الصمم بربطها بمدى بعد الصوت أو المسافة الفاصلة بين المصدر والمتلقي.

أما موريس فقد عرف الأصم "بأنه الفرد الذي يكون عاجزا عن السمع لدرجة لا يستطيع معها فهم ما يقال من خلال الأذن وحدها مع أو بدون استخدام السماعة الطبية في حين يرى أن ضعيف السمع هو الفرد الذي يواجه صعوبة في فهم الكلام، ولكن لا تحول هذه الصعوبة دون فهم ما يقال له من خلال الأذن وحدها مع أو بدون استخدام السماعات الطبية".(غنيم، غنيم ،17:2016)

فرق موريس في تعريفه بين فئتي الصم وضعيفي السمع من حيث قدرتهم على فهم محتوى الخطاب أو ما يتلقونه، حيث أن الصمم الكلي يحول دون قدرة الفرد على فهم ما يوجه له من كلمات حتى مع استخدام السماعة الطبية .

من خلال التعارف السابقة يمكن القول أن الصمم هو عجز كلي أو جزئي في قدرة الفرد على السمع ويعوق قدرته على الكلام وتختلف درجة الإفادة من المعينات السمعية حسب درجة الصمم.

2- المؤشرات السمعية التي تدل على وجود مشكلة في السمع:

يمكن للقريبين من الطفل كالأسرة والمعلمين ملاحظة بعض المؤشرات التي تصدر عن الطفل وتدل على وجود مشكلة سمعية لديه وهذه المؤشرات هي:

- صعوبة فهم التعليمات.
- ألم في الأذنين بشكل متكرر.
- صوته مرتفع كثيرا أو منخفض كثيرا.
- يخرج سائل من أذنيه.
- يتنفس من الفم.
- تلتهب اللوزتين بشكل متكرر.
- التوتر والارتباك عند الحديث مع الآخرين.
- يدير رأسه إلى أحد الجانبين لسمع الشخص الذي يتحدث معه.
- صعوبة التركيز والانتباه.
- يميل إلى الانسحاب الاجتماعي.
- أداؤه على الفقرات اللفظية في الاختبارات أقل بكثير من أدائه على الفقرات غير اللفظية.
- عدم الاتجاه بسرعة إلى مصدر الصوت وإنما يميل إلى الاستكشاف عندما ينادى من قبل الآخرين.
- يطلب من الآخرين إعادة ما يقوله بشكل متكرر. (كوافحة، عبد العزيز،102:2010)

3- أسبـــاب حـــدوث الصمـــم:

3-1- العوامل الوراثية :

كثيرا ما تحدث حالات الإعاقة السمعية الكلية أم الجزئية نتيجة انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهم عن طريق الوراثة ومن خلال الكروموزومات الحاملة لهذه الصفات، كضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي، ويقوى احتمال ظهور هذه الحالات مع زواج الأقارب ممن يحملون تلك الصفات، وتظهر الإصابة بالصمم الوراثي منذ الولادة (صمم أو ضعف سمع ولادي) أو بعدها بسنوات، حتى سن الثلاثين أو الأربعين كما هو الحال في مرض تصلب عظيمة الركاب لدى الكبار، مما يتعذر معه انتقال الموجات الصوتية للأذن الداخلية نتيجة التكوين غير السليم والاتصال الخاطئ لهذه العظيمة بنافذة الأذن الداخلية، ومرض ضمور العصب السمعي. (القريطي،324:2001)

تعتبر الوراثة من الأسباب الرئيسية لحدوث الصمم وتشير الإحصاءات إلى أن 50% من المصابين بالصمم ترجع إلى العوامل الوراثية وان اغلب الأطفال المصابين بالصمم يكونون أصحاء جسميا وعقليا وان الوراثة هي أهم أسباب الصمم حيث ينتقل الصمم عن طريق:

- الجينات المتنحية إذ تشير الدراسات إلى أن حوالي 84% من الصمم الوراثي ينتقل كصفة متنحية ومن ثم يتم نقل الصمم من الآباء ذوي السمع العادي إلى الأبناء.
- الجينات السائدة ويردي جين واحد إلى إصابة الطفل بالصمم وتقل نسبة حدوثه إلى 14% وتعد نسبة قليلة.
- الكروموسوم الجنسي وهذا النوع اقل أنواع الصمم حدوثا إذ يبلغ حوالي 2%.(غنيم، 32:2016)

3-2- عوامل بيئية:

3-2-1- قبل الولادة:

- استخدام العقاقير (من طرف الأم):
- يؤدي تعاطي الأم أثناء فترة الحمل لبعض العقاقير دون مشورة الطبيب إلى إصابة الجنين ببعض الإعاقات كالتخلف العقلي والإعاقة السمعية. (غنيم، غنيم،33:2016)
- إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض:
- من أهمها إصابة الأم لاسيما خلال الثلاثة شهور الأولى من الحمل بأمراض معينة ،كفيروس الحصبة الألمانية والزهري والأنفلونزا الحادة، بالإضافة إلى أمراض أخرى تؤثر على نمو الجنين بشكل غير مباشر، وعلى تكوين جهازه السمعي كمرض البول السكري. (القريطي 2001: 325)
- تعارض وعدم توافق العامل الريزيسي (RH) بين دم الأم والجنين :
- ويحدث ذلك عندما تتزوج امرأة لا يوجد العامل في دمها برجل يوجد العامل في دمه ،ففي مثل هذه الحالة قد يرث الجنين العامل الريزيسي عن الأب، عندئذ فإن دم الجنين قد ينتقل إلى دم الأم وخاصة أثناء الولادة ، وبما أن دم الجنين يختلف عن دم الأم فإن دمها يقاوم دمه ،وذلك بإنتاج أجسام مضادة تنتقل إلى دم الجنين عبر المشيمة، وإذا حدث ذلك فإن كريات الدم الحمراء تتلف لدى الطفل وينتج عن ذلك فقر الدم، واصفرار وتلف دماغي.(الخطيب،51:1998)
- إصابة الأم في الشهور الأولى من الحمل بالحصبة الألمانية.
- إصابة الأم بالأمراض المعدية مثل الزهري.
- اخذ بعض العقاقير أو التعرض لأشعة أكس أثناء الشهور الأولى من الحمل.
- تعارض عامل RH في دم الأم والطفل وخاصة عندما يكون RH الجنين ايجابيا و RH الأم سلبيا. (غنيم، غنيم، 2016: 33)

3-2-2- أثناء الولادة:

- ترجع هذه العوامل إلى ظروف عملية الولادة وما يترتب عليها بالنسبة للوليد وتتمثل في:
- ولادة الطفل قبل اكتمال نموه، فيكون أكثر عرضه للإصابة ببعض الأمراض التي تسبب الصمم.
- تعرض الطفل للاختناق أو نقص في الأكسجين، بسبب تعسر الولادة أو مشاكل الحبل السري ،أو إصابة المخ بنزيف مما يؤدي إلى تلف بعض خلايا المخ.
- استخدام الطبيب للآلات مثل(الجفت) أثناء عملية الولادة. (اللقاني،1999 :19)

3-2-3- أسباب تحدث بعد الولادة:

- إصابة الطفل بالالتهاب السحائي وهو غشاء المغلف للمخ والحبل الشوكي.
- إصابة الطفل بالتهاب الغدة النكفية والحمى القرمزية أو بالحصبة ومضاعفاتها.
- إصابة الطفل بالحمى الشوكية التي تصيب العصب السمعي بالالتهاب والضمور.
- إصابة الطفل بنزلة برد شديد وحدوث التهاب في اللوزتين واللحمية مما يؤثر على الأذن الوسطى التي قد يحدث بها التهاب صديدي، قد يؤدي إلى حدوث ثقب في طبلة الأذن. (اللقاني ،1999: 19)
- التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابة مركز السمع في المخ.
- التعرض لسماع أصوات مرتفعة لفترات طويلة.
- صمم الشيخوخة نتيجة ضمور أنسجة السمع عند كبار السن. (غنيم ،غنيم، 2016: 34)

4- أنـــواع الصـمـم:

4-1- فقدان الحساسية السمعية (العضوي):

4-1-1- الصمم التوصيلي: ينتج هذا النوع من الصمم عن وجود عائق يحول دون انتقال الصوت من خلال الأذن الخارجية، أو الأذن الوسطى إلى الأذن الداخلية، فمن المعروف أن الأصوات تدخل إلى الأذن ،وهذه الأخيرة عبارة عن غشاء رقيق يهتز عند وصول الصوت، ثم تقوم عظيمات الأذن الثلاث (المطرقة، الركاب، السندان) بنقل هذه الاهتزازات إلى الأذن الداخلية، ولذلك فإن الكثير من حالات الاضطراب السمعي التوصيلي يكون ناتجاً عن مرض يمنع عظيمات الأذن من القيام بوظيفتها.(اللقاني، 1999: 19-20)

ويمتاز الفقدان السمعي التوصيلي بفقدان سمعي للأصوات الموصلة هوائيا، بينما الأصوات الواصلة إلى الأذن الداخلية مباشرة من خلال العظم بواسطة العظم الجمجمي والصدغي تكون مسموعة طبيعيا.

يعتبر الفقدان السمعي التوصيلي من أكثر أنواع الفقدان السمعي شيوعا بين الأطفال وينتج غالبا عن إصابات الأذن المستمرة. عندما يكون مسار التوصيل الهوائي في قناة الأذن الخارجية والأذن الوسطى مسدودا أو مغلقا بشكل كلي بالمادة الصمغية أو الشمعية أو بمعيقات أخرى، فان ذلك يؤدي إلى وجود فقدان سمعي توصيلي شديد. واغلب الإعاقات السمعية التوصيلية تعالج بشكل تلقائي طبيا أو جراحيا ويمكن للسمع أن يعود إلى وضعه الطبيعي.(الزريقات، 2011: 45)

4-1-2- الصمم الحس- عصبي: يشير هذا المصطلح إلى حالات الضعف السمعي الناتجة عن أي اضطراب في الأذن ويستخدم البعض هذا المصطلح أيضا للإشارة إلى العصب السمعي ،وهذا النوع من الصمم يكون ناتجاً إما عن خلل في القوقعة، أو عن خلل في الجزء السمعي، من العصب القحفي الثامن.

يتميز هذا الاضطراب باضطراب نغمات الصوت، حيث يكون للنغمة ذات الذبذبات المتشابهة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن، والصفة الثانية هي ازدياد شدة الصوت بشكل طبيعي وغير منسجم، مع الزيادة الحقيقية في شدته.(الخطيب، 1998: 30)

4-1-3- الإعاقة السمعية المختلطة: الفقدان السمعي المختلط هو وجود فقدان سمعي توصيلي وحس عصبي، وتظهر عتبات توصيل عظمي شاذة وقريبة إلى مستويات السمع الطبيعية أكثر من عتبات التوصيل الهوائي وهذا ما يسمى بفجوة الهواء- العظم. وتختفي الفرو قات بين عتبات التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي عندما يتحسن الجزء التوصيلي من الفقدان السمعي، ويتحسن الفقدان السمعي المختلط فقط عندما تقترب فجوة درجة التوصيل الهوائي من درجة التوصيل العظمي ،وفي حالات الفقدان السمعي المختلط فان مستويات السمع لا تعود إلى حدودها الطبيعية. (الزريقات، 2011: 47)

4-2- الفقدان السمعي الوظيفي:

قد يبالغ الأطفال بإظهار الفقدان السمعي أو يتظاهرون بوجوده في أذن واحدة أو كلا الأذنين، ويظهر الأطفال ذو الفقدان السمعي غير العضوي السلوكات التالية:

- إطناب أو إسهاب.
- اندفاعية.
- عزلة زائدة.
- ضعف في التأثير الشخصي.
- مبالغة في عدم سماع نغمات الاختبار السمعي.

وقد يلجا الأطفال إليه كوسيلة لتبرير تدني التحصيل لديهم في المدارس أو للحصول على الانتباه، وقد تكون الفكرة لديهم ناتجة بسبب مشاهدتهم للبرامج المقدمة للأطفال المصابين بالإعاقة السمعية أو بسبب الانتباه الذي يقدمه الآباء لابنهم المصاب بالتهابات الأذن الوسطى ،إن الأطفال

ذوي الفقدان السمعي الوظيفي بحاجة إلى دعم، كما أن الآباء أيضا بحاجة إلى إرشاد خصوصا بعد اكتشاف الفقدان السمعي الوظيفي. (الزريقات، 2011: 49)

5- درجـــات الصـمــم:

قسمت الباحثة ماجدة السيد عبيد الصم حسب درجة صممهم إلى خمسة فئات وهي كالتالي:

5-1- الفئة الأولى:

الفقدان السمعي البسيط: (15-30 ديسبل): يعاني الأطفال الذين يعانون من هذا الفقد من صعوبات بسيطة في السمع فهم فئة بيئية أو فاصلة بين عاديي السمع وثقيلي السمع ويمكنهم سماع اللغة والكلام عن طريق الأذن بالطريقة الاعتيادية .(غنيم، غنيم، 2016: 29)

فقد يظهرون تشتتا في الانتباه أو ضعفا في الانتباه وتأخرا لغويا بسيطا ومشكلات كلام بسيطة، ويسمع الطفل الأصوات العالية والأصوات الكلامية المنطوقة فقط والكلمات غير المشدودة والأصوات الكلامية الأقل شدة غالبا ما تكون غير مسموعة الإشارات الصوتية للكلام المسموع ربما تدرك بشكل مختلف من قبل شخص آخر ذو فقدان سمعي توصيلي من 15-30 ديسبل من شخص آخر ذو فقدان سمعي حس-عصبي من 15-30 ديسبل.(الزريقات،2011: 53)

5-2- الفئة الثانية:

الفقدان السمعي المتوسط: (31-50): يعاني الأطفال في هذا الفقد من صعوبات اكبر في الاعتماد على آذانهم في اكتساب اللغة ما لم يعتمدوا على بصرهم كحاسة مساعدة وما لم يستخدموا بعض المعينات السمعية المكبرة للصوت كالسماعات ويحصلوا على التدريب السمعي اللازم. (غنيم، غنيم، 2016: 29)

يفقد الأطفال معظم الأصوات الكلامية للمحادثة، ولكنهم يستجيبون بشكل جيد للنشاطات التربوية واللغوية باستخدام المضخات الصوتية. إن الأطفال ذوو الفقدان السمعي المتوسط يظهرون

ضعفا في الانتباه أو تشتت انتباه وتخلفا لغويا ومشكلات كلامية ومشكلات تعلم كما يظهرون صعوبة في تعلم معنى الكلمات وقواعد اللغة بسبب أنهم لا يسمعون بعض الأصوات الكلامية إضافة إلى سماعهم بعض الأصوات الكلامية بشكل غير صحيح ، إن الأصوات المتحركة تسمع بشكل أفضل من الأصوات الساكنة لديهم كما أنهم يعانون من صعوبة في سماع الكلمات غير المشددة ونهاية الكلمات، وهذا يؤدي إلى تداخل بين الأصوات الكلامية ومعاني الكلمة ومفردات محددة وصعوبة مع المعاني المتعددة للكلمة وصعوبة في تطوير موضوع صفي، وارتباك في القواعد وأخطاء في وضع الكلمات في جمل وحذف في بعض الأدوات والعطف وأحرف الجر. ويمتاز نطق الكلام لديهم بالحذف والتشويه للأصوات أو الأحرف الساكنة، كما أن الغرباء يظهرون صعوبة في فهم كلام الطفل ذي الفقدان السمعي المتوسط. (الزريقات،2011: 53)

5-3- الفئة الثالثة:

الفقدان السمعي ال شديد: (50-70): يحتاج أفراد هذه الفئة إلى خدمات خاصة لتدريبهم على الكلام وتعلم اللغة حيث يعانون من صعوبات كبيرة في سماع الأصوات وتمييزها ولو من مسافة قريبة إضافة إلى عيوب النطق ويعدون صما من وجهة النظر التعليمية.

لا تتطور اللغة والكلام لدى الأصم بشكل تلقائي إلا أن بإجراءات التدخل المبكر وباستخدام مضخات صوتية مناسبة وبرامج تربوية خاصة ربما قد تؤدي إلى تحسن جيد. وبدون استعمال المضخات الصوتية لا يستطيع الأطفال ذوو الفقدان السمعي الشديد سماع الأصوات أو المحادثة فهم يسمعون نطقهم الخاص وان كان مشوها وبعض أصوات البيئة العالية ،والمحادثات عالية الشدة عند التحدث بشكل عال جدا من مسافات قريبة. وباستعمال السماعات الطبية يكونون قادرين على التمييز بين الأصوات المتحركة وفروق في طريقة نطق الأصوات الساكنة. إن الفقدان السمعي الشديد يؤدي إلى مشكلات لغوية شديدة ومشكلات كلامية مرتبطة بمشكلات تربوية. (الزريقات، 2011: 54).

5-4- الفئة الرابعة:

الفقدان السمعي الشديد جدا: (71 ديسبل فما فوق): أكثر أفراد هذه الفئة لا يمكنهم في اغلب الأحوال فهم الكلام وتعلم اللغة سواء بالاعتماد على آذانهم أو حتى مع استخدام المعينات السمعية، ويمكن فقط أن يتعلموا اللغة والكلام من خلال برامج تربوية مكثفة ونجاحهم في الحياة يعتمد بشكل جيد على التشخيص المبكر والعلاج المبكر لمشكلات الفقدان السمعي، وبدون استعمال مضخمات صوتية فهم غير قادرين على سماع الأصوات. وباستعمال المضخمات الصوتية فهم يسمعون أنماط الإيقاع للكلام ونطقهم الخاص والأصوات البيئية، ويؤدي الفقدان السمعي الشديد جدا إلى تخلف لغوي ومشكلات كلامية وصعوبات في التعلم. (الزريقات ،2011: 54)

6- خصائص المعاقين سمعيا وطبيعتهم:

6-1- الخصائص اللغوية:

من الطبيعي أن يتأثر النمو اللغوي لدى المعوقين سمعيا فهو يعتبر من أكثر المجالات تأثرا بالإعاقة السمعية ولا عجب في ذلك حيث أن الصعوبة في جوانب النمو اللغوي وخاصة في اللفظ لدى الأفراد المعوقين سمعيا ، وغياب التغذية الراجعة المناسبة لهم في مرحلة المناغاة، فإن الطفل السامع عندما يقوم بالمناغاة فإنه يسمع صوته، وهذا يشكل له التغذية الراجعة فيستمر بالمناغاة،في حين أن الطفل الأصم لا يسمع المناغاة وبالتالي يتوقف عنها ولا تتطور لديه اللغة بعد ذلك.

كما أن الطفل الأصم على الأغلب لا يحصل على استشارات سمعية كافية أو على تغذية راجعة. (نوري ، عبد الرحمان، 2007 :91)

يذكر هلمان وزملائه على أن النمو اللغوي وخاصة لدى الأفراد الين يولدون صما هي :

- ✓ لا يتلقى الطفل الأصم أي ردة فعل لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.
- ✓ لا يتلقى الطفل الأصم أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

✓ لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدها، ويعتبر العمر عند الإصابة بالإعاقة السمعية من العوامل الحاسمة في تحديد درجة التأخر في النمو اللغوي فالأطفال الذين يصابون بالإعاقة السمعية منذ الولادة وقبل اكتساب اللغة ، يواجهون عجزا في تطور اللغة منذ الطفولة المبكرة رغم أنهم يصدرون أصوات ويقومون بالمناغاة كباقي أقرانهم من الأطفال السامعين.(غنيم ،غنيم، 2016: 63)

6-2-الخصائص العقلية (المعرفية) :

إن معظم علماء النفس التربويين إلى ارتباط القدرة العقلية ب القدرة اللغوية فمن البديهي أن يكون أداء الأفراد المعوقين سمعيا متدنيا على اختبارات الذكاء، وذلك بسبب تشبع تلك الاختبارات بالناحية اللفظية والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أنه لما تم تصميم اختبارات الذكاء خاصة بالصم تركز على الجوانب الأدائية فهل سيكون أدائهم متدنيا على هذه الاختبارات؟ على كل حال يجب الإشارة إلى أن اختبارات الذكاء بوصفها الحالي والمشبعة بالناحية اللفظية لا تعيش قدرات الصم العقلية الحقيقة. (غنيم، غنيم، 2016: 64)

كما تشير معظم الدراسات إلى أنه توجد علاقة قوية بين الإعاقة السمعية ومعامل الذكاء وانه لا تؤثر الإعاقة السمعية على ذكاء الفرد، كما أشارات الدراسات إلى أن المعاقون سمعيا قادرون على التعلم و التفكير التجريدي وأن لغة الإشارة هي بمثابة لغة حقيقية. (نوري ، عبد الرحمان، 91:2007)

ويرى القريطي (2001) أن الصم يشكلون فئة غير متجانسة في الخصائص المعرفية، حيث الفروق الفردية واضحة وكبيرة بينهم ويعود السبب في ذلك إلى أمور أهمها :

✓ التأخر في اكتشاف الإصابة أو حدوثها.

✓ نوع الصمم ومدى عمق الإصابة.

✓ ولادة الطفل لآباء صم أو عاديين.

✓ السن عند التحاق الأصم بالمدرسة.

✓ إصابة الصم بعاهات أخرى كالإعاقة البصرية أو التأخر العقلي.(القريطي، 76:2001)

6-3- الخصائص التربوية:

من الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للفرد المعاق سمعيا خاصة في مجالات القراءة والكتابة والحساب، وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب التحصيلية اعتمادا أساسيا على النمو، حيث أن الدراسات أشارت بشكل عام إلى أن الأفراد المعوقين سمعيا ليس لديهم تدني في القدرات العقلية مقارنة بأقرانهم السامعين. (غنيم، غنيم، 2016 : 64-65)

لذلك فإن الانخفاض الواضح في التحصيل الأكاديمي لديهم يمكن تفسيره بعدد من العوامل أهمها:

- ✓ عدم ملائمة المناهج الدراسية لهم حيث أنها مصممة بالأصل للأفراد السامعين.
- ✓ انخفاض الدافعية للتعلم في الغالب لديهم نتيجة ظروفهم النفسية الناجمة عن وجود الإعاقة السمعية.
- ✓ عدم ملائمة طرائق التدريس لحاجاتهم ، فهم بحاجة لأساليب تدريس فعالة تتناسب وظروفهم. (نوري، عبد الرحمان، 2006 :92-93)

إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنهم لا يستطيعون تحصيل مساويات عليا من التحصيل الأكاديمي فإذا أتيحت لهم الفرص المناسبة من برامج تربوية مركزة وطرائق تدريس فعالة فإنهم يستطيعون الحصول عل درجات مشابهة لأقرانهم السامعين.(غنيم، غنيم ،2016: 65)

أشارت دراسة (ووج وجيرز) إلى أن تقديم برنامج مناسب لمدة ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية للصم أدى إلى تحسن في مستواهم ألتحصيلي بشكل قريب مع أقرانهم السامعين. (يوسف ،درياس، 2007 :51)

6-4-الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تعتبر اللغة الوسيلة الأولى في التواصل لذلك يعاني المعاقون سمعيا من مشكلات تكيفية في نموهم الاجتماعي وذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية، وصعوبة التعبير عن

أنفسهم ،وصعوبة فهمهم للآخرين سواء كان ذلك في مجال الأسرة والعمل أو المحيط الاجتماعي بشكل عام، لذا يبدو الأصم وكأنه يعيش في عزلة مع الأفراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمه. أما فيما يتعلق بالجوانب الانفعالية للمعوقين سمعيا فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد المعوقين سمعيا أكثر عرضة للضغوط النفسية والقلق والتوتر من أقرانهم العاديين، مع ضرورة الإشارة إلى أن تأثير الإعاقة السمعية على الجوانب الانفعالية للفرد تختلف من فرد إلى آخر ،وذلك استنادا على عوامل عديدة تتعلق بالظروف الخاصة الفردية. (غنيم، غنيم، 2016: 65-66)

كما يشير السرطاوي في دراسة أجراها في الرياض حول الخصائص الشخصية للأطفال غير العاديين كما يراها بعض طلبة جامعة الملك سعود فقد كانت كما يلي:

خصائص المعوقين سمعيا تتمثل في:

- ✓ الشعور بالنقص والدونية.
- ✓ الحساسية الزائدة.
- ✓ قصور في الجانب اللغوي.
- ✓ القلق.
- ✓ القصور في التكيف والتوافق.
- ✓ التأخر في أداء المهمات.
- ✓ التأخر الدراسي.(نوري، عبد الرحمان،2006 :93-94)

7- طرق الاتصال والتواصل لدى المعوقين سمعيا:

إن أعظم التحديات التي تواجه الصم في مجتمعاتنا العربية تتمثل في كيف يتفاهمون؟ كيف يتعلمون؟ وما يفعلون؟ وما هي الطرق المثلى للاتصال معهم ومع المجتمع؟ وهل طرق الاتصال

والتواصل الموجودة لديهم ولدى المجتمع تؤهلهم إلى الانخراط و الاندماج في المجتمع بشكل الطرق المتاحة للاتصال والتواصل الطبيعي؟

وفيما يلي أهم الطرق للتواصل مع هذه الفئة:

7-1- التواصل الشفوي:

يقصد بالتواصل الشفوي تدريب الطفل على مهارة قراءة الشفاه وفهمها أي أن تقوم بتعليم المعوق سمعيا حركة الفم والشفاه أثناء الكلام مع الآخرين الذين يتحدثون إليه، الأمر الذي يجعل الأشخاص الصم أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة ومن الممكن تنمية مهارة قراءة الشفاه أو الكلام، ومن خلال تدريب الطفل على تحليل حركات شفاه المتحدث وتنظيمها معا لتشكل المعنى المقصود، أو تدريبه على تركيب الكلام المنطوق وعلى فهم المثيرات البصرية المصاحبة للكلام مثل: تعابير الوجه وحركة اليدين ولكن هناك صعوبة في طريقة التواصل عن طريق لغة الشفاه حيث أن بعض الأصوات عندما تلقط تكون متشابهة على الوجه والشفاه والوجه.(حسني عزة، 2002: 128)

تجمع هذه الطريقة بين استخدام الكلام وبقايا السمع وقراءة الكلام، ولكنها تحرم على التلاميذ استخدام لغة الإشارة وهجاء الأصابع في عملية الاتصال، وتحتوي هذه الطريقة على مهارات من بينها:

7-1-1- قراءة الكلام: قد يطلق عليه اسم قراءة الشفاه، ولكن فهم الكلام أعم وأشمل يضم تعبيرات الوجه والإيماءات ولغة الجسد وطبيعة الموقف والكلام وحركات الفك والشفاه، وتعرف قراءة الكلام بأنها:" القدرة على فهم أفكار المتكلم بملاحظة حركات الوجه والجسد، ومن خلال المعلومات المستمدة من الموقف وطبية الكلام".

وهناك طريقتان لهذه المهارة وهي:

- **الطريقة التحليلية:**

وفيها يركز المعاق سمعيا على حركة من حركات شفتي المتكلم ثم ينظمها معا لتشكل المعنى المقصود

- **الطريقة التركيبية:**

وفيها يركز المعاق سمعيا على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركة شفتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام. (يوسف، درباس، 2007: 104)

ومما يجدر الإشارة إليه انه لا يوجد أفضلية لطريقة على أخرى إنما نجاح أي طريقة يعتمد على عدد من الأمور أهمها:

- ✓ مدى فهم الفرد المعاق سمعيا للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام.
- ✓ مدى سرعة المتحدث.
- ✓ مدى ألفة موضوع الحديث للقرد المعاق سمعيا.
- ✓ وأخيرا القدرة العقلية للفرد المعاق سمعيا.

وعلى الرغم من فاعلية هذه الطريقة (قراءة الشفاه) في تنمية مهارة التواصل لدى المعاق سمعيا إلا أنها تعاني من مشاكل رئيسية أهمها:

- ❖ أن بعض الأصوات متشابهة في النطق وبالتالي يصعب تمييزها من خلال النظر إلى الشفتين.
- ❖ إن بعض الكلمات هي حلقية وغير مرئية مقارنة بالكلمات التي تتضمن أحرفا شفوية مما يجعل من الصعب قراءتها.(غنيم ،غنيم، 127:2016)

7-1-2- التدريب السمعي: يعتقد أصحاب الطريقة الشفهية أنه كلما قلت درجة فقدان السمع، كلما كان التدريب السمعي أفضل، وكلما زادت درجة فقدان السمع كلما كانت قراءة الكلام أفضل، وعلى ذلك فإن الأصم بدرجة حادة لا يجدي معه استعمال تدريب السمع.

ويعرض اللقاني والقرشي (1999) بعض الخطوات التي يجب مراعاتها وإتباعها لتحقيق أهداف التدريب السمعي كالآتي:

- ✓ تنمية إدراك الصوت.
- ✓ تنمية القدرة على تمييز الأصوات.
- ✓ تنمية القدرة على تمييز الأصوات المألوفة وغير المألوفة.(غنيم ،غنيم، 128:2016)
- ✓ تدريب الطفل في سن مبكرة.
- ✓ توظيف السمع في مهارة تعليمية ذات معنى للطفل الأصم ويشمل التدريب السمعي تحقيق الأهداف التالية:
  - ❖ استدارة الطفل الأصم نحو مصدر الصوت.
  - ❖ الاستجابة لتعبيرات الآخرين.(سعد حسني الغزة، 2002: 129)

7-2- الطريقة اليدوية:

تجمع هذه الطريقة بين استخدام لغة الإشارة المتمثلة باليدين، وإيماءات الوجه وحركات الجسم من جهة وهجاء الأصابع من جهة أخرى في عمليات الاتصال والتواصل مع المعوقين سمعيا، وسنعرض أهم أشكال التواصل اليدوي ألا وهي:

7-2-1- الاتصال والتواصل الإشاري (لغة الإشارة): تعتبر لغة الإشارة اللغة المرئية للاتصال بين الصم أنفسهم والعالم أيضا، وهي عبارة عن نظام الحركات اليدوية والرموز المعبرة التي تستخدم فيها حركات الأيدي وتعبيرات الجسد والوجه وكل أنحاء الجسم بالتناغم مع حركة اليدين ليكون الاتصال أكثر فعالية، ولتصل الرسالة بشكل تام للمستقبل، وتنقسم الإشارات إلى نوعين: (غنيم ،غنيم، 129،2016)

7-2-1-1-الإشارات الوصفية: وهي الإشارات اليدوية التلقائية التي تصف فكرة معينة، وقد يستخدمها السامعون في تعبيراتهم وتكون مرافقة للكلام، كرفع اليد للتعبير عن الطول، أو فتح الذراعين للتعبير عن الكثرة.

7-2-1-2- الإشارات غير الوصفية: وهي الإشارات التي تدل على فعل أو صفة أو ضمير وتعتبر هذه الإشارة بمثابة لغة خاصة للصم مثل الإشارة للأعلى لتدل على أحسن وأفضل أو رفع الإبهام للدلالة على" عمل صالح ".

7-2-1-3- لغة الأصابع: وهي إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية بطريقة متفق عليها في مجتمع معين.(يوسف، درياس، 2007: 104)

تهدف هذه الطريقة إلى تنمية مهارة إرسال واستقبال لغة الإشارة أو الأصابع لدى المعوقين سمعيا ليتمكن من فهم الآخرين والتواصل معهم والتعبير عن مشاعره وأفكاره، هي عبارة عن اتصال بصري ويدوي يعمل على مبدأ الربط بين الإشارة والمعنى، وتستخدم هذه اللغة في فهم العلاقات الأسرية والتعرف على الوقت والمشاعر والانفعالات. (حسني العزة، 2002 :129)

7-2-2- التواصل الكلي: تعتمد هذه الطريقة على دمج الطرق السابقة وتوظيفها معا من اجل ان يتمكن الأصم من التواصل مع الآخرين فهي تشمل الإشارات التهجئة بالأصابع والتدريب السمعي. (حسني العزة، 129:2000)

وهذا النوع يشمل جميع الطرق الماضية حيث يشمل قراءة الشفاه و تعابير الوجه والإشارة وهذا من أفضل طرق التواصل.

وإضافة إلى ما سبق فان الطرق الحديثة للتواصل مع المعوقين سمعيا أصبحت تعتمد على طريقة ثنائي اللغة أو ثنائي الثقافة وتعتبر احدث الأساليب في تربية وتعليم الصم، والتي تقوم على أساس أن لغة الإشارة هي اللغة الأولى والطبيعية للطالب الأصم، ومن خلالها يتم تدرسيه لغة المجتمع الذي يعيش فيه كلغة ثنائية كما تقوم على أساس ضرورة ربط اللغة بالثقافة، وتعريف الطفل الأصم بثقافة الصم وثقافة مجتمع السامعين الذي يعيش فيه.

خلاصة الفصل:

إن فقدان السمع هو نتيجة ضعف الحساسية السمعية أو تقلص وضوح الكلام من نظام السمعي الفسيولوجي ويوصف الأفراد الذين يعانون من فقدان السمع في بعض الأحيان على أنهم أصم أو ضعاف السمع على أساس نوع ودرجة وتكوين ضعف السمع.وتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الصمم، المؤشرات الدالة عليه، أسبابه، أنواعه، درجاته، خصائص المعاقين سمعيا وطرق التواصل لدى الأصم.

تمـهيـــد:

يحكم على قيمة البحوث العلمية احتوائها جانبا تطبيقيا بالاستناد إلى مدى تمكن الباحث من احترام وتنفيذ الشروط المنهجية الخاصة بإجراءات الدراسة ، لهذا سنقوم في هذا الفصل باستعراض جملة الإجراءات المنهجية المتبعة للقيام بالبحث الميداني، و ذلك بإتباع عدة خطوات منهجية في مقدمتها التعرف على منهج ومجتمع الدراسة، إضافة إلى أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وفي الأخير المعالجة الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم توظيفها في الدراسة.

1- منـهـج الدراســـة:

تتعدد مناهج البحث باختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فاختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث، ونقصد بالمنهج أسلوب التفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها ،وبالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة (عليان، 2000: 33).

تم استخدام في دراستنا هذه المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يتناسب و موضوع بحثنا حيث يعد من أدق المناهج و أفضلها و أقدرها على الدراسات المعمقة التي تبحث في صلب الموضوع المراد دراسته ، والذي يعرف على أنه:" الخطوة الأساسية للبحوث المصممة لتزويد صانع القرار بالمعلومات المناسبة ويهدف إلى تشكيل فرضيات تساعد أوليا على حل المشكلة القائمة، هي بحوث استطلاعية تستخدم في دراسة قضايا أو مشاكل تكون فيه المعلومات نادرة".(السريتي،2013-2014: 18).

2- مجتمـع الدراســـة:

تعرف عينة البحث بأنها:" تلك المجموعة من أفراد مجتمع البحث التي يختارها الباحث ليحتك بها احتكاكا مباشرا أثناء تنفيذه لبحثه". (الرشيدي،2000: 149)

يتمثل المجتمع الأصلي للبحث في جميع لتلاميذ المرحلة الابتدائية المسجلين في مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا في مدينة بسكرة. والبالغ عددهم (39) تلميذا.

3- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (35) تلميذا من المرحلة الابتدائية في مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا بسكرة. وتم اختيار العينة بطريقة مقصودة، حيث تم أخذ كل المجتمع الأصلي مع استثناء التلاميذ الذين يضعون المعينات السمعية من ضعاف السمع.

4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قامت الباحثة باستخدام مقياس تشخيص صعوبة القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية، ويعرف المقياس بأنه " أداة للحصول على بعض الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف المحيطة والأساليب القائمة بالفعل ويسأل المستخبرون أسئلة محددة" (الرشيدي، 2000: 160).

4-1- مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (القراءة – الكتابة)

وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس تشخيص صعوبة القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية لمصممه أ.هاني العسلي وينقسم المقياس إلى قسمين:

- ✓ **القسم الأول:** اختبار تشخيص مستوى مهارة القراءة للمرحلة الابتدائية وينقسم بدوره إلى خمسة أقسام كل جزء يمثل فصل دراسي من الصف الأول ابتدائي إلى الصف الخامس ابتدائي. ويتكون الجزء الخاص الصف الأول من (25) بند، أما جزء الفصل الثاني فيحتوي على (23) ،في حين جزء الفصل الثالث فيضم (15) ، أما الفصلين الرابع والخامس فلهما نفس البنود وعددها

(40). ويهدف هذا الاختبار إلى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية حسب الفصل الذي ينتمي إليه.

القسم الثاني: اختبار تشخيص مستوى مهارة الكتابة للمرحلة الابتدائية. وينقسم إلى خمسة أقسام كل جزء يمثل فصل دراسي من المرحلة الابتدائية، ويحتوي الجزء الخاص بالصف الأول من (10) بند، أما جزء الفصل الثاني فيحتوي على (10)، في حين جزء الفصل الثالث فيضم (19) ،أما الفصل الرابع فعدد بنوده هو (25)، والفصل الخامس فعدد بنوده هو (15). ويهدف الاختبار إلى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في الكتابة للمرحلة الابتدائية. وقد قامت الباحثة بإعداد الجانب التطبيقي لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال الاطلاع على الكتب المدرسية لكل فصل دراسي، كما تم تكييفه على فئة المعاقين سمعيا من خلال حذف بعض البنود التي لا تلاءم التلميذ الأصم وقدراته، وقد تم عرض البنود على أساتذة مدرسة الأطفال المعوقين سمعيا للحكم على مدى اتفاق الأهداف المسطرة ضمن المنهج الدراسي وكيفية تقديمه للطفل الأصم.

مفتاح التصحيح:

نظرا لعدم وضع صاحب المقياس لمفتاح تصحيح فقد قامت الباحثة وبعد أخذ موافقة صاحب المقياس بوضع مفتاح تصحيح حيث يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية (يستطيع – أحيانا – لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ. ويقابل كل استجابة درجة معينة حيث :

يستطيع = 3 درجات / أحيانا = 2 درجات / لا يستطيع = 1 درجة

4-2- الخصائص السيكومترية:

- **صدق الأداة:** يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله. ونظرا لتعدد طرق قياس الصدق، فقد اخترنا منها مايلي:

إذ قمنا بعرض المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة كلية علم النفس بجامعة ببسكرة، وأساتذة التعليم الابتدائي بمدرسة الأطفال المعوقين سمعيا ببسكرة، بغرض التحقق من مدى ملائمته مع أهداف البرنامج التعليمي للمدرسة الجزائرية ومدى كفاية، وضوح وتناسب الجانب التطبيقي لبنود المقياس. وقد أشار المحكمون إلى ملائمة المقياس مع اقتراح تعديل بند واحد بالنسبة لمقياس الكتابة(البند10 من الصف الأول)، وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من تعديل في ضوء مقترحاتهم من خلال حساب معادلة التكرار المئوي والتي لا تقل نسبتها عن100% بالنسبة لمقياس القراءة و 90% بالنسبة لمقياس الكتابة.

حيث:

صدق البند: $\frac{\text{س} \times 100}{\text{مج س}}$

حيث: **س**= عدد المحكمين الذين وافقوا على عبارة " تقيس ".

مج س = عدد المحكمين.

البند المعدل :

يتدرب على مهارة التحليل والتركيب ⟸ يتدرب على مهارة التحليل والتركيب الكلمات.

5- الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات:

تعتمد الدراسة على الإحصاء الوصفي لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها من المقاييس التي طبقت على أفراد مجموعة الدراسة باستخدام برنامج(exel) حيث تم حساب :

- المتوسط الحسابي لكل بند ثم لكل صف دراسي ثم للمقياس ككل.

اعتمد تصنيف مستوى المهارة على حسب المتوسط الحسابي باعتماد الوزن النسبي:

حيث : طول الفئة = $\frac{3-1}{3}$ = 0,66.

المجالات:

1 – 1,66 مستوى ضعيف.

1,63 – 2,33 مستوى متوسط.

2,34 – 3 مستوى مرتفع.

عـرض النتائـــج وتحـليــلها

1- عـرض نتائـج الدراسـة حسب تسـاؤلات الدراسـة:

1-1-عرض نتـائـج مهــارة القـراءة :

جدول رقم (02) : متوسطات الصف الأول إبتدائي في مهارة القراءة.

البنـود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
التعرف على جميع الحروف الهجائية	2.66	مرتفع
نطق جميع الحروف الهجائية منفصلة	3.00	مرتفع
نطق الحروف الهجائية متصلة	3.00	مرتفع
نطق الحروف بالمد القصير بالفتحة	2.83	مرتفع
نطق الحروف بالمد القصير بالكسرة	2.83	مرتفع
نطق الحروف بالمد القصير بالضمة	2.83	مرتفع
نطق الحروف بالمد الطويل بالألف	2.83	مرتفع
نطق الحروف بالمد الطويل بالياء	2.83	مرتفع
نطق الحروف بالمد الطويل بالواو	2.83	مرتفع
نطق الحروف بحركة السكون	2.5	مرتفع
نطق الحروف المتشابهة شكلا	2.33	متوسط
نطق الحروف المنونة بالفتحة	2.66	مرتفع
نطق الحروف المنونة بالكسرة	2.66	مرتفع
نطق الحروف المنونة بالضمة	2.66	مرتفع
نطق مقطع مكون من حرفين متصلين	2.66	مرتفع
تركيب كلمة من حروف	1.00	ضعيف
تحليل الكلمة الى حروف	1.83	متوسط
التمييز قراءة بين حركات المد القصير	2.83	مرتفع
التمييز قراءة بين حركات المد الطويل	2.83	مرتفع
التمييز قراءة بين أشكال التنوين الثلاث	2.83	مرتفع

التمييز قراءة بين أل القمرية و أل الشمسية	1.33	ضعيف
التعرف على جميع الحروف الهجائية بموقعها في الجملة	2.83	مرتفع
يذكر جميع الحروف الهجائية مرتبة	1.00	ضعيف
قراءة بعض كلمات الصف الأول	2.66	مرتفع
تركيب جملة بسيطة من كلمات	1.00	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف الأول	**2.45**	**مرتفع**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الأول إبتدائي في مهارة القراءة أن مستوى الأداء للتلاميذ مرتفع على البنود(1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-13-14-45-18-19-20-22-24) فيما كان الأداء متوسط على البندين (11-17)، بينما كان مستوى الأداء ضعيفا على البنود (16-21-23-25).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للفصل الدراسي 2.45 أي أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم في الصف الأول مرتفع.

جدول رقم (03): متوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة القراءة .

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستـوى الأداء
نطق الحروف مع حركات المد القصير بالفتحة	2.89	مرتفع
نطق الحروف مع حركات المد القصير بالضمة	2.00	متوسط
نطق الحروف مع حركات المد القصير بالكسرة	2.22	متوسط
نطق الحروف بالمد الطويل بالألف	2.56	مرتفع
نطق الحروف بالمد الطويل بالواو	2.22	متوسط
نطق الحروف بالمد الطويل بالياء	2.00	متوسط
نطق كلمات بها أنواع التنوين الثلاثة	1.11	ضعيف
قراءة كلمة من ثلاثة أحرف فأكثر	1.11	ضعيف

قراءة كلمات بها حركات المد القصير	1.11	ضعيف
قراءة كلمات بها حركات المد الطويل	1.11	ضعيف
قراءة مقاطع بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	1.11	ضعيف
قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحركة مد طويل	1.11	ضعيف
التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة	1.11	ضعيف
التمييز بين التاء المربوطة والهاء كتابة	1.11	ضعيف
التمييز في النطق بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية	1.11	ضعيف
التعرف على جميع الحروف الهجائية بمواقعها في الكلمة	1.89	متوسط
تحليل الجمل الى كلمات	2.56	مرتفع
تحليل الكلمات الى حروف	2.11	متوسط
قراءة بعض كلمات الصف الثاني	1.00	ضعيف
قراءة جمل من مستوى الصف الثاني	1.00	ضعيف
الاستماع إلى قصة ثم إعادة قصها	1.56	ضعيف
الاجابة عن بعض الأسئلة التي يوجهها المعلم حول الدرس الذي استمع إليه	1.11	ضعيف
ذكر مجال الحديث الذي تم الاستماع اليه	1.00	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف الثاني	**1.57**	**ضعيف**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة القراءة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك ما يظهر على البنود (7-8-9-10-11-12-13-14-15-19-20-21-22-23)، بينما كان الأداء متوسطا على البنود (2-3-5-6-16-18)، ومرتفعا على البنود (1-4-17).

مما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للفصل قدر ب(1.57) أي أن مستوى مهارة القراءة أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم في الفصل الثاني ضعيف.

الجدول رقم (04): متوسطات الصف الثالث إبتدائي في مهارة القراءة

البنـــود	المتوسـط الحسابي	مستـوى الأداء
قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	1,00	ضعيف
قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	1,00	ضعيف
قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	1,00	ضعيف
قراءة كلمات مشددة	1,00	ضعيف
قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	1,00	ضعيف
قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث	1,00	ضعيف
قراءة كلمات بها تاء مربوطة،تاء مفتوحة والهاء	1,00	ضعيف
قراءة كلمات الإشارة والأسماء الموصولة	1,00	ضعيف
قراءة كلمة أو كلمات بها مقطع ساكن	1,00	ضعيف
قراءة جميع حروف الجر	1,00	ضعيف
يجيب الطالب عن أسئلة شفهية تتصل بموضوع قرأه	1,00	ضعيف
تحديد أهم أفكار الموضوع الذي أستمع إليه	1,00	ضعيف
يفسر التلميذ معاني الكلمات من السياق أو الشرح	1,00	ضعيف
يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	1,00	ضعيف
القراءة الصحيحة لكلمات وجمل وموضوعات مقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين و أل الشمسية و أل القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر	1,00	ضعيف
متوسط الصف الثالث	**1,00**	**ضعيف**

عـرض النتائـــج وتحـليـلـها

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الثالث إبتدائي في مهارة القراءة أن مستوى الأداء للتلاميذ في مجمله ضعيف وذلك مايظهر في جميع البنود.

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف (1) أي أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم في الصف الثالث ضعيف.

الجدول رقم (5): متوسطات الصف الرابع والخامس إبتدائي في مهارة القراءة.

البنـــــود	الصـــف الرابـــع		الصـــف الخـــامس	
	المتـوسط الحسـابي	مستـــوى الأداء	المتـوسط الحسـابي	مستـــوى الأداء
قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	1.00	ضعيف	1.44	ضعيف
قراءة كلمات بها حركات المد الطويل الثلاث	1.00	ضعيف	1.44	ضعيف
قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
قراءة أسماء الاشارة والأسماء الموصولة	1.00	ضعيف	1.86	متوسط
قراءة كلمات بها مقطع ساكن	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
قراءة جميع حروف الجر	1.00	ضعيف	1.86	متوسط
التعرف على المثنى والجمع وتاء التأنيث من النص القرائي	1.00	ضعيف	1.43	ضعيف
تحويل بعض كلمات المستوى الدراسي الى مثنى وجمع	1.00	ضعيف	1.29	ضعيف

تكوين جمل من عدة كلمات	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث	1.00	ضعيف	1.57	ضعيف
القراءة الجهرية الصحيحة لموضوعات مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الرابع أو الخامس تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين و أل الشمسية و أل القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر	1.00	ضعيف	1.57	ضعيف
قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة	1.00	ضعيف	1.57	ضعيف
قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
مراعاة التنوين والتضعيف والمد في أثناء القراءة	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
استخلاص الأفكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
تحديد مغزى النص القرائي	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
تذكر الأحداث وترتيبها حسب ورودها في النص	1.89	متوسط	2.29	ضعيف
إختيار عنوان مناسب للنص القرائي من بين بدائل معروضة	1.00	ضعيف	1.71	متوسط
التعليق على ما استمع اليه ، وذكر وجهة نظره	1.00	ضعيف	1.29	ضعيف

مدعومة بالدليل				
تقديم فكرة واضحة عما سمعه	1.00	ضعيف	2.00	متوسط
يجيب الطالب عن أسئلة شفهية تتصل بموضوع قرأه	1.00	ضعيف	1.71	متوسط
يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق أو من الشرح	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
يتعرف على معنى كلمة أو مفردها أو جمعها أو عكسها	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
إعادة سرد قصة قصيرة مع مراعاة تسلسل أحداثها وترابطها	1.89	متوسط	2.14	متوسط
إستخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان معلومة	1.00	ضعيف	1.29	ضعيف
التمييز بين الحقائق والآراء فيما استمع اليه	1.00	ضعيف	1.00	ضعيف
حفظ النصوص النثرية المقررة	2.33	متوسط	2.00	متوسط
إلقاء الأناشيد	2.44	مرتفع	1.29	ضعيف
شرح فقرات من النثر	1.22	ضعيف	1.14	ضعيف
قراءة جمل غير مضبوطة بالشكل	1.00	ضعيف	1.71	متوسط
إبداء الإعجاب ببعض الفقرات النثرية وبيان السبب	1.00	ضعيف	1.29	ضعيف
تعليل الآراء أو المواقف في النصوص	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
محاكاة بعض الجمل التي تثير إعجابه بالنص القرائي	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
قدرة التلميذ على التعرف على واستخدام مايلي من أي نص قرائي : الصفة والموصوف ،	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف

الضمائر ، كان وأخواتها ، المعرفة والنكرة ، الفاعل والمفعول ، الفعل المضارع والماضي ، الجملة الاسمية والجملة الفعلية ، إن وأخواتها ، المبتدأ والخبر ، أل القمرية و أل الشمسية ، حركات المد القصير ، حروف المد الطويل ، تاء التأنيث.				
استخدام المعجم للوصول لمعاني الكلمات	1.00	ضعيف	1.14	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف	**1.12**	**ضعيف**	**1.34**	**ضعيف**

الصف الرابع: يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الرابع إبتدائي في مهارة القراءة أن أغلب البنود كان الأداء عليها ضعيفا على البنود (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-22-23-24-25-26-27-29-30-33-34-35-36-37-38-39-40)، فيما كان الأداء متوسطا على البنود(21-28-31)، بينما كان الأداء مرتفعا على البندين(32).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف الدراسي(1.12)، أي أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم في الصف الرابع ضعيف.

الصف الخامس: يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الخامس إبتدائي في مهارة القراءة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك مايظهر على البنود(1-2-3-4-5-6-8-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-23-26-27-29-30-32-33-35-36-37-38-39-40)، بينما كان الأداء متوسطا على البنود(7-9-21-22-24-25-28-31-34).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للفصل الدراسي (1.34) أي أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم في الصف الخامس ضعيف.

1-2-عـرض نتـــائـج مهـــارة الكتـابة:

الجدول رقم (06): متوسطات الصف الأول إبتدائى فى مهارة الكتابة.

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
يمسك القلم بصورة صحيحة	2.83	مرتفع
ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح	2.00	متوسط
يكتب الحرف من الأعلى الى الأسفل	2.67	مرتفع
كتابة الحروف الهجائية كاملة	2.50	مرتفع
كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة	2.33	متوسط
التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل	2.00	متوسط
كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث	2.67	مرتفع
التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو	2.67	مرتفع
نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة	1.83	متوسط
يتدرب على مهارة التحليل والتركيب للكلمات	1.83	متوسط
المتوسط الحسابي للصف الأول	**2.33**	**متوسط**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الأول إبتدائي في مهارة الكتابة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه متوسط وذلك ما يظهر على البنود(2-5-6-9-10)، بينما كان مرتفعا على البنود(1-3-4-7-8).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف الدراسي (2.33) أي أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في الصف الأول متوسط.

الجدول رقم (07): متوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة الكتابة.

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
يعرف طريقة الكتابة الصحيحة	2.89	مرتفع
الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث	1.89	متوسط
الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث	1.44	ضعيف
الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير	1.00	ضعيف
الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل	1.00	ضعيف
الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث	1.00	ضعيف
كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	1.00	ضعيف
كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في أواخر الكلمة كتابة سليمة	1.00	ضعيف
التمييز في الرسم بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية	1.00	ضعيف
كتابة كلمات أو جمل بعد النظر اليها ثم حجبها	2.00	متوسط
المتوسط الحسابي للصف الثاني	**1.42**	**ضعيف**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الثاني إبتدائي في مهارة الكتابة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك مايظهر على البنود(3-4-5-6-7-8-9)، بينما كان الأداء متوسطا على البندين(2-10) ومرتفعا على البند(1).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف الدراسي(1.42) أي أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في الصف الثاني ضعيف.

جدول رقم (08): متوسطات الصف الثالث إبتدائي لمهارة الكتابة.

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
كتابة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	1.00	ضعيف
كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	1.00	ضعيف
كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	1.00	ضعيف
كتابة كلمات مشددة	1.00	ضعيف
إتقان رسم الحروف والكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة	1.75	متوسط
كتابة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	1.00	ضعيف
كتابة كلمات تحتوي على أشكال التنوين الثلاث	1.00	ضعيف
كتابة كلمات بها التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء	1.00	ضعيف
كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	1.00	ضعيف
كتابة قطعة مكونة من عدة كلمات بعد النظر اليها ثم حجبها	2.00	متوسط
رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه ، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات	2.25	متوسط
كتابة كلمات وجمل مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الثالث	1.00	ضعيف
كتابة كلمات بها مقطع ساكن	1.00	ضعيف
كتابة جميع حروف الجر	1.00	ضعيف
يتدرب على الكتابة التي يقرؤها أو يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم	1.00	ضعيف
الإجابة الصحيحة كتابيا عن الأسئلة المعطاة	1.00	ضعيف
كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها	1.00	ضعيف

يكتب الأنماط اللغوية كتابة صحيحة	1.00	ضعيف
يعبر كتابتا عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها	1.00	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف الثالث	**1.16**	**ضعيف**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الثالث إبتدائي في مهارة الكتابة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك ما يظهر على البنود(1-2-3-4-6-7-8-9-12-13-14-15-16-17-18-19)، بينما كان الأداء متوسط على البنود(5-10-11).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي لصف الدراسي(1.16) أي أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في الصف الثالث ضعيف.

جدول رقم (09): متوسطات الصف الرابع إبتدائي لمهارة الكتابة.

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
رسم الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف	1.00	ضعيف
كتابة الكلمات التي أولها لام إذا دخلت عليها أل الشمسية	1.00	ضعيف
كتابة كلمات بها أل الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر أو العطف عليها	1.00	ضعيف
كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة	1.00	ضعيف
كتابة الألف في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال والحروف	1.00	ضعيف
كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة	1.00	ضعيف
إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف أو تركها في بعض الكلمات	1.00	ضعيف
التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة	1.00	ضعيف

رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	2.78	مرتفع
رسم الكلمات المبدوءة بـ " الـ " والمسبوقة بالباء والكاف والفاء	1.00	ضعيف
توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	1.00	ضعيف
كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة	1.00	ضعيف
كتابة قصة قصيرة استنادا إلى أربع صور تعرض عليه	1.00	ضعيف
كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المهارات السابقة	1.00	ضعيف
كتابة ما يملى عليه كتابة صحيحة مراعيا الظواهر الإملائية التي درسها	1.00	ضعيف
كتابة كلمات حذفت الألف من وسطها	1.00	ضعيف
الإجابة الصحيحة كتابيا عن أسئلة معطاة	1.00	ضعيف
تكوين جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	1.00	ضعيف
تكوين جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده	1.00	ضعيف
كتابة الحروف الهجائية بمختلف أوضاعها في الكلمة بخط النسخ	2.11	متوسط
كتابة كلمات وجمل بخط النسخ	1.00	ضعيف
ملا استمارة تسجيل للانضمام إلى جماعة مدرسية	1.00	ضعيف
كتابة أغراض أو بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة	1.00	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف الرابع	**1.13**	**ضعيف**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الفصل الرابع إبتدائي في مهارة الكتابة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك ما يظهر على البنود(1-2-

-24-23-22-21-19-18-17-16-15-14-13-12-11-10-8-7-6-5-4-3
25)، بينما كان الأداء منخفضا على البند (20) ومرتفعا على البند(9).

ومما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف الدراسي (1.13) أي أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في الصف الرابع ضعيف.

جدول رقم (10): متوسطات الصف الخامس إبتدائي لمهارة الكتابة.

البنـــود	المتوسط الحسابي	مستوى الأداء
إتقان كتابة المهارات السابقة مثل اللام الشمسية والتنوين، المد، دخول حروف الجر على الكلمة	1.14	ضعيف
إتقان كتابة الألف في آخر الكلمة ، والتفريق بين الألف المقصورة والممدودة	1.14	ضعيف
إتقان كتابة الهمزة القطع	1.14	ضعيف
كتابة البعض علامات الترقيم	1.14	ضعيف
كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة	1.14	ضعيف
رسم حروف وكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما بنزل عنه ، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	2.57	مرتفع
التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح ، والجمل المترابطة صحيحة البناء ، وأفكار متسلسلة	1.14	ضعيف
كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح ، أو إعادة قص حكاية قرأها أو سمعها	1.00	ضعيف
كتابة تقرير مصغر عن رحلة أو زيارة أو نشاط مدرسي	1.00	ضعيف
كتابة عبارات الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة	1.14	ضعيف

توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	1.14	ضعيف
توظيـف علامـات التـرقيم : النقطـة ، النقطتـين ، الفاصـلة ، علامات التعجب ، علامات الاستفهام في كتابته	1.00	ضعيف
كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة	1.14	ضعيف
كتابة نص بطريقة الفقرات	1.00	ضعيف
كتابة مقال علمي	1.00	ضعيف
المتوسط الحسابي للصف الخامس	**1.19**	**ضعيف**

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه الخاص بمتوسطات الصف الخامس إبتدائي في مهارة الكتابة أن مستوى الأداء للتلاميذ في أغلبه ضعيف وذلك ما يظهر على البنود(1-2-3-4-5-7-8-9-10-11-12-13-14-15)، بينما كان الأداء مرتفعا على البند (6).

مما سبق نجد أن المتوسط الحسابي للصف الدراسي (1.19) مما يدل على أن مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم في الصف الخامس ضعيف.

2-تحليـل ومناقشة النتـائـج حسب تسـاؤلات الدراســة:

2-1- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

في ضوء تساؤلات الدراسة ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للإجابة على التساؤلات, وبعد استعراض نتائج الدراسة يتضح أن:

مستوى مهارة القراءة لدى عينة الدراسة منخفض، كما تبين في مقياس تشخيص مهارة القراء، ونستدل على ذلك من خلال ما توصلنا إليه من النتائج المبينة على الجدول أن مستوى مهارة القراءة مرتفع لدى تلاميذ الصف الأول بينما تنخفض النتائج بدءا من الصف الثاني إلى الخامس.

إذ يتضح في الصف الأول قدرة التلاميذ على التعرف على الحروف بأشكال المد المختلفة والمقاطع الصوتية وكذا قراءة بعض الكلمات المقررة في المنهج، وهو ما توصل إليه الزريقات "2011" حيث توصل من خلال دراسته على فئة المعاقين سمعيا ضعف أداء جميع أفراد دراسته في جميع أبعاد اختبار القراءة باستثناء بعد التمييز البصري الذي وجده جيد.
(الزريقات ،2011: 1285)

فيما يتضح في الصف الثاني تراجع في مستوى الأداء إذ يتمكن التلاميذ من قراءة الحروف بوضعياتها المختلفة فيما يظهر الضعف في الأداء جليا عندما يتطلب الأمر إدراك قواعد اللغة كقراءة أنواع التنوين وأل الشمسية والقمرية وتمييز التاء المربوطة والمفتوحة والهاء ، كما نجد الضعف ظاهرا في قراءة الكلمات والإجابة عن الأسئلة حول الدرس الذي استمع إليه أو ذكر مجال الحديث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة روحي عبدات التي خلصت إلى تدني مهارات القراءة عند الطفل الأصم كلما تقدم في المراحل الدراسية. (روحي عبدات ،2008: 34)

فيما يتضح في الصف الثالث تدني وضعف عام في مستوى مهارة القراءة كما تبين ذلك في كل بنود المقياس, إذ لم يتمكن التلاميذ من أداء ولا مهارة من المهارات المتوقعة في الصف. وهذا على عكس ما جاءت به دراسة ألن (Allen 1986) التي وجد فيها الباحث أن أعلى مستوى في القراءة حققه الطلاب في مستوى الصف الثالث ابتدائي. (ثابت،4:2011)

كما اتضح من نتائج الصف الرابع ضعف مستوى الأداء على المهارات الأساسية لمهارة القراءة بدرجة أكبر وفقدان التلاميذ المهارات المكتسبة في الصفوف الأدنى، حيث لم يتمكن التلاميذ من مهارات بسيطة كالتعرف على الأحرف بأنواع المد والمهارات التي تطلب قواعد اللغة والنحو كمراعاة التنوين والتضعيف والمد في أثناء القراءة وتحديد مغزى النص القرائي وذكر وجهة نظره حول ما قرأه و تقديم أفكار عما قرأه ، حيث أشارت دراسة الزريقات (2011) إلى أن القراءة الناجحة تطلب من الطلبة المعاقين سمعيا دمجا لمهارات التعرف على الكلمة والفهم والنطق. (الزريقات،1278:2011)

فيما اتضح على نتائج الصف الخامس في مهارة القراءة ضعف الأداء على كافة البنود عدا البنود التي تعتمد على الذاكرة البصرية كحفظ النصوص وكذا التمكن من التعرف على بعض أسماء الإشارة وحروف الجر ، فيما نجد الضعف يشمل كافة المهارات التي تتطلب الأداء الفردي وإدراك مفهوم الكلمات والجمل أو تحويلها حسب المعنى. وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قام بها كيلي (kelly1996) حيث أشار إلى أن ارتباط بناء الجملة الضعيف قواعديا يؤثر سلبا في الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الصم ويعيق ويضعف قدرتهم على استخدام المفردات اللغوية. (الزريقات،1279:2011)

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يتضح عموما أن مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم ضعيف, حيث اتضح من خلال الملاحظة والإطلاع على الدراسة السابقة إلى أن مهارة القراءة تكون في بداية التعلم ذات أداء مقبول ثم تبدأ في الانخفاض كلما تقدمت المراحل التعليمية. ويعود ذلك إلى سهولة المهارات الأساسية في الصف الأول كقراءة الأحرف والتعرف عليها, فيما تبدأ المهارات بالصعوبة تدريجيا من الصف الثاني حيث تتطلب التعرف على الكلمات والجمل وإدراك معانيها إضافة إلى إدراك القواعد والنحو.

2-2- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثـانـي:

في ضوء تساؤلات الدراسة ومن خلال الأساليب الإحصائية المعتمدة للإجابة على هذا التساؤل, وبعد استعراض نتائج الدراسة يتضح أن:

مستوى مهارة الكتابة منخفض كما تبين في مقياس تشخيص مهارة الكتابة, وهذا يدل على أن التلميذ الأصم لم يكتسب المهارات الأساسية المتوقعة من كل صف دراسي في مهارة الكتابة. كتمييز كتابة أحرف المد وأشكال التنوين, وتمييز التاء المفتوحة والمربوطة كتابتا, وكتابة كلمات وجمل باستخدام قواعد النحو.

حيث تتضح من نتائج تلاميذ الصف الأول ابتدائي على مقياس مهارة الكتابة أن مستوى الأداء متوسط. إذ أننا نجد الأداء مرتفع في المهارات التي تقوم على النقل والذاكرة البصرية. وهذا ما يتفق مع مراحل بياجيه لتعلم الكتابة التي تنتهي بإعادة خط أو عدة خطوط لشكل ما يقترحه المعلم على الطفل. فيما يكون الأداء متوسط على المهارات التي تتطلب التحليل والتركيب أو التمييز بين الأشكال واختلاف مواقع الأحرف ، وهذا ما يؤكد ضرورة تحقيق ما أكد عليه ليرنر (Lerner 2000) أن النظريات الحالية تنادي بإجراء تحول رئيسي في تأكيد عملية الكتابة وتدريسها كعملية بدلا من اعتبارها إنتاجا فقط. (الزريقات,2013: 904)

فيما يتضح من نتائج الصف الثاني تدني وضعف في مستوى مهارة الكتابة ، حيث نجد النتائج متوسطة في المهارات التي تعتمد على الذاكرة البصرية والمهارات البسيطة كالتعرف على الأحرف فيما يظهر الضعف في بقية المهارات ككتابة الأحرف مع أشكال المد والتنوين وكافة المهارات التي تعتمد على النحو والقواعد وهذا ما يتفق مع دراسة أبو شعيرة (2007) حيث تبين أن هناك أخطاء في الكتابة واضحة عند الطلاب الصم وهذه الأخطاء تشابه إلى حد

ما مع الأخطاء التي يقع فيها السامعون ولكن الفرق هو في نسبة انتشارها فبعض الأخطاء تصل إلى 78% .

كما اتضح من نتائج الصف الثالث التي تميزت بضعف الأداء على مقياس الكتابة فنجد الأداء مرتفع في المهارات التي تعتمد على النقل والذاكرة البصرية فيما يضعف المستوى في بقية المهارات التي لم يتقن أدائها كافة تلاميذ الصف، وهو ما أكدت عليه كل من أريف و بيروندي (Arfè and Perondi) حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الصم يواجهون صعوبات في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الاستراتيجيات التي يتبعونها في عملية الكتابة. (الزريقات، 907:2013)

ويتضح استمرار تدني النتائج مع كل فصل دراسي حيث أن نتائج الصف الرابع تسم بالضعف على جميع المهارات عدا المهارات التي تعتمد على الذاكرة البصرية والنقل كسابقتها من الصفوف ولا نلاحظ أي تطور على الأداء أو إتقان لأي مهارة من المهارات الأساسية المقرر اكتسابها من الصف الرابع وهو ما نلاحظه كذلك على نتائج الصف الخامس الذي نجد الأداء ضعيف على كافة المهارات التي تطلب التعبير وتكوين الجمل والعبارات ، وتوظيف المكتسبات النحوية واللغوية . وهذا ما لا يتفق مع دراسة كل من كويجلي و كرتشمار (Kretxhmer and Quigleg، 1982) الذي وصف كتابة الأفراد المعاقين سمعيا أنها ذات جمل قصيرة وبسيطة وتصف بالجمود والنمطية وصعوبة في تنسيق أجزاء الكلام والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات في مجال المحتوى. حيث تبين من الدراسة الحالية وجود ضعف أكبر من النتائج التي توصل إليها الباحثان في الدراسة السابقة, إذ لم يتمكن أفراد الدراسة الحالية حتى من كتابة كلمات بسيطة.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج هذه الدراسة تتشابه مع بعض الدراسات التي تحدد مدى القدرة على الأداء على مهارة الكتابة وتختلف مع أخرى في درجة الضعف، حيث يبدي الأفراد الصم في هاته الدراسة قدرا كبيرا من عدم إتقان أبسط المهارات.

2- منـاقشـة عـامـة لنتائـج الدراســة:

بما أن الدراسة الحالية كانت تهدف إلى تشخيص مستوى مهارة القراءة والكتابة لدى الطفل الأصم. فيمكن تفسير نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

- تم الإجابة على التساؤل الأول الذي يخص مستوى مهارة القراءة لدى الطفل الأصم بأنه يوجد ضعف لدى الطفل الأصم في مهارة القراءة، وتعتقد الباحثة أن انخفاض مستوى الأداء يرجع إلى عدة عوامل من بينها:

ضعف الفهم القرائي لدى الطفل الأصم حيث يؤكد مرسي على أن القراءة تضمن عمليتين رئيسيتين : أولها عملية فك الرموز وهي ترجمة الكلمات المكتوبة إلى تمثيل يشبه اللغة الشفهية وثانيها عملية الاستيعاب أي تمكن الفرد من فهم معنى الكلمات سواء مفردة أو في سياق، وعند أفراد العينة من الصم نجد أنه يتوقف عند عملية فك الرموز المكتوبة إلى حروف فيما يجد صعوبة في استيعابها وإدراك معانيها فيكتفي بتهجئة الكلمات دون فهمها، وهذا ما لا يتناسب مع مفهوم القراءة الفعالة حسب العطوي (2013) التي تشير إلى أن القراءة ليست فك الرموز فقط بل يجب أن يوجه فك الترميز إلى إيجاد المعنى المعبر عنه وعن طريق الفهم الجيد يناقش الأفكار المعبر عنها من طرف الآخرين والى الإبداع.

وتحديدا وحسب مهارات القراءة تم التوصل إلى أن الطفل الأصم يتوقف عند مهارة التعرف وبالتحديد يستخدم فقط ميكانيزم التجميع الذي يعد فك للترميز الفونولوجي وتحويل

الخطوط الكتابية إلى حروف فيما لا يتمكن من المهارات اللاحقة كمهارة الفهم والنطق بناءً على معنى الكلمة.

ومع تطور مفهوم القراءة إلى ضرورة التفاعل مع المقروء والتركيز على القراءة الناقدة التي تمكنه من تحليل ما يقرأه (المالكي،2008: 56). تم التوصل إلى أن المهارة تزداد صعوبة ولا تناسب مع قدرات وخصائص الأصم ومع ضعف مهارة الطفل الأصم على القراءة وإدراك معاني الكلمات وبالتالي تسجلها لتذكرها وعدم قدرته على استخدام اللغة في عملية التواصل مع محيطه لا يتقدم المتعلم الأصم في الكفاءات النحوية، كما ويعد أن إدراك المتعلم لمحدودية قدراته وينجم عنه التراخي في الأداء وهذا ما ينجر عنه بطئ في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية ويؤدي ذلك إلى الإرهاق الذهني والملل والانسحاب من العملية التعليمية.

- أما بالنسبة للتساؤل الثاني الذي يعني بتشخيص مستوى مهارة الكتابة لدى الطفل الأصم، فقد أظهرت النتائج أنه يوجد ضعف في أداء التلاميذ الصم على مهارة الكتابة، وتعبر هذه النتيجة عن واقع التلاميذ المعاقين سمعيا في مدينة بسكرة مقارنة مع ما يقدم لهم في المناهج الدراسية وما هم عليه بالفعل من مستوى جد متواضع. فقد أثبت الدراسات التأثير السلبي للإعاقة على مهارة الكتابة غير أن المستوى الحقيقي عند عينة الدراسة أقل بكثير من المستوى المتوقع ، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدة أسباب من بينها قلة الاهتمام بمهارات اللغة المكتوبة، وعدم تشجيعها وهذا ربما يعود إلى قلة الخبرات الكتابية المكتسبة من المناهج المدرسية. فتنمية مهارة الكتابة يحتاج إلى الممارسة والتدريب، كما تطلب الكتابة مهارات جسدية ونفسية أولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري والقدرة على إدراك التابع والأزر بين حركة العين واليد وقوة الذاكرة السمعية والبصرية ونوع اليد المستخدمة في الكتابة (القاسم،120:2000). وبالنسبة للمعاق سمعيا فإن غياب الذاكرة السمعية يترك أثرا بالغا على قدراته. فتم التوصل إلى أن الطفل الأصم يتقن فقط مهارة النقل وذلك باستخدام الذاكرة البصرية حيث ينتقل عبر مراحل تعلم الكتابة من الرسم التصويري الذي يبدأ بالشخبطة إلى الكتابة الموجهة من طرف المعلم ثم

ينتقل إلى نسخ نماذج الكلمات. فيما يصعب على الأصم نسخ الكلمات أو الجمل الطويلة دون أن يقوم بحفظها مسبقا. فنجده ينقل الكلمات حرفا بعد حرف لتشكيل نص أو فقرة معروضة ضمن مجال بصره حيث يشير بدير (2000) " أن الطفل يقوم بنسخ ورسم حروف لكلمة ما وهذا النسخ يكون تحت الكلمة مباشرة وبهذا يكتسب الطفل نوع من الدلالة الموضوعية لتحليل الكلمة على عناصرها الأولية وإدراك التتابع والاتصال والانفصال بين الحروف وكذا الاتجاه" وهذه المهارة نجدها عند الطفل العادي في مراحل الدراسة الأولى ثم تتطور قدرته على الكتابة . فيما عند الطفل الأصم (عينة الدراسة) وتم إيجاد أن هذه المهارة توقف عند القدرة على النسخ والنقل أو التسجيل المؤقت لفقرة معينة بعد حفظها ثم يتم نسيانها بعد مدة من الزمن حيث وجد ماكدوغال (Macdoughall،1979)أن الأطفال الصم الصغار يعتمدون تقريبا على العامل البصري وإذ كان التقدم البصري ليس بأهمية التقدم السمعي أو لم يجاريه فإن ذلك قد يخلق محدودية في القراءة والكتابة للأطفال الصم (مطر،67:2016).

إضافة إلى ما سبق هناك عدة أسباب مشتركة قد تكون سببا في ضعف الأداء على مهارتي القراءة والكتابة فبدءًا من أول مراحل التنشئة الاجتماعية والتعلم عند الطفل الأصم وهي البيت، نجد أن أسرة الطفل تساهم في إضعاف ثقة الطفل بنفسه وقدراته حيث يعامل على أنه معاق محدود القدرات خاصة منها الأكاديمية. فلا نجد منهم الحرص على تعليم أبنائهم ولا تحفيزا لهم على أهمية التعلم وضرورته بل يكون جل اهتمامهم منصبا على بلوغهم حدا معينا من الصفوف الذي يؤهلهم إلى التكوين في مهنة معينة. لذا فإننا نشهد إختفاءًا تاما لدور الأسرة في متابعة أبنائهم من الصم. رغم أن مهارتي القراءة والكتابة تتطلبان التدريب المستمر والمتابعة الدائمة خارج أوقات الدراسة الرسمية.

ومن بين أهم الأسباب وأكبرها أثرا على أداء الأصم في مهارتي القراءة والكتابة هو عدم ملائمة البرنامج الدراسي المقدم لفئة المعاقين سمعيا ، إذ يتلقون نفس البرنامج المخصص للعاديين فنجد الكتاب المدرسي مكتظا بالمعلومات، الألفاظ والعبارات التي لا يجد لها الطفل

الأصم تفسيرا إذ أن كبر المنهج واعتماده على الفقرات والنصوص الطويلة لا يتفق مع قدرات الأصم الذي يميل إلى استيعاب كلمات منفصلة ذات معنى محدد عند اجتماعها وذلك طبقا للإستراتيجية التي يتبعونها في لغة الاشارة . كما أنهم يميلون إلى استيعاب الجمل القصيرة والبسيطة وذلك لضعف الحصيلة اللغوية التي لا يساعدهم البرنامج الدراسي على إثرائها حيث يصعب عليهم إدراك جميع مصطلحاته التي تعتبر جديدة عليهم ولم يتلقوها ويدركوا معناها سمعيا مسبقا مثل الطفل العادي. كما أن حجم المنهج يقلل من فرص وإمكانية التكرار للمعلومات المتلقاة حديثا إذ يحتاج الأصم إلى تلقي نفس المعلومة خاصة إذا كانت القدرة على القراءة والكتابة عبر عدة محاولات وتكرارات حتى يسجلها بالشكل المطلوب الذي يمكنه من التعرف عليها لاحقا. وهذا ما يتفق مع دراستي كل من (بول و كويجلي، ستالمان) فقد وجد بول وكويجلي (Quigley et paul, 1990) أن مجموعة مع العوامل المشتركة التي تجمع بين الطلاب المعاقين سمعيا المتفوقين في القراءة وتمثل هذه العوامل في اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم ، جودة البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب (ثابت،19:2011). أما ستالمان (1998 Stalman) فتشير نتائج دراسته إلى أن نمو بعض المهارات المرتبطة بالقراءة لدى الأصم لا يحدث بشكل تلقائي. كما هو الحال لدى العاديين ، بل يحتاج إلى برامج تعويضية خاصة لحث عملية النمو. فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى تحسن المهارات القرائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا الذين أخضعوا لبرامج تدريسية كان الهدف منها تدريبهم على تحليل بناء النص والتعرف على مكوناته الأساسية ، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب (ثابت،19:2011).

ومن بين الأسباب المؤثرة سلبا على مستوى الأداء هو اعتماد التلميذ الأصم على لغة الاشارة بشكل تام ففي عمليتي القراءة والكتابة إذ يعتمد على حروف التنطيق بدل حروف الأبجدية العربية وهي حروف تعتمد على الإيقاع الجسمي في إصدارها ولتمييز مخارجها. ويبقى الأصم يعتمد عليها خلال كافة مراحله التعليمية بعيدا عن الأبجدية. وبعيد اعن إدراك معاني الكلمات المقروءة أو المكتوبة إضافة إلى أن لغة الاشارة في ذاتها تقوم على اللغة

الفرنسية حيث كل حركة تعبر عن لفظ معين تكون مبدوءة بحرف معين للكلمة باللغة الفرنسية ، فيصبح الأصم يتلقى اللغة إشاريا باللغة الأجنبية ويواظب على استخدامها يوميا ثم يطلب منه التعبير عن معانيها قرائيا أو كتابيا باللغة العربية. وكل هذا يحدث ارتباكا عنده ويساهم في ازدياد صعوبة تعلم اللغة العربية ومهاراتها الأساسية. التي أصبحت تتطلب جهدا إضافيا يبذله أمام كل لفظ ومعلومة في حين أن هذا لا يتفق مع قدرات الأصم الذي يفتقد إلى استراتيجيات التعلم والتفكير المعقد. إذ يعتمد على إستراتيجية واحدة وهي المعتمدة في تعلمه لغة الإشارة تكون اللغة فيها مجزأة إلى كلمات منفصلة لا تتطلب منه قواعد اللغة والنحو المفروضة عليه في القراءة والكتابة. وهذا ما تؤكده دراسة الزريقات (2013) بأن الصعوبات التي يواجهها الطلبة الصم في الكتابة ليست مجرد تأخر في المهارات اللغوية فقط بل في الاستراتيجيات التي يتبعونها في عملية الكتابة(الزريقات ،907:2013).

ومن بين أهم أسباب تراجع أداء الصم على مهارتي القراءة والكتابة هو طرق الاتصال والتواصل التي يعتمد عليها الأصم سواء في حياته عامةً أو في التعلم خاصة اقتصاره على لغة الاشارة (التواصل اليدوي). في حين اتجهت الطرق الحديثة للتعليم إلى التعليم متعدد الحواس. وأثبت أغلب الدراسات ومنها دراسات (الزريقات، كامبل ورايت) على الأثر الايجابي الذي يحدثه التواصل الكلي على أداء المتعلمين الصم حيث تؤكد دراسة الزريقات على أنه توجد فروق بين الطلبة الذين يستخدمون لغة الاشارة والذين يستخدمون التواصل الكلي على كافة أبعاد اختبار مهارات القراءة لصالح من يستخدمون التواصل الكلي (الزريقات،1279:2011).

كما ويشير كل من كامبل مرايت في دراستهما أن الصم يسترجعون القوائم التي تمثل أصوات الكلام الذي يمكن تمييزه في أوضاع مرئية (اللسان،الأسنان،الشفاه) وأنه من الممكن أن تؤثر القدرة على قراءة الشفاه على سهولة التمرين بالنسبة للحديث الداخلي أكثر من الأذن الداخلية وهنا يبرز دور العامل البصري والسمعي (مطر،67:201).

ومن بين الأسباب التي قد تترك أثرا سلبيا على أداء الأصم:

- عدم توفر وسائل الإيضاح التي تساهم في شرح وإيصال المعنى للمتعلم خاصة في ظل صعوبة لإدراكه للمعاني والألفاظ المجردة.
- عدم التدرب على المهارات وممارستها خاصة أن المتعلم الأصم يحتاج إلى تدريب مستمر ومكثف أكثر من الطفل العادي.
- نظرة الأصم السلبية عن ذاته وقدراته خاصة الأكاديمية مما يجعله لا يبذل مجهودا ويفقد الدافعية للتعلم.
- عدم تلقي معلمي التلميذ الأصم للتدريب اللازم للتمكن من لغة الإشارة وطرق التواصل كقراءة الشفاه والتعرف على خصائص الفئة ما يزيد من قدرتهم على تقديم العون.

الخـــاتمة

لقد كان هدف هذه الدراسة هو تقييم وتشخيص مستوى الأداء لدى أفراد العينة على مقياس مهارتي القراءة والكتابة للمهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية. بحكم أن التشخيص هو أول خطوات التطوير والتحسين للأداء. وذلك بعد الاندماج مع هاته الفئة وملاحظتها المباشرة في مواقف التعلم، وكذا الإطلاع على الدراسات السابقة التي تطرقت إلى هذا الموضوع ، فأسهمت في توفير مرجعية علمية تبنى على أساسها برامج لتنمية مهارات في مجملها تخدم مهارتي القراءة والكتابة لاسيما تلك الدراسات التي اهتمت بالتقييم المفصل للمهارتين. وعلى أساسها أعدت برامج لتنمية المهارة ، فكانت تدخلات في عمومها تخدم الأداء الأكاديمي وتركز على ضرورة إكساب ذوي الإعاقة السمعية مهارتي القراءة والكتابة لتسهل عليهم التواصل والاندماج أكثر في المجتمع.

لذا ارتأينا إبراز مواطن الضعف لدى الشخص الأصم في مهارتي القراءة والكتابة عن طريق تقييم أدائه على مقياس يستند إلى الأهداف المرسومة والمرجوة من البرنامج الدراسي الذي يتلقاه الطفل الأصم خلال سنوات المرحلة الابتدائية، ومن خلال أخذ أجزاء من المقرر الدراسي التي تقيس مدى إتقان كل مهارة من المهارات الأساسية المتوقع تحقيقها نهاية كل فصل دراسي. ومن خلال استخراج المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ الصم على المقياس ، توصلنا إلى أن التلميذ الأصم (أفراد الدراسة) لا يستطيع أداء أغلب المهارات الأساسية التي تضمنها المنهج الدراسي في كلتا المهارتين القراءة والكتابة، وأن درجة الضعف تتزايد وتتفاقم كلما ارتقى التلميذ إلى الصف الأعلى. وبذلك نصل إلى ضرورة البحث عن مسببات هذا التدني الشديد في المستوى وإعداد الخطط والبرامج اللازمة لعلاج الضعف وتأهيلهم إلى المستوى الأكاديمي المناسب والأعلى في نطاق خصائصهم وإمكاناتهم .

وعموما تعتبر هذه الدراسة إضافة للتراث النظري والتطبيقي من أجل الاهتمام بهذه الفئة وتوفير برامج تساعد الأساتذة والأولياء وذلك من خلال إعطاء أهمية أكبر لتعليم الأصم والإيمان بقدرته على الأداء الأكاديمي المقبول. وإعطاء أصحاب الشأن أهمية لبناء برامج خاصة بناءا على خصائص هاته الفئة وقدراتها وأساليبها في التعلم، إضافة إلى توفير الوسائل والأدوات اللازمة

والمعينة على إيصال المعلومات والطرق الخاصة والمساعدة على تحقيق أفضل قدر من الاستيعاب. وذلك ما اتضح من خلال دراسات سابقة في عديد من الدول التي عملت على النمو بأداء التلميذ الأصم إلى أقصاه. لذا نتصور أن هذه الدراسة ستكون نقطة بداية لدراسات أخرى من طرف باحثين مهتمين في هذا المجال. واعتمادا على ما سبق يمكن فتح آفاق لدراسة هذا الموضوع كبناء برامج مناسبة لتعليم هاته الفئة والتي تمكنهم من إتقان أولى المهارات التعليمية التي تبنى على أساسها التعلمات الأخرى وتطور المهارات الأكاديمية الأخرى. وتكمل المهارات التي تناولتها هاته الدراسة وتفصل فيها أكثر بغرض تحقيق الأداء الأكاديمي المتفوق بالنسبة لطبيعة الإعاقة، خاصة بعد تحقيق نتائج ايجابية في هذا المجال في عديد من الدول العربية والأجنبية.

واستكمالا لنتائج هذه الدراسة نرى ضرورة تقديم بعض التوصيات :

- إعداد كوادر خاصة ومؤهلة لتعليم والتكفل بالتلميذ الأصم.
- الإيمان بقدرة الطفل الأصم على التعلم والاهتمام بالتكفل المبكر والإعداد لمرحلة التمدرس.
- العمل كفريق متكامل بدءاً بالأولياء إلى الأساتذة والأخصائيين النفسانيين والتربويين لضمان التكفل والتعليم الأفضل.
- العمل على الكشف عن النقاط الإيجابية في شخصية التلميذ الأصم وقدراته والعمل على تطويرها واستغلالها لتحسين الأداء الأكاديمي.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ الصم وتوفير التكفل الفردي عند الحاجة.
- تقديم برامج تعليمية وتدريسية خاصة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة باعتبارها أساس كل المواد التعليمة.
- التركيز على الوصول بالتلميذ إلى إتقان مهارتي القراءة والكتابة خلال السنتين أو الثلاث سنوات الأولى من المرحلة التعليمية.
- تدريب التلميذ الأصم على التفكير فيما يتلقاه من معلومات وتوظيفه في المواقف التعليمية والحياتية، وأن لا يعتمد في تعلمه على الذاكرة البصرية فقط.

- الاهتمام بالجانب السلوكي للتلميذ الأصم وبالسلوكات التي تؤثر سلبا على نظرته للتعليم وقدرته على الأداء الأكاديمي المقبول.

- إعادة النظر في البرامج المقدمة لهاته الفئة، وإعداد برامج خاصة بهم تنطلق من نقاط الضعف والقوة وخصائصهم.

- تقديم الرعاية النفسية والتربوية لهؤلاء التلاميذ من خلال دمجهم المستمر في أنشطة الحياة وإكسابهم الثقة في النفس و تحسين صورتهم عن ذواتهم وقدراتهم خاصة التعليمية.

- ضرورة إحاطة هؤلاء التلاميذ ببيئة تعليمية سوية بعيدا عن نظرة الشفقة الناتجة عن الإعاقة.

- إشراك الأسرة في تعليم أبنائهم ومتابعتهم والحرص على تنمية أدائهم.

- الاهتمام بأسر التلاميذ الصم من خلال توعيتهم لطبيعة الإعاقة ونتائجها والى أهمية دورهم في التغلب على آثارها لاستخراج أفضل ما في أبنائهم من قدرات وتخليصهم هم أنفسهم من ضغط الإعاقة.

- عقد لقاءات وندوات توعوية وتوجيهية لأولياء التلاميذ لتعريفهم على متابعة تطورات الأداء والمشاركة الفعالة في تطوير مهاراتهم واكتشاف مواهبهم والعمل على إبرازها وتنميتها.

1. المراجع باللغة العربية:

1-1- الكتب:

1- أحمد حسين اللقاني ، أمير القرشي (1999): **مناهج الصم التخطيط والبناء والتنفيذ** ،ط1 ،عالم الكتب للنشر والتوزيع .

2- أحمد غنيم، محمد غنيم (2016): **الإعاقة السمعية بين التعليم والتفكير**، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر.

3- بشير صالح الرشيدي (2000) : **مناهج الحث التربوي** ، ط1 ، دار الكتاب الحديث ،الكويت.

4- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز (2010) : **مقدمة في التربية الخاصة**، ط4 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5- جمال الخطيب (1998): **مقدمة في الإعاقة السمعية**، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1،الأردن.

6- جمال القاسم (2000) : **أساسيات صعوبات التعلم** ، ط1 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن.

7- راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدداي (2005): **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

8- سعيد حسني العزة (2002): **المدخل الى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة "مفهوم،التشخيص،أساليب التدريس"** ، ط1 ، العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

9- سليمان عبد الواحد (2010) : **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية** ، ط1 ،مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

10- صلاح الدين محمود علام (1993) : **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، عمان.

11- عبد المطلب أمين القريطي (2001) : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ،ط3 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

12- عصام نمر يوسف ، أحمد سعيد درباس (2007) : **مقدمة في الاعاقة السمعية واضطرابات التواصل** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

13- عليان ، ربحي مصطفى (2000) : **مناهج البحث العلمي النظرية والتطبيق العملي** ، دار صفاء ، عمان.

14- كريمان بدير ، إميلي الصادق (2000) : **تنمية المهارات اللغوية للطفل** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، مصر

15- مجدي عزيز إبراهيم (1989) : **مناهج الحث العلمي في العلوم التربوية** ، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية ،مصر.

16- محمد سلمان فياض، حسين عبد الرحمان، وآخرون (2011): **الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي**، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17- محمود عوض الله سالم ، مجدي محمد الشحات ، أحمد حسن (2008) : **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** ، ط4 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، مصر.

18- مصطفى نوري، خليل عبد الرحمان (2007) : **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدمة في التربية الخاصة "** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

19- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) : **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، ط1 ، مكتبة زهراء الشرق ، عمان ، الأردن.

20- هشام حسن (2000) : **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

1-2- رسائل العلمية والدراسات :

21- إبراهيم شيخ مطر(2016): **الذاكرة البصرية لدى المعوقين سمعيا والعاديين** "دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في معاهد الإعاقة السمعية والمدارس الرسمية في مدينة دمشق "، رسالة ماجستير، دمشق – سوريا-.

22- دحال سهام (2005) : **دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة** ، رسالة ماجستير ، تخصص علم النفس اللغوي والمعرفي.

23- روحي عبدات (2008) : **مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الاعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات**، مركز دراسات وبحوث المعوقين ، الإمارات.

24- معوف أمال (1991-1992) : **مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الاول من التعليم الأساسي** ، رسالة ماجستار في الأرطوفونيا ، سطيف.

25- نهاد صالح الهذيلي (2005) : **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى اللعب في تنمية التفكير ألابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة** ، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية ، الأردن.

1-3- المجلات :

26- إبراهيم عبد الله الزريقات (2011) : **تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الاردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 38، ملحق4 ،الأردن.

27- ثابت محمد (2002) : **تأثير الإعاقة السمعية على مستوى المقدرات القرائية "دراسة مقارنة بين المعاقين سمعيا والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض"** ، المجلد الثاني عشر ، العدد الرابع أكتوبر ، جامعة الملك سعود.

28- فيصل شريف الحايك ، إبراهيم عد الله الزريقات (2013) : **فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن** ، دراسات العلوم التربوية ،المجلد 40 ، ملحق 3 ، الأردن.

29- لعطوي سليمة (2013) : **الفهم القرائي استراتيجياته وصعوبات تعلمه** ، دراسات نفسية وتربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، جامعة مولود معمري ، العدد 11 ديسمبر ،تيزي وزو ، الجزائر.

3-4- المحاضرات:

30- 0السيد محمد أحمد السريتي (2013-2014): **منهج البحث العلمي**، مكتبة المروى للخدمات العلمية، جامعة أم القرى ،مصر.

31- بوجلال كنزة (2004-2005) : **اضطرابات الصمم** ، سنة ثالثة ارطوفونيا ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية "مالك حداد"، جامعة فرحات عباس ، سطيف.

32- بوجلال كنزة (2004-2005) : **الاضطرابات اللغوية عند الأصم** ، سنة ثالثة ارطوفونيا ،كلية الآداب والعلوم الاجتماعية "مالك حداد"، جامعة فرحات عباس ، سطيف.

1. المراجع باللغة الأجنبية:

33- Ajuriaguerra, Auzias (1998): Denner A" **l'ecriture de l'enfant l'evolution de l'ecriture et ses defficultes**" , edition delachaux et niestle , Suisse .

34- Chantal tholon (2001) :"**la reeducation de l'ecriture de l'enfant pratique de graphotherapie** ",Ed.masson , paris.

35- Deitte j (1993) : "**les maux et l'ecrit la trace ecrit et ses desordres en therapie psychomotrice**", Ed masson , paris , milon , barcelon , boon.

36- Ferraris anna oliverio (1979) : "**les dessins d'enfants et leurs signification**" , Ed.marabout , Belgique.

37- F.lussieux.j.flessas (2001) :"**neuropsycholigique de l'anfant trouble developpe;entaux et de l'apprentissage**" , Ed.dunod, France.

38- G.prdonicini.et y.y : "**von le precis de psychologie et de reedecation infantilles**" , Ed. médical Flammarion , paris.

39- J.piaget (1966) : "**psychologie de l'enfant**" ,Ed.pvf , paris.

40- Margaret.w.Maltin ,"**la cognition**" , paris.

41- Peugeot.j (1997) : "**la naissance de l'enfant par l'ecriture**" , Ed.dunod , paris.

مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

إعداد الأخصائي النفسي

هاني حنفي العسلي

مقدمة المقياس: يهدف هذا المقياس الى تشخيص صعوبات تعلم المهارات الاساسية في اللغة العربية (المهارات الأساسية للقراءة – المهارات الأساسية للكتابة)

– تم الاستعانة بهذا المقياس لتشخيص مستوى مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل الاصم.

– قام صاحب المقياس بتجميع جميع المهارات الأساسية للقراءة والكتابة للصفوف الابتدائية من الاول حتى الخامس التي على الطالب ان يتقنها تماما من مصادر متعددة سواء كانت مقاييس أو اختبارات تشخيصية في اللغة العربية او صعوبات التعلم ودفاتر تسجيل المهارات الاساسية في اللغة العربية والخطط العلاجية واعد هذا المقياس بناءا على ذلك.

اولا : اختبار تشخيص صعوبات القراءة للمرحلة الابتدائية

مقدمة : يهدف هذا الاختبار الى التعرف على مدى اتقان او عدم اتقان التلميذ للمهارات الاساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات الاختبار: يجب أن تكون الكلمات أو الجمل او النصوص القرائية التي يتم اختبار التلميذ فيها في نفس المستوى الدراسي من حيث عدد الكلمات وطبيعة النص.

يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع احدى الاستجابات التالية (يستطيع – أحيانا – لا يستطيع) أما كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

فقرات الاختبار:

- التعرف على جميع الحروف الهجائية
- نطق جميع الحروف الهجائية منفصلة
- نطق الحروف الهجائية متصلة
- نطق الحروف بالمد القصير بالفتحة
- نطق الحروف بالمد القصير بالكسرة
- نطق الحروف بالمد القصير بالضمة

- نطق الحروف بالمد الطويل بالألف
- نطق الحروف بالمد الطويل بالياء
- نطق الحروف بالمد الطويل بالواو
- نطق الحروف بحركة السكون
- نطق الحروف المتشابهة صوتا
- نطق الحروف المتشابهة شكلا
- نطق الحروف المنونة بالفتحة
- نطق الحروف المنونة بالكسرة
- نطق الحروف المنونة بالضمة
- نطق مقطع مكون من حرفين متصلين
- تركيب كلمة من حروف
- تحليل الكلمة الى حروف
- التمييز قراءة بين حركات المد القصير
- التمييز قراءة بين حروف المد الطويل
- التمييز قراءة بين اشكال التنوين الثلاث
- التمييز قراءة بين أل القمرية و أل الشمسية
- التعرف على جميع الحروف الهجائية بموقعها في الكلمة
- يذكر جميع الحروف الهجائية مرتبة
- قراءة بعض كلمات الصف الاول
- تركيب جملة بسيطة من كلمات

الصف الثاني:

- نطق الحروف مع حركات المد القصير بالفتحة
- نطق الحروف مع حركات المد القصير بالضمة
- نطق الحروف مع حركات المد القصير بالكسرة

- نطق الحروف بالمد الطويل بالألف
- نطق الحروف بالمد الطويل بالواو
- نطق الحروف بالمد الطويل بالياء
- نطق كلمات بها أنواع التنوين الثلاثة
- قراءة كلمة من ثلاثة أحرف فأكثر
- قراءة كلمات بها حركات المد القصير
- قراءة كلمات بها حروف المد الطويل
- قراءة مقاطع بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل
- قراءة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل
- التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة
- التمييز بين التاء المربوطة والهاء كتابة
- التمييز في النطق بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية
- التعرف على على جميع الحروف الهجائية بمواقعها في الكلمة
- تحليل الجمل الى كلمات
- تحليل الكلمات الى حروف
- قراءة بعض كلمات الصف الثاني
- قراءة جمل من مستوى الصف الثاني
- الاستماع الى قصة ثم اعادة قصها
- الاجابة عن بعض الاسئلة التي يوجهها المعلم
- حول الدرس الذي استمع اليه
- ذكر مجال الحديث الذي تم الاستماع اليه

الصف الثالث:

- قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث

- قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث
- قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل
- قراءة كلمات مشددة
- قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية
- قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث
- قراءة كلمات بها تاء مربوطة تاء مفتوحة والهاء
- قراءة كلمات الإشارة والأسماء الموصولة
- قراءة كلمة أو كلمات بها مقطع ساكن
- قراءة جميع حروف الجر
- يجيب الطالب عن أسئلة شفهية تتصل بموضوع قرأه
- تحديد أهم افكار الموضوع الذي استمع اليه
- يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق او من الشرح
- يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة
- القراءة الصحيحة لكلمات وجمل وموضوعات مقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين وأل الشمسية و أل القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر

الصف الرابع حتى الصف الخامس

تعليمات التطبيق :

أولا: بالنسبة للكلمات التي على التلميذ ان يقراها بشكل سليم تختلف من صف دراسي لآخر كالتالي:

- الصف الرابع 46 من 50
- الصف الخامس 56 من 60

ثانيا: يجب أن تكون الكلمات والجمل والنصوص التي يختبر فيها التلميذ مناسبة للمستوى الدراسي للتلميذ طبقا للمنهج الدراسي.

ثالثا: أن يتقن التلميذ جميع مهارات الصفوف السابقة.

- قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث
- قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث
- قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل
- قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية
- قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث
- قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء
- قراءة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة
- قراءة كلمات بها مقطع ساكن
- قراءة جميع حروف الجر
- التعرف على المثنى والجمع وتاء التأنيث من النص القرائي
- تحويل بعض كلمات المستوى الدراسي الى مثنى وجمع
- تكوين جمل من عدة كلمات
- توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية
- القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث
- القراءة الجهرية الصحيحة لموضوعات مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الرابع او الخامس تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين وال الشمسية و ال القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر
- قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة
- قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف
- مراعاة التنوين والتضعيف والمد ومخارج الحروف في أثناء القراءة
- استخلاص الافكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي
- تحديد مغزى النص القرائي
- تذكر الاحداث وترتيبها حسب ورودها في النص
- اختيار عنوان مناسب للنص القرائي من بين بدائل معروضة

- التعليق على ما استمع اليه،وذكر وجهة نظره مدعومة بالدليل
- تقديم فكرة واضحة عما سمعه
- يجيب الطالب عن اسئلة شفهية تتصل بموضوع قراه
- يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق او من الشرح
- يتعرف على معنى كلمة او مفردها او جمعها او عكسها
- اعادة سرد قصة قصيرة مع مراعاة تسلسل احداثها وترابطها
- استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة
- التمييز بين الحقائق والآراء فيما استمع اليه
- حفظ النصوص الشعرية والنثرية المقررة
- القاء الاناشيد والأشعار موقعة او ملحنة
- شرح فقرات من النثر او ابيات من الشعر
- قراءة جمل غير مضبوطة بالشكل
- ابداء الاعجاب ببعض الفقرات النثرية او الابيات الشعرية وبيان السبب
- تعليل الآراء او المواقف في النصوص
- شرح فقرات من النثر او ابيات من الشعر
- استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة
- محاكاة بعض الجمل التي تثير إعجابه بالنص القرائي
- يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة
- قدرة التلميذ على التعرف على واستخراج مايلي من أي نص قرائي: الصفة والموصوف، الضمائر، كان وأخواتها، المعرفة والنكرة، الفاعل والمفعول، الفعل المضارع والماضي، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، إن وأخواتها، المبتدأ والخبر، أل القمرية و أل الشمسية، حركات المد القصير، حروف المد الطويل، تاء التأنيث.
- استخدام المعجم للوصول لمعاني الكلمات

اختبار تشخيص صعوبات الكتابة للمرحلة الابتدائية

مقدمة: يهدف هذا الاختبار الى التعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الأساسية في الكتابة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات الاختبار: يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع إحدى الاستجابات التالية (يستطيع– أحيانا – لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

فقرات الاختبار:

الصف الأول:

- يمسك القلم بصورة صحيحة
- ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح
- يكتب الحرف من الأعلى الى الأسفل
- كتابة الحروف الهجائية كاملة
- كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة
- التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الصوت
- التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل
- كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث
- التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو
- نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة
- يتدرب على مهارة التحليل والتركيب

الصف الثاني:

- يتعرف طريقة الكتابة الصحيحة
- الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث
- الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث
- الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير

- الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل
- الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث
- كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل
- كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في أواخر الكلمة كتابة سليمة
- التمييز في الرسم بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية
- كتابة كلمات أو جمل بعد النظر إليها ثم حجبها

الصف الثالث:

- كتابة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث
- كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث
- كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل
- كتابة كلمات مشددة
- إتقان رسم الحروف و الكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة
- كتابة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية
- كتابة كلمات تحتوي على أشكال التنوين الثلاث
- كتابة كلمات بها التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء
- كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة
- كتابة قطعة مكونة من عدة كلمات بعد النظر إليها ثم حجبها
- رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات
- كتابة كلمات وجمل مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الثالث
- كتابة كلمات بها مقطع ساكن
- كتابة جميع حروف الجر
- يتدرب على الكتابة التي يقرؤها أو يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم

- الإجابة الصحيحة كتابيا عن الأسئلة المعطاة
- كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها
- يكتب الأنماط اللغوية كتابة صحيحة
- يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها

الصف الرابع:

- رسم الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف
- كتابة الكلمات التي أولها لام إذا دخلت عليها أل الشمسية
- كتابة كلمات بها أل الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر أو العطف عليها
- كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة
- كتابة الألف في آخر الكلمة في الأسماء والأفعال والحروف
- كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو أو ياء أو على سطر)
- إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف أو تركها في بعض الكلمات
- التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة
- رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف
- رسم الكلمات المبدوءة بـ "آل" والمسبوقة بالباء والكاف والفاء
- توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما
- كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة
- كتابة قصة قصيرة استنادا الى أربع صور تعرض عليه
- كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المهارات السابقة
- كتابة ما يملي عليه كتابة صحيحة مراعيا الظواهر الإملائية التي درسها
- كتابة كلمات حذفت الألف من وسطها(الله–الرحمن–لكن–ذلك–هؤلاء)

- الإجابة الصحيحة كتابيا عن أسئلة معطاة
- تكوين جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة
- كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده
- كتابة الحروف الهجائية بمختلف أوضاعها في الكلمة بخط النسخ
- كتابة كلمات وجمل بخط النسخ
- ملأ استمارة تسجيل لانضمام الى جماعة مدرسية
- كتابة قصة قصيرة استنادا الى صورة تعرض عليه
- كتابة أغراض أو بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة
- كتابة نص من فقرتين رئيستين وجمل تفصيلية بسيطة

الصف الخامس

- إتقان كتابة المهارات السابقة مثل اللام الشمسية والتنوين، المد، دخول حروف الجر على الكلمة
- إتقان كتابة الألف في آخر الكلمة، والتفريق بين الألف المقصورة والممدودة
- إتقان كتابة الهمزة متطرفة
- كتابة بعض علامات الترقيم
- كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو أو ياء أو على السطر)
- رسم حروف وكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف
- التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة
- كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية قراها أو سمعها
- كتابة تقرير مصغر عن رحلة أو زيارة أو نشاط مدرسي
- كتابة عبارات الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة

- توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما
- توظيف علامات الترقيم:النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته
- كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة
- كتابة نص بطريقة الفقرات
- كتابة مقال علمي

مقياس تشخيص صعوبات تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية (القراءة والكتابة)

مقدمة المقياس: يهدف هذا المقياس الى تشخيص صعوبات تعلم المهارات الاساسية في اللغة العربية (المهارات الأساسية للقراءة – المهارات الأساسية للكتابة)

– تم الاستعانة بهذا المقياس لتشخيص مستوى مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل الاصم.

– قام صاحب المقياس بتجميع جميع المهارات الاساسية للقراءة والكتابة للصفوف الابتدائية من الاول حتى الخامس التي على الطالب ان يتقنها تماما من مصادر متعددة سواء كانت مقاييس أو اختبارات تشخيصية في اللغة العربية او صعوبات التعلم ودفاتر تسجيل المهارات الاساسية في اللغة العربية والخطط العلاجية واعد هذا المقياس بناءا على ذلك.

– قام الباحث بالتأكد من مطابقة المهارات التي يحتويها كل فصل دراسي لما تهدف اليه مناهج الصفوف لكل سنة في الجزائر وذلك بعرضها على عينة من الاساتذة الذين يدرسون هذه الصفوف.

اولا : اختبار تشخيص صعوبات القراءة للمرحلة الابتدائية

مقدمة : يهدف هذا الاختبار الى التعرف على مدى اتقان او عدم اتقان التلميذ للمهارات الاساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات الاختبار: يجب أن تكون الكلمات أو الجمل او النصوص القرائية التي يتم اختبار التلميذ فيها في نفس المستوى الدراسي من حيث عدد الكلمات وطبيعة النص.

يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع احدى الاستجابات التالية (يستطيع – أحيانا – لا يستطيع) أمام كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

فقرات الاختبار:

الصف الاول:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	التعرف على جميع الحروف الهجائية	قائمة الأحرف – الإشارة الى الحرف			
2	نطق جميع الحروف الهجائية منفصلة	قراءة الحروف من القائمة			
3	نطق الحروف الهجائية متصلة	عرض جملة (انا اسمي احمد) وطلب منه قراءتها			
'4	نطق الحروف بالمد القصير بالفتحة	قائمة الاحرف بالفتحة			
5	نطق الحروف بالمد القصير بالكسرة	قائمة الاحرف بالكسرة			
6	نطق الحروف بالمد القصير بالضمة	قائمة الاحرف بالضمة			
7	نطق الحروف بالمد الطويل بالألف	قائمة الأحرف بالألف			
8	نطق الحروف بالمد الطويل بالياء	قائمة الاحرف بالياء			
9	نطق الحروف بالمد الطويل بالواو	قائمة الاحرف بالواو			
10	نطق الحروف بحركة السكون	قائمة الاحرف بالسكون			
11	نطق الحروف المتشابهة صوتا	**حذف هذا البند لعدم تمييزهم سمعيا للصوت**			
12	نطق الحروف المتشابهة شكلا	قائمة بالأحرف المتقاربة شكلا			
13	نطق الحروف المنونة بالفتحة	قائمة الاحرف بالفتحتين			
14	نطق الحروف المنونة بالكسرة	قائمة الاحرف بالكسرتين			
15	نطق الحروف المنونة بالضمة	قائمة الأحرف بالضمتين			
16	نطق مقطع مكون من حرفين متصلين	تحضير قائمة من مقاطع بحرفين			
17	تركيب كلمة من حروف	(أ–ي–م) أمي–(أ–ي–ب) أبي			
18	تحليل الكلمة الى حروف	دار – جدي – نجار			
19	التمييز قراءة بين حركات المد القصير	أُحِبٌ – لَعِبَ – يَقِفُ			
20	التمييز قراءة بين حروف المد الطويل	كرَاس – مدير – عصفور			
21	التمييز قراءة بين اشكال التنوين الثلاث	صباحاً – كثيرٌ – طريقٍ			
22	التمييز قراءة بين أل القمرية و أل الشمسية	الْهاتف – الساعة			
23	التعرف على جميع الحروف الهجائية بموقعها في الكلمة	استخراج كل حرف بمختلف مواقعها في الكلمة			
24	يذكر جميع الحروف الهجائية مرتبة	قائمة الاحرف			
25	قراءة بعض كلمات الصف الاول	(معلمة – جدي – مرحبا)			
26	تركيب جملة بسيطة من كلمات	اسمي – احمد – انا			

الصف الثاني:

الرقم	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لا يستطيع
1	نطق الحروف مع حركات المد القصير بالفتحة	قائمة الاحرف مع الفتحة			
2	نطق الحروف مع حركات المد القصير بالضمة	قائمة الاحرف مع الضمة			
3	نطق الحروف مع حركات المد القصير بالكسرة	قائمة الاحرف مع الكسرة			
4	نطق الحروف بالمد الطويل بالألف	قائمة الأحرف مع الألف			
5	نطق الحروف بالمد الطويل بالواو	قائمة الاحرف مع الواو			
6	نطق الحروف بالمد الطويل بالياء	قائمة الاحرف مع الياء			
7	نطق كلمات بها أنواع التنوين الثلاثة	رجالاً – نظيف – فائزٍ			
8	قراءة كلمة من ثلاثة احرف فأكثر	خرج – رسم – لعب			
9	قراءة كلمات بها حركات المد القصير	قَدَمَ– رَتَبَ– كُتُب– فَرِحَ			
10	قراءة كلمات بها حروف المد الطويل	زار– نظيف– يزور			
11	قراءة مقاطع بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	إعداد قائمة بها مقاطع مثل(نما–سجا– دُما– لِما)			
12	قراءة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	جَدِيد – يَعُودُ – مَلَابِس – نَظِيف – صَبَاح			
13	التمييز بين التاء المربوطة والهاء قراءة	مليئة – معلمة – حفلته – سيارته			
14	التمييز بين التاء المربوطة والهاء كتابة +	كرة – طاولة – أكله – صوره			
15	التمييز في النطق بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية (–)	الصحراء – الرمال– الْحارة– الجزائر– الألوان– السيارة			
16	التعرف على على جميع الحروف الهجائية بمواقعها في الكلمة	استخراج كل الاحرف بمختلف مواقعها من نصوص الكتاب			
17	تحليل الجمل الى كلمات	يتناول الاطفال الفطور صباحا ويكتفون بلمجة خفيفة مساءً			
18	تحليل الكلمات الى حروف	نحن لم ننسى تناول الفطور صباحا			
19	قراءة بعض كلمات الصف الثاني	سكريات – بنت – فراشة – مسرور – سرير			
20	قراءة جمل من مستوى الصف الثاني	وضعت خديجة الصحون على المائدة اغسل يدي في الحمام اذهب الى المدرسة صباحا			

21	الاستماع الى قصة ثم اعادة قصها	قصة السنجاب والبندق			
22	الاجابة عن بعض الاسئلة التي يوجهها المعلم حول الدرس الذي استمع اليه	من ابطال القصة؟ ما مشكلة السنجاب؟ من ساعده؟			
23	ذكر مجال الحديث الذي تم الاستماع اليه	عن ماذا تتحدث القصة			

الصف الثالث:

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	يُقَدِمُ – تُعَلِقُ – أُدَافِعُ			
2	قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	يسير – حاسوب – تسامح			
3	قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	رَاجَعَ – مَغرُور – جَمِيل			
4	قراءة كلمات مشددة	تأَخَّرَ – أُمٌّ – بَشَرِيَّة			
5	قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	الْجَمَل – السِبَاق			
6	قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث	حاملاً – عملٍ – نجمةٌ			
7	قراءة كلمات بها تاء مربوطة تاء مفتوحة والهاء	فراشة – الجارات – فرحه			
8	قراءة كلمات الإشارة والأسماء الموصولة	الذي –التي – اللذان –اللتان–الذين–اللواتي هذا –هذه – هذان – هاتان – هؤلاء			
9	قراءة كلمة أو كلمات بها مقطع ساكن	أسْماء – بِنْتان – شَبَهَتْ			
10	قراءة جميع حروف الجر	الى – في – لِ – عن			
11	يجيب الطالب عن اسئلة شفهية تتصل بموضوع قراه	طرح اسئلة حول آخر موضوع قراءة تلقاه من المعلم			
12	تحديد اهم افكار الموضوع الذي استمع اليه	تحديد افكار نص القراءة			
13	يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق او من الشرح	اختيار كلمات من النص وطلب شرحها			
14	يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	خرج – المكتب – الاب			
15	القراءة الصحيحة لكلمات وجمل وموضوعات مقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين وأل الشمسية و أل القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة	عُدْتُ إلى الدَارِ وأنَا أكَادُ أطِيرُ فَرَحًا. لَقَدْ حَصَلْتُ عَلَى أعْلَى مُعَدَلٍ فِي الْقِسْمِ. ومَا كُنْتُ أَتُوقُ إلَيْهِ أكْثَرَ هُوَ أنْ يَرَى وَالِدِي نَتِيجَتِي فَقَدْ وَعَدَنِي بِلُعْبَةٍ لَطَالَمَا حَلَمْتُ بِهَا، فَكُلَمَا مَرَرْتُ أمَامَ وَاجِهَّةِ المَحَلِ أخَالُ نَفْسِي أحْمِلُ تِلْكَ الدُّمْيَةَ، أُغَيِرُ لَهَا مَلاَبِسَهَا			

	والأسماء الموصولة وحروف الجر	الْجَمِيلَةَ، أعْتَنِي بِشَعْرِهَا الطَوِيلِ وأُجيبُهَا إِذَا خَاطبَتْنِي. وَلَعَلَ الذِي زَادَ فِي حَمَاسِي وإِقْبَالِي عَلَى العَمَلِ الدِرَاسِي هُوَ أَمَلِي فِي الْحُصُولِ عَلَى هَذِهِ الدُمْيَةِ.			

الصف الرابع حتى الصف الخامس

تعليمات التطبيق :

أولا: بالنسبة للكلمات التي على التلميذ ان يقراها بشكل سليم تختلف من صف دراسي لآخر كالتالي:

- الصف الرابع 46 من 50
- الصف الخامس 56 من 60

ثانيا: يجب أن تكون الكلمات والجمل والنصوص التي يختبر فيها التلميذ مناسبة للمستوى الدراسي للتلميذ طبقا للمنهج الدراسي.

ثالثا: أن يتقن التلميذ جميع مهارات الصفوف السابقة.

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	قراءة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	وَصَلَ – أُريدُ – صِياحِ			
2	قراءة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	ثلوج – أوراق – أخيها			
3	قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	رَفِيق – قَالَت – مَسرُور			
4	قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	الْمشهور – الصياد			
5	قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث	ضعيفاً – خشونةٍ – فراغٍ			
6	قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء	وجدت – يتنزه – فقرة			
7	قراءة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	هذا–هذه–ذلك–تلك–هذان–هاتان–هذين–هاتين–هؤلاء–أولئك الذي–التي–اللذان–اللذين–اللتان–اللتين–الذين–اللاتي–اللائي			
8	قراءة كلمات بها مقطع ساكن	يستعْمل–تسْمح– أجواء			
9	قراءة جميع حروف الجر	من –الى –على – لِ – عن – بِ – كَ			
10	التعرف على المثنى والجمع وتاء التأنيث من النص القرائي	استخراج كلمات تكون مثنى و أخرى جمع وأخرى بها تاء التأنيث			
11	تحويل بعض كلمات المستوى الدراسي الى مثنى	يعلم – حصان – يذهب			

	وجمع				
12	تكوين جمل من عدة كلمات	(رأى – ديك –القرية – خارج) (حديقته –يحب–الأرنب–كان)			
13	توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية	طلب من المفحوص تكوين جملة من ذهنه			
14	القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات والجمل والأناشيد المقررة بمنهج القراءة بالصف الثالث	إختيار نماذج عشوائيا			
15	القراءة الجهرية الصحيحة لموضوعات مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الرابع او الخامس تحتوي على حركات المد وحروف المد والسكون والتنوين وال الشمسية و ال القمرية والتاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة وحروف الجر	كَمْ مِنْ أَشْخَاصٍ جَلَسُوا أَسْفَلَ تِلْكَ الشَجَرَةِ، وَسَقَطَتْ الثِمَارُ مِنْ أَعْلَى الشَجَرَةِ إِلَى جِوَارِهِمْ فالْتَقَطُوهَا وَغَسَلُوهَا وأَكَلُوهَا دُونَ أَنْ يَسْأَلَ أيّ مِنْهُمْ لِمَاذَا سَقَطَتْ التُفَحَةُ وَلَمْ تَبْقَ مُعَلَقَةٌ فِي الشَجَرَةِ. وَكَمْ شَاهَدَ النَّاسُ الثِمَارَ تَسْقُطُ مِنَ الأَشْجَارِ ولَمْ يَتَسَاءَلُوا عَنْ سَبَبِ سُقُوطِهَا. شَخْصٌ وَاحِدٌ هُوَ الذِي تَسَاءَلَ، وَعِنْدَمَا كَثُرَتْ الأَسْئِلَةُ عِنْدَهُ رَاحَ يُفَكِرُ حَتَى وَجَدَ الْجَوَابَ. إِنَهُ إِسْحَاقْ نْيُوتَنْ.			
16	قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة	نص الغراب والثعبان: كَانَ غُرَابٌ يَعِيشُ فِي عُشِهِ مَعَ زَوْجَتِهِ فَوْقَ شَجَرَةٍ مُرْتَفِعَةٍ، وَكَانَ قَرِيبًا مِنْهُمَا جُحْرٌ فِيهِ ثُعْبَان. كَانَ الثُّعْبَانُ كُلَمَا فَقَسَ الْغُرَابُ الْبَيْضَ زَحَفَ عَلَى الْفِرَاخِ فَأَكَلَهَا. وَ كَانَ هَذَا الْعَمَلُ يَتَكَرَرُ كُلَ مَرَةٍ وَلَمْ يَدْرِ الْغُرَابُ مَا يَفْعَلُ مَعَ هَذَا الْعَدُوِ اللَئِيمِ. وَذَاتَ يَوْمٍ وَبَيْنَمَا كَانَ الْغُرَابُ فِي حِيرَةٍ، يُفَكِرُ فِي حِيلَةٍ يَتَخَلَصُ بِهَا مِنْ هَذَا الثُّعْبَانِ الْتَقَى مَعَ صَدِيقٍ لَهُ مِنْ أَبْنَاءِ آوَى. فَشَكَا إِلَيْهِ مَا يُلَاقِيهِ مِنْ الثُّعْبَانِ فَحَزِنَ ابْنُ آوَى مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ وَقَرَرَ أَنْ يُسَاعِدَهُ. فَكَرَ ابْنُ آوَى وَفِي الْغَدِ عَادَ إِلَى الْغُرَابِ وَاقْتَرَحَ عَلَيْهِ أَنْ يَخْطِفَ بَعْضَ حُلِي النِسَاءِ وَ يُلْقِيهَا فِي جُحْرِ الثُّعْبَانِ. خَطَفَ الْغُرَابُ بَعْضَ الْحُلِي وَأَلْقَى بِهَا فِي جُحْرِ الثُّعْبَانِ فَسَارَعَ أَصْحَابُ الْحُلِي بِقَتْلِ الثُّعْبَانِ وَأَخَذُوا حُلْيَهُمْ. وَهَكَذَا اسْتَرَاحَ الغُرَابُ مِنْ عَدُوِهِ إِلَى الْأَبَدِ.			
17	قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف	الحكم على مدى طلاقته في قراءة النص السابق			
18	مراعاة التنوين والتضعيف والمد ومخارج الحروف	الحكم على مدى مراعاته للتنوين والتضعيف والمد			

	في اثناء القراءة (حذف جزئية مخارج الاحرف لان المفحوص غير ناطق)	في قراءته للنص السابق				
19	استخلاص الافكار الرئيسية والفرعية للنص القرائي	الافكار الاساسية والفرعية للنص السابق				
20	تحديد مغزى النص القرائي	تحديد مغزى النص السابق				
21	تذكر الاحداث وترتيبها حسب ورودها في النص	اعادة سرد الأحداث بالترتيب				
22	اختيار عنوان مناسب للنص القرائي من بين بدائل معروضة	اختيار النص عنوان: العدو– الغراب والثعبان– الصديق				
23	التعليق على ما استمع اليه،وذكر وجهة نظره مدعومة بالدليل	إعطاء رأيه في النص				
24	تقديم فكرة واضحة عما سمعه	فكرة قصيرة عن النص				
25	يجيب الطالب عن اسئلة شفهية تتصل بموضوع قراه	أين وقعت الحادثة؟ ماهي مشكلة الثعبان؟ من قام بمساعدته؟				
26	يفسر التلميذ معاني الكلمات من خلال السياق او من الشرح	شرح معاني (جُحْر –يَدْرِ – حُلِيْ)				
27	يتعرف على معنى كلمة او مفردها او جمعها او عكسها	– مفرد (أصحاب) – جمع (ثعبان) – عكس (عَدُوْ)				
28	اعادة سرد قصة قصيرة مع مراعاة تسلسل احداثها وترابطها	سرد قصة قصيرة من ذهنه بتسلسل				
29	استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة	البحث عن موضوع معين مثلا(الصناعات التقليدية)				
30	التمييز بين الحقائق والآراء فيما استمع اليه	التمييز بين الحقائق والآراء حول قصة الثعلب والثعبان				
31	حفظ النصوص الشعرية والنثرية المقررة (**معدل الى:حفظ النصوص النثرية المقررة**)	حفظ فقرة وإعادة سردها كما هي حرفيا: في احدى القرى، كان هناك كوخ صغير منفرد بين الحقول تسكنه امرأة تدعى"راحيل" مع ابنتها مريم التي تبلغ السابعة عشر من عمرها.				
32	القاء الاناشيد والأشعار موقعة او ملحنة (**معدل: القاء الاناشيد**)	أنشودة : الثعلب الماء سر الحياة				
33	شرح فقرات من النثر او ابيات من الشعر(حذف: **ابيات من الشعر**)	شرح الفقرة التالية: في يوم من ايام الربيع الزاهر، خرجت ليلى في نزهة الى المروج الخضراء، وأخذت معها كتبها لتطالع دروسها. كان الطقس جميلا والسماء صافية وحرارة الشمس دافئة.				
34	قراءة جمل غير مضبوطة بالشكل	– كان في قديم الزمان				

		–ارادت ان تذهب الى القرية			
35	ابداء الاعجاب ببعض الفقرات النثرية او الابيات الشعرية وبيان السبب (حذف: **البيات الشعرية)**	إبداء رأيه حول ما اعجبه في الفقرة السابقة			
36	تعليل الآراء او المواقف في النصوص	تعليل موقفه ورأيه الذي أعطاه حول الفقرة السابقة			
37	شرح فقرات من النثر او ابيات من الشعر (حذف البند لأنه مكرر)				
38	استخدام العنوان والفهرس وعناوين الفصول لتعيين مكان المعلومة (حذف البند لأنه مكرر)				
39	محاكاة بعض الجمل التي تثير اعجابه بالنص القرائي	محاولة محاكاة النص السابق حول ايام الربيع			
40	يكون جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	كون جمل باستخدام الكلمات التالية: الربيع – حفل – الصحة والرياضة			
41	قدرة التلميذ على التعرف على واستخراج مايلي من أي نص قرائي: الصفة والموصوف، الضمائر، كان وأخواتها، المعرفة والنكرة، الفاعل والمفعول، الفعل المضارع والماضي، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، إن وأخواتها، المبتدأ والخبر، أل القمرية و أل الشمسية، حركات المد القصير، حروف المد الطويل، تاء التأنيث	استخراجها من نص الغراب والثعبان			
42	استخدام المعجم للوصول لمعاني الكلمات	استخراج معنى الكلمات التالية من المعجم: اللئيم – سِراج– كُوة – دَرْب –نَبَأْ			

اختبار تشخيص صعوبات الكتابة للمرحلة الابتدائية

مقدمة: يهدف هذا الاختبار الى التعرف على مدى اتقان او عدم اتقان التلميذ للمهارات الاساسية في الكتابة للمرحلة الابتدائية.

تعليمات الاختبار: يقوم الفاحص بتصحيح الاختبار عن طريق وضع احدى الاستجابات التالية (يستطيع– أحيانا – لا يستطيع) أما كل فقرة من فقرات الاختبار طبقا لإجابة التلميذ.

فقرات الاختبار:

الصف الاول:

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع

1	يمسك القلم بصورة صحيحة	**يطلب منه:** يمسك القلم بصورة صحيحة				
2	ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح	**يطلب منه:** ينسخ الحرف وفق اتجاهه الصحيح				
3	يكتب الحرف من الاعلى الى الاسفل	**يطلب منه:** يكتب الحرف من الأعلى الى الأسفل				
4	كتابة الحروف الهجائية كاملة	**يطلب منه:** كتابة الحروف الهجائية كاملة				
5	كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة	**يطلب منه:** كتابة الحروف بأوضاعها المختلفة من الكلمة				
6	التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الصوت **(حذف)**					
7	التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل	**يطلب منه:** التمييز كتابة بين الحروف المتقاربة في الشكل				
8	كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث	**يطلب منه:** كتابة التنوين كتابة سليمة بأشكالها الثلاث				
9	التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو	**يطلب منه:** التمييز كتابة بين المد بالألف والمد بالياء والمد بالواو				
10	نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة	**يطلب منه:** نسخ الكلمات والجمل بصورة متقنة				
11	يتدرب على مهارة التحليل والتركيب	**يطلب منه:** يتدرب على مهارة التحليل والتركيب				

الصف الثاني:

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	يتعرف طريقة الكتابة الصحيحة	نطلب منه كتابة أي شيء ونلاحظ طريقة مسكه للقلم وكتبنه على السطر			
2	الكتابة الصحيحة للحروف مع حروف المد الثلاث	نطلب منه كتابة كل الاحرف مع المد			
3	الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث	**يطلب منه:** الكتابة الصحيحة للحروف مع حركات المد الثلاث			
4	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حركات المد القصير	فَهِمَ – كَتَبَ – رَسَمَ – مُعَلِم – كُرْسِي			
5	الكتابة الصحيحة لكلمات بها حروف المد الطويل	دُخُول – واسع – يسير			
6	الكتابة الصحيحة لكلمات بها أنواع التنوين الثلاث	ضَجِيجٌ – جَيِدًا – شَارِعٍ			
7	كتابة كلمات بها حركة مد قصير مع حرف مد طويل	عَائلَة – يُرَاقِبُ – قَمِيصٌ			

8	كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة في اواخر الكلمة كتابة سليمة	سنة – سنوات– ولايته			
9	التمييز في الرسم بين الكلمات المبدوءة بأل الشمسية أو القمرية	الساعة – اليوم – السنة – الورد –			
10	كتابة كلمات او جمل بعد النظر اليها ثم حجبها	اختيار جملة عشوائيا من النص والنظر اليها مدة 5 دقائق سم كتابتها من الذاكرة			

الصف الثالث:

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	كتابة كلمات بها حركات المد القصير الثلاث	سَمَكٌ – شجرة – رتب			
2	كتابة كلمات بها حروف المد الطويل الثلاث	فاكهة – حليب – صورة			
3	كتابة كلمة بها حركة مد قصير وحرف مد طويل	مُيَاه – خروف – بخيل –			
4	كتابة كلمات مشددة	قويٍّ – سيَّارة– النَّص			
5	اتقان رسم الحروف و الكلمات ومحاكاة المكتوب بدقة	نقل الفقرة ثم محاكاتها: استيقظت الأم باكرا، واعدت الفطور، وأيقضت كل أفراد العائلة			
6	كتابة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية	الشمس – الْحلوى – النمل – الْورد			
7	كتابة كلمات تحتوي على اشكال التنوين الثلاث	حديثٍ – مدينةٌ – جملاً			
8	كتابة كلمات بها التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء	ملعقة – علبته – معلمات			
9	كتابة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة	هذا – هذه – هذان – هاتان الذي – التي – اللذان – اللتان			
10	كتابة قطعة مكونة من عدة كلمات بعد النظر اليها ثم حجبها	اختيار فقرة عشوائيا والنظر اليها مدة 5 دقائق ثم كتابتها من الذاكرة			
11	رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، ومراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات	نقل فقرة من النص			

12	كتابة كلمات وجمل مقررة بمنهج اللغة العربية بالصف الثالث	اشترى احمد مجلة خاصة بالأطفال ولما وصل الى البيت قال : يا سلمى هذه مجلة ممتعة ومفيدة. فيها نشاطات للتسلية ،هل تساعديني على حلها.			
13	كتابة كلمات بها مقطع ساكن	تلْفاز – صنْدوق – صوْت			
14	كتابة جميع حروف الجر	من – عن – لِ – الى			
15	يتدرب على الكتابة التي يقرؤها او يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم	**يطلب منه:** يتدرب على الكتابة التي يقرؤها أو يسمعها وفق زمن مناسب مع مراعاة علامات الترقيم			
16	الإجابة الصحيحة كتابيا عن الاسئلة المعطاة	ماذا اشترى احمد؟ ماذا طلب من اخته؟			
17	كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها	**يطلب منه:** كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهدها			
18	يكتب الانماط اللغوية كتابة صحيحة	الحكم على كتاباته الشخصية			
19	يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها	**يطلب منه:** يعبر كتابة عن مشاعره وحاجاته مستعينا بالأنماط اللغوية التي تعلمها			

الصف الرابع:

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	رسم الالف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف	رأى – أتى – طوى – رمى – دنا – نما			
2	كتابة الكلمات التي اولها لام اذا دخلت عليها أل الشمسية	ليمون – لعبة – لحم			
3	كتابة كلمات بها أل الشمسية أو القمرية عند دخول حروف الجر او العطف عليها	والله – كالورد – في البستان –			
4	كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة	جلس عارف مع اصدقائه الذين يسكنون معه في الحي(.) وراح يكلمهم عن الاقمار الاصطناعية(،) فتعجب زميله علي وسأله(:)"تقصد القمر الذي نراه مضيئا(؟) فرد عليه عارف (:) بل الاقمار التي يرسلها الانسان في الفضاء(،) ويمكن بواسطتها تسهيل عملية الاتصال(.)			
5	كتابة الالف في آخر الكلمة في الأسماء	انتهى – أعلى – رجا – سلمى – مستشفى			

	والأفعال والحروف					
6	كتابة الهمزة المتطرفة بأشكالها الأربعة (على ألف أو واو او ياء أو على سطر)	شاطئ – بطيء – سماء – ابن – امرأة –				
7	إتقان كتابة تنوين الفتح بزيادة الألف او تركها في بعض الكلمات	كتاباً – مساءً – سماءً – رجاءاً – هدوءاً				
8	التفريق بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة	– بكى – دعا – عصا – نما				
9	رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	نقل نص				
10	رسم الكلمات المبدوءة ب ."آل" والمسبوقة بالباء والكاف والفاء	استخراج الكلمات من النص ونقلها				
11	توظيف الاساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الاملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	كتابة فقرة من ذهنه				
12	كتابة نص من فقرتين رئيسيتين وجمل تفصيلية بسيطة	كتابة فقرة او قصة قصيرة من ذهنه				
13	كتابة قصة قصيرة استنادا الى اربع صور تعرض عليه	**يطلب منه:** كتابة قصة قصيرة استنادا الى أربع صور تعرض عليه				
14	كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المهارات السابقة	**يطلب منه:** كتابة كلمات وجمل قصيرة تشمل المهارات السابقة				
15	كتابة ما يملي عليه كتابة صحيحة مراعيا الظواهر الاملائية التي درسها	كان ارنب يحب حديقته ويسقي اشجارها بنفسه. وفي يوم من الايام وقف على حافة البئر ليخرج الماء فتزحلقت رجله وسقط في البئر.				
16	كتابة كلمات حذفت الالف من وسطها(الله–الرحمن–لكن–ذلك–هؤلاء)	**يطلب منه:** كتابة كلمات حذفت الالف من وسطها(الله–الرحمن–لكن–ذلك–هؤلاء)				
17	الإجابة الصحيحة كتابيا عن اسئلة معطاة	ماذا فعل الأرنب؟ ماذا حدث له؟				
18	تكوين جمل مترابطة باستخدام كلمات مساعدة	شمس – مريض – مساعدة				
19	كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده	**يطلب منه:** كتابة جمل مكتملة المعنى حول موضوعات من بيئته، أو مواقف شاهده				
20	كتابة الحروف الهجائية بمختلف اوضاعها في الكلمة بخط النسخ	**يطلب منه:** كتابة الحروف الهجائية بمختلف أوضاعها في الكلمة بخط النسخ				

21	كتابة كلمات وجمل بخط النسخ	اختيار جمل عشوائيا من الكتاب			
22	ملأ استمارة تسجيل لانضمام الى جماعة مدرسية	الاسم:.....اللقب:.....تاريخ ومكان الميلاد:.....السنة الدراسية:..... الهوايات:.....			
23	كتابة قصة قصيرة استنادا الى صورة تعرض عليه (حذف لأنه مكرر)				
24	كتابة اغراض او بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة	**يطلب منه:** كتابة أغراض أو بطاقة أو رسالة لأغراض متعددة			
25	كتابة نص من فقرتين رئيستين وجمل تفصيلية بسيطة (حذف لأنه مكرر)				

الصف الخامس

	فقرات الاختبار	التطبيق	يستطيع	احيانا	لايستطيع
1	إتقان كتابة المهارات السابقة مثل اللام الشمسية والتنوين، المد، دخول حروف الجر على الكلمة	الرجال – الحُلم – صباحًا – الْحماية – أُذُنٌ – ساعاتٍ إدخال حروف الجر على الكلمات السابقة			
2	إتقان كتابة الألف في آخر الكلمة، والتفريق بين الألف المقصورة والممدودة	مستشفى – عصا – فتى – جرحى – أعمى –نما			
3	إتقان كتابة الهمزة متطرفة (معدل: **اتقان كتابة همزة القطع** –لعدم وجود الهمزة المتطرفة في المنهج وباعتبارها احد همزات القطع)	أقيمت – أعياد – أخذ – أقبل –أُحب – إقامة – أكرم			
4	كتابة بعض علامات الترقيم	وضع علامات الترقيم للفقرة التالية: حل الشتاء واكل الأخ الأصغر كل ما عنده. ثم بدأ يبحث في الغابة فلم يجد شيئا(،) فالأشجار مكسوة بالثلوج والذئاب منتشرة في كل مكان(.)أحس الأخ الأصغر بالخوص فصاح(:)" أين أخي(؟)أين أختي(؟) كيف تتركاني وحيدا(؟) أنسيتما وصية أبي(؟) ما أشد قسوتكما(!)"			
5	كتابة الهمزة المتوسطة بأشكالها الأربعة (على ألف او واو او ياء او على السطر)	رأس – سأل – امرأة –يؤلم – مؤذن – سائق –رئيس – مئزر – دماء – دعاء – بكاء			

6	رسم حروف وكلمات رسما صحيحا مع مراعاة ما يكون منها فوق السطر وما ينزل عنه، أو مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات والحروف	نقل فقرة من كتاب				
7	التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة	**يطلب منه:** التعبير كتابيا عن مشاهداته وانطباعاته وآرائه وحاجاته وميوله بأسلوب واضح، والجمل المترابطة صحيحة البناء، وأفكار متسلسلة				
8	كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية قراها او سمعها	**يطلب منه:** كتابة حكايات واقعية قصيرة بأسلوب واضح، أو إعادة قص حكاية قراها أو سمعها				
9	كتابة تقرير مصغر عن رحلة او زيارة او نشاط مدرسي	**يطلب منه:** كتابة تقرير مصغر عن رحلة أو زيارة أو نشاط مدرسي				
10	كتابة عبارات الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة	**يطلب منه:** كتابة عبارات الشكر والتهاني والرسائل القصيرة بلغة سليمة				
11	توظيف الاساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الاملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما	**يطلب منه:** توظيف الأساليب اللغوية والتراكيب النحوية والصرفية والظواهر الإملائية وقواعد الخط المكتسبة في كتاباته توظيفا سليما				
12	توظيف علامات الترقيم:النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته	**يطلب منه:** توظيف علامات الترقيم:النقطة، النقطتين، الفاصلة، علامات التعجب، علامات الاستفهام في كتابته				
13	كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة	**يطلب منه:** كتابة عبارات بخط النسخ وفقا للقواعد المدروسة				
14	كتابة نص بطريقة الفقرات	**يطلب منه:** كتابة نص بطريقة الفقرات				
15	كتابة مقال علمي	**يطلب منه:** كتابة مقال علمي				