المجلد (١٢)، العدد (٤٢)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢١، ص ص ٣٥ – ٦٣

# اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

أ/ مهند ناصر محمد الغامدي
باحث ماجستير في التربية الخاصة
اضطرابات اللغة والنطق

د/ أحمد نبوي عبده عيسى
استاذ التربية الخاصة
جامعة جدة

# اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

أ/ مهند ناصر محمد الغامدي (*) & أ.د/ أحمد نبوي عبده عيسى (**)

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طفلا من الصفوف (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس) ممن يعانون من ضعف سمعي تراوح بين البسيط والشديد، حيث تم اختيارهم من مدارس الدمج الحكومية في مدينة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لاضطرابات النطق واختبار لمهارات القراءة والكتابة من قبل الباحثان، وقد تم تطبيق المقياس والاختبار على العينة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١.

أظهرت نتائج الدراسة بأن أكثر اضطرابات النطق شيوعاً هو الإبدال يليه التشويه، وبينت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اضطراب النطق ومستوى القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اضطراب النطق ومهارات الكتابة (التعبير)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اضطراب النطق ومهارات الكتابة (مهارات الكتابة العامة، الإملاء)، وبينت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اضطرابات النطق ودرجة الفقدان السمعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين اضطراب النطق والصف الدراسي.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة توافر التواصل البنّاء بين المدرسة والأسرة لتحقيق نمو أفضل للأطفال. وتفعيل دور الإرشاد التربوي للأسرة حول الطريقة الصحيحة في التعامل مع الأطفال المضطربين نطقياً. وزيادة عدد مدربي النطق في مدارس الدمج، وذلك لزيادة عدد الجلسات المخصصة لكل طفل.

**الكلمات المفتاحية:** التربية الخاصة، اضطرابات النطق، ضعاف السمع.

(*) باحث ماجستير تربية خاصة –اضطرابات اللغة والنطق – جامعة جدة : m.n.al-rami@hotmail.com

(**) أستاذ التربية الخاصة –كلية التربية- قسم التربية الخاصة- جامعة جدة-ايميل: ahmednabawy50@hotmail.com

# Articulation disorders in hearing impaired children in Jeddah and their relationship to some variables

*By*

**Ahmed Nabawy Abdou Issa & Mohannad Nassir Alghamdi**

## Abstract

The current study aimed to identify the speech disorders of hearing-impaired children in Jeddah and their relationship to some variables, the study sample consisted of (55) children from grades (first, second, third, fourth, fifth, and sixth) who suffer from hearing impairment ranging from simple to severe, Where they were selected from government integration schools in the city of Jeddah. In order to achieve the objectives of the study, a scale for speech disorders and a test for reading and writing skills were developed by the researcher. The scale and test were applied to the current sample during the second semester of the academic year 2020-2021.

The results of the study showed that the most common speech disorder is substitution followed by distortion, and also showed statistically significant differences between speech disorder and reading level in hearing-impaired children, and also the presence of statistically significant differences between speech disorder and writing skills (expression), and the absence of statistically significant differences Between speech disorder and writing skills (general writing skills, dictation), the study also showed that there were statistically significant differences between speech disorders and the degree of hearing loss, and there were no significant differences between speech disorder and classroom.

The study came out with a number of recommendations, including: The need for constructive communication between the school and the family to achieve better development for children. And activating the role of educational counseling for the family on the correct way to deal with phonetically disturbed children. And increase the number of speech coaches in inclusion schools, in order to increase the number of sessions for each child.

**Key words:** Special education, Articulation disorders, Hearing Impaired.

**مقدمة**:

التواصل هو تبادل المعارف والأفكار بين المتكلم والمخاطب، ولهذا فاللغة ترتبط بالإنسان بصورة وثيقة، وتظهر أهميتها في كونها الوسيلة الضرورية التي يحتاج إليها لإتمام عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته، والتي تتيح له بصورة طبيعية التعبير عن آرائه وأحاسيسه، فاللغة هي الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة وثقافتها.

فالنمو غير السليم للغة يؤثر على حياة الفرد والأسرة، سواء كان السبب يعزى إلى وجود خلل في مهارات اللغة أو المهارات المعرفية أو خلل حسي عضوي أو وظيفي، ومهما اختلفت مظاهر هذه الاضطرابات عند الأطفال، إلا أن الاضطرابات الصوتية والنطقية من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعا (Tambyraya et al., 2020 ).

والفقدان السمعي يحد من مقدار الخبرات اللازمة لتطور المعرفة واللغة، والذي يُكشف بدرجة أكبر في المدرسة، وفي مهارتي القراءة والكتابة بشكل خاص، باعتبار القراءة سلوك فموي سمعي والكتابة عملية تعتمد بشكل كبير على الأداء القرائي، فإن الإعاقة السمعية تؤثر سلبا عليهما، فكلما زاد الفقد السمعي زادت درجة تأثر مهارتي القراءة والكتابة (بهاز، ٢٠١٨).

وتعد القراءة المدخل الرئيسي لعالم المعرفة والثقافة، لمعرفة ما يدور في هذا العالم الذي أصبح قرية صغيرة، ولعّل الثروة المعرفية والعلمية التي نلمسها في عصرنا الحاضر ناتجة عن القدرة القرائية لبني البشر، وحاجتهم إلى تنمية هذه القدرة، فلا نكاد نجد نشاطًا أو حرفة أو مهنة أو عملًا إلا ونحتاج فيه للقراءة، سواء في المدرسة أو المنزل أو المكتب (العمايرة، ٢٠٠٣).

ومهارة الكتابة ليست بأقل أهمية من القراءة، فهي من المهارات اللغوية الضرورية والتي تحدد النجاح في الأداء المدرسي، فالأطفال الذين يعانون ضعفًا في مهارات اللغة المكتوبة، يفشلون في تحقيق المتطلبات الأكاديمية، وتشتمل هذه المهارات على الكتابة اليدوية والإملاء والتعبير الكتابي (McLoughlin & Lewis,2008).

**مشكلة الدراسة**

من خلال خبرة الباحثان الميدانية في مجال الإعاقة السمعية واضطرابات النطق، لوحظ أن الضعف السمعي لدى المعاقين سمعياً يترتب عليه فقدان جزء من اللغة في مرحلة اكتساب اللغة، مما يؤدي إلى وجود اضطرابات نطقية لدى الفرد ضعيف السمع، والتي بدورها تحد من تواصل

الأطفال ذوي الضعف السمعي مع أقرانهم بالطريقة الشفوية مما يتسبب لهم بتدني المحصول اللغوي وصعوبة اكتساب مفردات جديدة.

وكما بينت الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أثر القصور السمعي واضطرابات النطق على مستوى مهارتي القراءة والكتابة، حيث بينت الدراسات أن للقصور السمعي واضطرابات النطق تأثير مباشر على ضعف مستوى الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة مثل دراسة (بهاز، ٢٠١٨) ودراسة (عبسي، ٢٠١٥) ودراسة (Adebayo, 2014) ودراسة (الزريقات، ٢٠١١) ودراسة (أبو شعيرة، ٢٠٠٧) ودراسة (Laura et al, 2007) ودراسة (Gibbs, 2004).

## أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: **ما هي أنواع اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع؟** ويتفرّع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) بين اضطرابات النطق ومستوى القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع؟

٢- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) بين اضطرابات النطق ومستوى الكتابة لدى الأطفال ضعاف السمع؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) بين اضطرابات النطق لدى الطلاب ضعاف السمع تعزى لدرجة الفقد السمعي لديهم؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= **0.05**) بين اضطرابات النطق لدى الطلاب ضعاف السمع تعزى للصف الدراسي؟

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى:**

١- التعرف على الاضطرابات النطقية للطلبة ضعاف السمع في مدينة جدة.

٢- التعرف على علاقة اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمستوى القراءة لديهم.

٣- التعرف على علاقة اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمستوى الكتابة لديهم.

٤- التعرف على العلاقة بين اضطرابات النطق والصف الدراسي.

٥- التعرف على العلاقة بين اضطراب النطق ودرجة الفقدان السمعي.

## أهمية الدراسة:

### أولاً: الأهمية النظرية

١- تسليط الضوء على اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع المدمجين في مدارس التعليم العام الحكومية.

٢- تسليط الضوء على مهارات القراءة والكتابة للطلبة ضعاف السمع والذين يعانون من اضطرابات في النطق.

٣- إثراء المكتبة العلمية بالجانب النظري فيما يتعلق بعلاقة اضطرابات النطق لضعاف السمع بمستوى مهارات القراءة والكتابة.

٤- التعرف على أهمية القراءة والكتابة، وضرورة إيلائها الاهتمام المناسب.

٥- بيان أهمية ودور معلمي تدريبات النطق.

### ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المختصين، بحيث يتم زيادة التركيز على الأطفال ضعاف السمع في تعليم مهارات القراءة والكتابة.

٢- تعطي نتائج الدراسة تصور عام للمعنيين حول اضطرابات النطق ومدى تأثيرها على مهارات القراءة والكتابة، وما لمعلم تدريبات النطق من دور مهم في رفع مستوى المهارات القرائية والكتابية للطلبة ضعاف السمع والذين يعانون من اضطرابات في النطق.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد أنواع الاضطرابات النطقية الأكثر شيوعاً في مدارس الدمج للطلبة ضعاف السمع.

٤- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في بناء برامج تدريبية تهدف لعلاج اضطرابات النطق وتحسين مهارات القراءة والكتابة للطلبة ضعاف السمع.

## مصطلحات الدراسة:

### أ) اضطرابات النطق (Articulation Disorders):

هي صعوبة في مظهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة (الزريقات، ٢٠١٣).

**ويعرفها الباحثان إجرائيا:** بأنها صعوبة في إنتاج الأصوات الكلامية وتتمثل في الإبدال والحذف والتحريف/ التشوية والإضافة.

**ب) ضعاف السمع (Hearing Impaired):**

وهم أولئك الأفراد الذين يكون لديهم فقدان سمعي، يجعلهم يواجهون صعوبة في فهم وإدراك الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط (عيسى وطقاطقة، ٢٠١٧).

**ويعرفهم الباحثان إجرائيا:** على أنهم الأطفال الذين تم تشخيصهم أن لديهم قصور سمعي يعيقهم عن السمع بدون اللجوء لإحدى المعينات السمعية، وتتراوح درجة الفقدان السمعي لهم (٢٠- ٨٩ ديسبل).

**ج) القراءة (Reading):**

وهي عملية نفسية وعقلية تضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة (الساموك والشمري، ٢٠٠٥).

**ويعرفها الباحثان إجرائيا:** على أنها مهارات أساسية في القراءة كقراءة الحروف والكلمات والجمل.

**د) الكتابة (Writing):**

وهي عملية تحويل اللغة المنطوقة إلى رموز بصرية من أجل تسهيل عمليتي التواصل والتعلم (أبو شعيرة، ٢٠٠٧).

**ويعرفها الباحثان:** على أنها المهارات الأساسية للكتابة مثل مهارات الكتابة العامة والتعبير والإملاء.

## حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية للكشف عن أنواع اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٠-٢٠٢١م.
- **الحدود المكانية:** برامج دمج ضعاف السمع الملحقة بالمدارس الحكومية في مدينة جدة وعددها (٥) برامج.
- **الحدود البشرية:** الطلاب ضعاف السمع الملتحقين ببرامج الدمج في المرحلة الابتدائية الحكومية في مدينة جدة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### أ) اضطرابات النطق:

تعرّف اضطرابات النطق: بأنها صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة، فهي أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك واللسان أو عدم تسلسلها بصورة مناسبة مما يحدث تشويهًا أو إضافةً أو حذفًا، وهذه الاضطرابات قد لا ترجع إلى أسباب عضوية ظاهرة ولكن ترجع إلى الحرمان البيئي والمشكلات الانفعالية ومشكلات الطفولة وتأخر النمو (Keegstra et al., 2010).

وهناك ارتباط كبير بين الإعاقة السمعية واضطراب النطق، فبالرغم من سلامة جهاز النطق للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، إلا أنهم يلفظون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمها، فالأطفال ذوو الضعف السمعي البسيط يتعلمون اللغة تلقائياً، ويستخدمون اللغة بطريقة طبيعية، إلا أن إعاقتهم الرئيسية تتمثل في ميكانيكية النطق للكلام الصوتي لا في نمو اللغة لديهم. وكلما كان مقدار الفقد السمعي أكثر، ازدادت صعوبة اللغة الصوتية، والنطق بها بطريقة مشوشة، وغير صحيحة لأنهم يكررون الأصوات كما يسمعونها (عبد الواحد، ٢٠٠١).

وقد ذكر الزريقات (٢٠١٣) أن عيوب النطق من أكثر أشكال اضطرابات الكلام شيوعاً، وهي عبارة عن خلل في نطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية، ناتج عن خلل عملية إخراج الصوت. ويظهر في واحده من الاضطرابات التالية: **الإبدال:** وهو إبدال صوت بآخر، حيث ينطق الطفل الحرف الذي يستطيع نطقه بدلا من الحرف المطلوب (الطاهر، ٢٠٠٨). أو **الحذف:** في هذا النوع من عيوب النطق يحذف الطفل صوتا من الأصوات التي تتضمنها الكلمة، ومن ثم ينطق جزء من الكلمة فقط (يوسف، ٢٠٠٠). أو **الإضافة:** يتضمن هذا الاضطراب في إدخال صوت زائد على الكلمة، وقد يسمع الصوت الواحد وكأنه مكرر (السيد، ٢٠١٦). أو **التحريف/ التشويه:** ويتضمن التحريف نطق الصوت بطريقة قريبة من الصوت العادي غير أنه لا يماثله تماماً أي يتضمن بعض الأخطاء، وينتشر التحريف بين الصغار والكبار (نمر ودرياس، ٢٠٠٥).

**ب) الإعـــاقـــة السمعيـــة**

الإعاقة السمعية هي تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الإنسان بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها بين البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي، إلى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها الصمم (القريوتي وآخرون، ٢٠٠١).

وينقسم ذوي الإعاقة السمعية إلى فئتين: فئة الصم Deaf وفئة ضعاف السمع Hearing of Hard، ويعرف الأصم بأنه "الشخص الذي يعاني فقداً كلياً في السمع، يصل إلى (٧٠ ديسيبل فأكثر) بدرجة تجعله لا يستطيع تعلم اللغة والكلام" أما ضعيف السمع فهو "الشخص الذي يشكو من ضعف في حاسة السمع يتراوح ما بين (٣٠ ديسيبل وأقل من ٧٠ ديسيبل) ويمكنه أن يستجيب للكلام المسموع ويفهمه بشرط أن يقع مصدر الصوت في حدود قدراته السمعية" (بهجت، ٢٠٠٢).

ويعرف هالاهان وكوفمان (٢٠٠٣) Koffman & Hallahan ذوي الإعاقة السمعية بأنه "الفرد الذي تكون حاسة السمع لديه غير وظيفية وغير فعالة للاستفادة منها في الحياة اليومية، وهذه الفئة تضم داخلها، الصمم الخلقي: وهم الأفراد الذين ولدوا بالإعاقة السمعية. والصمم العارض أو المكتسب وهم الذين ولدوا بحاسة سمع عادية ثم فقدوها بسبب مرض أو حادث" (ص.٥٢).

ويرجع ضعف السمع إلى مجموعة من الأسباب التي يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع رئيسية طبقا للزمن الذي تحدث فيه الإصابة: عوامل تحدث قبل الولادة، عوامل تحدث أثناء الولادة، عوامل تحدث بعد الولادة (حنفي، ٢٠٠٣).

**ج) القـــــراءة**

وتعرف القراءة على أنها تعرّف وفهم وإدراك بصري للرموز الخطية المطبوعة بهدف إدراك المعاني واستبصارها، والاستبصار أعمق من التعرف والفهم بكثير؛ لأنه يقوم على إدراك العلاقات بين الكلمات المقروءة، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معانٍ خفية، ودلالات ضمنية وتنبؤ وحسن وتوقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب على ذلك من قراءات وأحكام (مدكور، ٢٠٠٧).

ويشير مصطفى (٢٠٠٥) إلى أن القراءة عملية عقلية تتكون من ست مراحل وهي:

١- التمثل: وهي تمثل البيانات البصرية عن طريق العين.

٢- التعرف: وهي تعرف الأحرف والكلمات.

٣- الفهم: وهي ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلي.

٤- الاستيعاب: وهي ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ.

٥- الاستبقاء: وهي تخزين المعلومات في الذاكرة بفعالية وكفاية.

٦- الاستدعاء: وهي تذكر المعلومات واستثمارها في التواصل الفعال مع الذات ومع الآخرين.

وتعد مهارة القراءة واحدة من المهارات الأكاديمية الأساسية، وتشترك في أدائها حواس وقدرات متعددة كالقدرة على الإدراك، والتعرف والنطق، والفهم والنقد، وتلعب حاسة السمع دورا هاما في اكتسابها، حيث أن مهارة القراءة تبنى بالأساس على النطق والكلام والتي عادة ما يكتسبها من خلال تفاعله مع أفراد المجتمع عن طريق حاسة السمع، ووجود أي من الضعف السمعي ينعكس سلبا على سرعة تعلم القراءة (عبد الرحمن، ٢٠١٧).

ويتأخر التلاميذ المعاقين سمعياً 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 ضعفاً في السمع غير أن الأداء الدراسي لا يعتمد فقط على القدرات المعرفية بل يحتاج أيضاً إلى المهارات اللغوية فهؤلاء التلاميذ يعانون عجزا وتأخرا في هذه المهارات وبخاصة مهارة القراءة (غنيم وغنيم، ٢٠١٦).

**د) الكتـــابـــــة**

للكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلم؛ فهي وسيلته في التعبير عن فِكره ومشاعره، وهي مكون أساسي من مكونات المعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانبها الوظيفية؛ أنها اعتبرت مظهراً من مظاهر النمو السليم، وأداة مهمة للصحة العقلية؛ ولهذا اتّخذ منها علم النفس وسيلة للعلاج النفسي؛ فحين تفصح الذات عن مكنوناتها ومشكلاتها النفسية؛ تنمو وتتحسن الصحة العقلية، وحتى الجسمية، والتعبير عن هذه المشكلات يخرجها من نطاق الكبت، ويسهم في تنمية القدرة على التحمل، ومواجهة مشكلات نفسية أخرى (Alan, 2000).

وتشير مراجعة الأدب المتعلق بكتابة الأطفال الصم وضعاف السمع إلى أن تطور مهارات التعبير الكتابي لديهم يرتبط بتطور اللغة المنطوقة ولغة الإشارة، وبتطور القراءة لديهم، فالأطفال الصم يمكن أن يمتلكوا مهارات الكتابة وأن يستعملوها في كتابة أفكارهم وتبادل المعلومات والتعلم والتواصل، والتعبير عن مشاعرهم (زريقات، ٢٠١٣). حيث وجدت بعض الدراسات أن أداء الأطفال ضعيفي السمع في مهارات الكتابة أقل من أقرانهم من ذوي القدرات السمعية العادية (Spencer et al., 2003).

وتتصف كتابة الأطفال المعاقين سمعيا بالمقارنة مع الأطفال العاديين، بالجمل البسيطة والقصيرة، والجمود والنمطية وصعوبة في تنسيق أجزاء الكلام والاستخدام المفرط لأصناف معينة من الكلمات في مجال المحتوى (المعاني) مثل: (الأسماء، الأفعال، والصفات)، في حين أنهم يستخدمون أنواع أخرى من الكلمات في مجال الوظيفة والنحو بشكل أقل مثل: (الأفعال المساعدة، حروف الجر، وأدوات الربط) (Albertini & Schley,2003).

## الدراسات السابقة

هدفت دراسة **تامبيرايا وآخرون** (2020) **Tambyraya, et al,** للتعرف على مستوى القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلا من الصفوف (الروضة والأول والثاني) ممن يتلقون خدمات علاج النطق في المدرسة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياس مهارات القراءة لاستخراج نتائج الدراسة. بينت نتائج الدراسة بأن مستوى القراءة للأطفال ذوي اضطراب النطق ضعيف، وقد يتعرضون لمشاكل في القراءة مستقبلا.

أجرت **شطابي وشطابي** (٢٠١٩) دراسة هدفت لمعرفة أثر اضطرابات النطق في التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة لاستخراج نتائج الدراسة. بينت نتائج الدراسة أن أكثر اضطرابات النطق شيوعا هي (الإبدال، والحذف)، وبينت أيضا أن انتشار اضطرابات النطق يكون لدى الذكور أكثر من الإناث، وبينت كذلك أن سبب اضطرابات النطق من وجهة نظر المعلمين تتمثل في العوامل الاجتماعية (انتشار العنف والخوف في المجتمع) وكذلك وجود خلل في الجهاز العصبي وأعضاء النطق.

وهدفت دراسة **بهاز** (٢٠١٨) لتشخيص مستوى مهارات القراءة والكتابة للأطفال الصم، تكونت عينة الدراسة من (٣٥) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة السمعية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت مقياس تشخيص تعلم مهارات القراءة والكتابة من إعداد الباحثة لاستخراج نتائج الدراسة. بينت نتائج الدراسة ضعف مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف.

وأجرى **مورينا وإلشاني** (2015) **Morina & Elshani** دراسة هدفت للتحقق من سرعة قراءة الأطفال ضعاف السمع وعدد الأخطاء ونوع الأخطاء وفهم النص للأطفال ضعاف السمع وأثرها على الجانب الأكاديمي. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي واستخدمت الاستبانة لاستخراج نتائج الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبا وطالبة من مدرستين ابتدائيتين في كندا. أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع لديهم مشاكل كبيرة في العديد من الجوانب من حيث سرعة القراءة ومن حيث فهم النص. وبينت النتائج أن الإبدال والتشويه من أكثر الأخطاء شيوعا لدى الأطفال.

وهدفت دراسة **أونيسة وعتو** (٢٠١٥) لمعرفة أثر الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال على مهارة القراءة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة لاستخراج نتائج الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة بأن لاضطرابات النطق تأثير كبير على ضعف مهارات القراءة، كما بينت النتائج بأن الاضطرابات النطقية تزيد من ارتكاب الأطفال للأخطاء الإملائية أثناء الكتابة.

وأجرى **الزريقات والحايك** (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الأطفال المعاقين سمعيا في الاردن. واستخدم المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج التدريبي للتعبير الكتابي على افراد الدراسة الذين تم اختيارهم من مدرسة الأمل الملكة علياء ومدرسة الرجاء، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريبها على

برنامج التعبير الكتابي ومكونة من (٢٤) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي وتكونت من (٢٨) طالبا وطالبة. وطبق اختبار التعبير الكتابي قبلي وبعدي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يواجهون العديد من الصعوبات وان مهارتهم ضعيفة في التعبير الكتابي في مجالي الشكل والمضمون، على الرغم من أن الصعوبات التي يواجهونها في مجال المضمون أكثر مما هي عليه في مجال الشكل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الأردن على مهارات التعبير الكتابي (الشكل، المضمون).

كما أجرى **الزريقات** (٢٠١١) دراسة هدفت لتقييم مهارات القراءة لدى الأطفال المعاقين سمعيا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة السمعية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث باستخدام اختبار مهارات القراءة من إعداد الباحث وذلك لاستخراج نتائج الدراسة. بينت نتائج الدراسة ضعف مهارات القراءة للطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق في مستوى القراءة تعزى لمتغير الجنس، وبينت كذلك وجود فروق في مستوى القراءة تبعا لمتغير الصف الدراسي، كما بينت النتائج أنه كلما كان زاد الفقدان السمعي زادت نسبة الضعف في مهارات القراءة.

وأجرى **أبو شعيرة** (٢٠٠٧) دراسة هدفت لمعرفة أخطاء الكتابة عند الأطفال الصم وضعاف السمع في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبا وطالبة من الصم وضعاف السمع، اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث باستخدام اختبار الكتابة للطلاب الصم لاستخراج نتائج الدراسة. بينت نتائج الدراسة أن أخطاء الكتابة تتمثل في كتابة الجمل المجردة وإضافة كلمات زائدة أو حذف كلمات من جمل مما يغير في المعنى أو يشوه تركيبها، وبينت النتائج عدم وجود فروق في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس، كما بينت النتائج أنه كلما زادت نسبة الفقدان السمعي زادت الأخطاء الكتابية للطلبة.

قام **جيبز Gibbs (2004)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة، والأطفال السامعين، ومستوى مهارات القراءة، والنطق السليم للكلمات حيث كانت عينة

الدراسة مقسمه على ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى: مكونة من (15) طفلاً لديهم إعاقة متوسطة، وقد كان متوسط أعمارهم (6) سنوات. والمجموعة الثانية: مكونة من (١٥) طفلاً لديهم إعاقة سمعية متوسطة، وقد كان متوسط أعمارهم (5,7) خمس سنوات وسبعة أشهر. وكانت المجموعة الثالثة: مكونة من (30) طفلاً من الأطفال السامعين متوسط أعمارهم (6) سنوات، ولمقارنة هذه المجموعة (الأطفال السامعين) مع المجموعتين الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة سمعية متوسطة فقد استخدم الباحث اختبار ايدنبيرج للقراءة (Edinburgh Reading Test)، وكذلك تم استخدام اختبار مفردات مصورة بريطاني لقياس معرفة الطفل بالمفردات ونطقها السليم (British Picture Vocabulary Scale). وقد أشارت النتائج في هذه الدراسة إلى ما يلي: التشابه بين الأطفال الذين يعانون ضعفاً سمعياً، والأطفال السامعين في مهارات القراءة، وأن قدرات ومهارات القراءة الخاصة لدى الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة غير مختلفة عن الأطفال من العمر نفسه فلا يوجد علاقة بين مهارات القراءة، ودرجة الضعف السمعي. وبينت النتائج أنه لا يوجد تشابه بين الأطفال المعاقين سمعياً إعاقة متوسطة، وزملائهم السامعين من حيث المقدرة على نطق الأصوات اللغوية. كما بينت الدراسة العلاقة القوية بين قوة السمع، واكتساب وإدراك الأصوات الكلامية، ونطقها بشكل سليم.

## التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات يمكن التوصل إلى أن هذه الدراسات ركزت على عدة جوانب، فمنها ما ركز على التعرف على أثر اضطرابات النطق على التعبير الشفهي، وكذلك تشخيص مستوى مهارات القراءة والكتابة للأطفال الصم، وأثر اضطرابات النطق على مهارات القراءة، وتقييم مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ومعرفة أخطاء الكتابة عند الأطفال الصم وضعاف السمع، وتأثير اضطراب النطق واللغة في تعليم الأطفال، هذا التنوع في الأهداف يبين أهمية موضوع اضطرابات النطق وأثرها على تعليم مهارات القراءة والكتابة، كما تنوعت نتائج الدراسات السابقة، غير أنها اتفقت على الضعف الواضح لمستوى المهارات القرائية والكتابية للطلاب الذين يعانون من اضطرابات في النطق، وبينت كذلك أن هناك علاقة قوية بين القدرة السمعية ونطق الأصوات بشكل كبير.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة والتي تهدف للتعرف على اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع في مدينة جدة ومتغيراتها هي:

- المتغير المستقل: اضطرابات النطق.
- المتغير التابع: مهارات القراءة والكتابة، درجة الفقدان السمعي، الصف الدراسي.

### مجتمع الدراسة وعينته

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ضعاف السمع في مدارس الدمج الحكومية التابعة لإدارة التعليم في مدينة جدة، وعددهم (٦٨) طالبًا. وتكوّنت عينة الدراسة الحالية من (٥٥) طالب ضعيف سمع ملتحق بمدارس الدمج الحكومية في مدينة جدة، تراوح فقدانهم السمعي من فقدان سمعي بسيط (٢٠-٣٩ ديسبل) إلى فقدان سمعي شديد (٩٠ ديسبل)، والذين اختيروا بطريقة الحصر الشامل، وبما يُشكّل (٨٠%) من مجتمع الدراسة.

### أدوات الدراسة

تكوّنت أدوات الدراسة الحالية من اختبار ومقياس لجمع البيانات، اختبار مهارات القراءة والكتابة، ومقياس اضطرابات النطق. وفيما يلي وصف لإجراءات إعدادها:

#### أ) اختبار مهارات القراءة والكتابة

أُعِدّ من قِبل الباحثان، ويقيس مهارات القراءة والكتابة للأطفال ضعاف السمع، حيث اشتمل الاختبار على (٣٣) مهارة موزعة على بعدين، اشتمل **البعد الأول** على مهارات القراءة الذي احتوى على (١٣) مهارة، فيما اشتمل **البعد الثاني** على مهارات الكتابة الذي احتوى على (٢٠) مهارة، موزعة على ثلاثة أقسام هي **القسم الأول** مهارات الكتابة العامة وتكون من (١٠) مهارات، **القسم الثاني** الإملاء وتكون من (٦) مهارات، **القسم الثالث** التعبير وتكون من (٤) مهارات، حيث تم عمل بطاقات تقيس المهارات على شكل أسئلة تعرض على الطفل ضعيف السمع وتسجل الإجابة على ورقة خاصة، وتكون نتيجة الاستجابة (أتقن، لم يتقن).

## صـــــدق الاختبـــــار

للتحقّق من صدق الاختبار، عُرض بصورته الأوليّة على (١٢) مُحكّمًا من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، حيث طُلب منهم إبداء رأيهم في صدق المحتوى لأسئلة الاختبار من حيث صلاحيتها لاختبار مهارات القراءة والكتابة، ومدى وضوحها، ودقة صياغتها اللغوية، حيث لم يتم استبعاد أي من أسئلة الاختبار، أما من حيث الصياغة اللغوية فقد تم إعادة صياغة (٥) مهارات وفق ملاحظات المحكمين.

## ثبـــات الاختبـــار

تم استخراج الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest) حيث تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة على عينة مكونة من (٣٠) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في مرتي التطبيق للاختبار الذي بلغ (٠,٩٩٢) كما هو موضح في الجدول رقم (١) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة، حيث يتمتع اختبار مهارات القراءة والكتابة بدرجة مقبولة من الاستقرار بمرور الزمن.

**جدول (١) معامل ارتباط بيرسون لاختبار القراءة والكتابة**

| العينة | اختبار | إعادة الاختبار | العينة | اختبار | إعادة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | 4 | 16 | 18 | 17 |
| 2 | 10 | 9 | 17 | 4 | 3 |
| 3 | 19 | 17 | 18 | 14 | 13 |
| 4 | 5 | 4 | 19 | 11 | 10 |
| 5 | 19 | 18 | 20 | 11 | 10 |
| 6 | 15 | 14 | 21 | 8 | 6 |
| 7 | 6 | 5 | 22 | 12 | 12 |
| 8 | 10 | 9 | 23 | 5 | 5 |
| 9 | 10 | 8 | 24 | 12 | 12 |
| 10 | 11 | 1 | 25 | 15 | 13 |
| 11 | 11 | 10 | 26 | 7 | 7 |
| 12 | 2 | 2 | 27 | 6 | 6 |
| 13 | 4 | 4 | 28 | 10 | 10 |
| 14 | 0 | 0 | 29 | 8 | 8 |
| 15 | 17 | 16 | 30 | 9 | 8 |
| | | | معامل الارتباط | | 0.99212 |

كما تم استخرج الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، على الدرجة الكلية وبلغت قيمة الاتساق الداخلي (٠,٧٧٦)، وهذا مؤشر جيد على أن الاختبار يتمتع بدلالات ثبات يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامه في هذه الدراسة، ويوضّح الجدول (٢) قيم الثبات لأبعاد الاختبار.

**جدول (٢) معامل ثبات اختبار القراءة والكتابة كرونباخ ألفا**

| بُعـــــد | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| مهارات القراءة | ١٣ | ٠,٧٧٨ |
| مهارات الكتابة العامة | ١٠ | ٠,٧٨٥ |
| الإملاء | ٦ | ٠,٧٧٦ |
| التعبير | ٤ | ٠,٧٦٥ |
| الدرجة الكلية | ٣٣ | ٠,٧٧٦ |

## ب) مقيـــاس اضطـرابـــات النُّطْـــق

أُعِدّ من قِبل الباحثان، وذلك من أجل الكشف عن اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع، وذلك بعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة (Khwaileh, Mustafawi & Albustanji, 2020) حيث اشتمل المقياس على (٨٤) صورة، تستهدف (٨٤) صوتا في مواقع الكلمة الثلاثة (بداية، ووسط، ونهاية الكلمة)، والصور موجودة بشكل مستقل بحيث تكون كل صورة في صفحة مستقلة، وتهدف كل صورة لقياس صوت واحد في موضع محدد من الكلمة دون تكرار الصورة لقياس صوت آخر في موضع مختلف من الكلمة، وتسجل الاستجابة من قبل الباحثان على ورقة خاصة، بحيث تكون الاستجابات كما يلي: (نطق صحيح، إبدال، حذف، تشويه، إضافة).

### صـــــدق المقيـــاس

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على (١٢) مُحكّمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية الخاصة، وذلك للحكم على مدى مناسبة الصور، ووضوحها للأطفال، وتمثيلها لجميع جوانب النطق، وقد تم حذف وإضافة بعض **الصور** حسب اقتراحات المحكمين.

**ثبـــات المقيـــاس**

تم استخراج الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest)، وتم تطبيق مقياس اضطرابات النطق على عينة مكونة من (٣٠) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيق المقياس بعد اسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين علامات الطلبة في مرتي التطبيق للمقياس الذي بلغ (٠,٩٧٩) كما هو موضح في الجدول رقم (٣) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة، حيث يتمتع مقياس اضطرابات النطق بدرجة مقبولة من الاستقرار بمرور الزمن.

**جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون لمقياس النطق**

| العينة | اختبار | إعادة الاختبار | العينة | اختبار | إعادة الاختبار |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | 9 | 16 | 35 | 40 |
| 2 | 9 | 8 | 17 | 31 | 35 |
| 3 | 16 | 17 | 18 | 7 | 9 |
| 4 | 20 | 27 | 19 | 6 | 9 |
| 5 | 17 | 19 | 20 | 25 | 28 |
| 6 | 18 | 18 | 21 | 24 | 23 |
| 7 | 15 | 16 | 22 | 20 | 23 |
| 8 | 13 | 17 | 23 | 10 | 15 |
| 9 | 12 | 12 | 24 | 38 | 40 |
| 10 | 35 | 42 | 25 | 16 | 18 |
| 11 | 8 | 9 | 26 | 11 | 15 |
| 12 | 17 | 19 | 27 | 17 | 16 |
| 13 | 30 | 34 | 28 | 15 | 18 |
| 14 | 35 | 39 | 29 | 18 | 17 |
| 15 | 17 | 21 | 30 | 15 | 16 |
| | | | معامل الارتباط | | 0.979583 |

كما تم استخرج الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) على الدرجة الكلية وبلغت قيمة الاتساق الداخلي (٠,٨٧)، وهذا مؤشر جيد على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامه في هذه الدراسة، ويوضّح الجدول (٤) قيم الثبات لأبعاد الاختبار.

**جدول (٤) معامل ثبات مقياس اضطرابات النطق كرونباخ ألفا**

| بُعـــد | عدد الفقرات | كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| اضطرابات النطق | ٨٤ | ٠,٨٧ |

## نتـــائـج الـدراســـة ومنـاقشتهـــا

### النتائج المتعلّقة بالسؤال الرئيسي

**ونصّه: ما هي أنواع اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع؟**

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على أكثر اضطرابات النطق شيوعا لدى الأطفال ضعاف السمع كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

**جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية لاضطرابات النطق**

| م | الصوت وموضعه | نطق صحيح | | ابدال | | حذف | | تشويه | | اضافة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة |
| ١ | صوت الهمزة في بداية الكلمة (أرنب) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٢ | صوت /الهمزة/ في وسط الكلمة (كأس) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٣ | صوت /الهمزة/ في نهاية الكلمة (ماء) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٤ | صوت /ب/ في بداية الكلمة (بقرة) | ٥٣ | ٩٦,٤٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٥ | صوت /ب/ في وسط الكلمة (حبل) | ٥٣ | ٩٦,٤٪ | – | – | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | – | – |
| ٦ | صوت /ب/ في نهاية الكلمة (دب) | ٥٣ | ٩٦,٤٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٧ | صوت /ت/ في أول الكلمة (تمر) | ٤٩ | ٨٩,١٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٨ | صوت /ت/ في وسط الكلمة (كتاب) | ٤٩ | ٨٩,١٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٩ | صوت /ت/ في نهاية الكلمة (بيت) | ٤٧ | ٨٥,٥٪ | ٣ | ٥,٥٪ | ٢ | ٣,٦٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ١٠ | صوت /ث/ في أول الكلمة (ثوم) | ٢٩ | ٥٢,٧٪ | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ١١ | صوت /ث/ في وسط الكلمة (كمثرى) | ٢٩ | ٥٢,٧٪ | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ١٢ | صوت /ث/ في نهاية الكلمة (مثلث) | ٢٩ | ٥٢,٧٪ | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ١٣ | صوت /ج/ في أول الكلمة (جبنة) | ٣٢ | ٥٨,٢٪ | ١٠ | ١٨,٢٪ | – | – | ١٣ | ٢٣,٦٪ | – | – |

| م | الصوت وموضعه | نطق صحيح | | ابدال | | حذف | | تشويه | | اضافة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة |
| ١٤ | صوت /ج/ في وسط الكلمة (مسجد) | ٣٢ | ٥٨,٢٪ | ١٢ | ٢١,٨٪ | – | – | ١١ | ٢٠,٠٪ | – | – |
| ١٥ | صوت /ج/ في نهاية الكلمة (ثلج) | ٣١ | ٥٦,٤٪ | ١٠ | ١٨,٢٪ | – | – | ١٤ | ٢٥,٥٪ | – | – |
| ١٦ | صوت /ح/ في بداية الكلمة (حلوى) | ٥٢ | ٩٤,٥٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – | – | – | – | – |
| ١٧ | صوت /ح/ في وسط الكلمة (نحلة) | ٥٢ | ٩٤,٥٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – | – | – | – | – |
| ١٨ | صوت /ح/ في نهاية الكلمة (تمساح) | ٥٢ | ٩٤,٥٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – | – | – | – | – |
| ١٩ | صوت /خ/ في بداية الكلمة (خاتم) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ١٦ | ٢٩,١٪ | ٢ | ٣,٦٪ | ٤ | ٧,٣٪ | – | – |
| ٢٠ | صوت /خ/ في وسط الكلمة (نخلة) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ١٦ | ٣٢,٧٪ | – | – | ٤ | ٧,٣٪ | – | – |
| ٢١ | صوت /خ/ في نهاية الكلمة (خوخ) | ٣١ | ٥٦,٤٪ | ١٤ | ٢٥,٥٪ | ٦ | ١٠,٩٪ | ٤ | ٧,٣٪ | – | – |
| ٢٢ | صوت /د/ في بداية الكلمة (دباب) | ٥٣ | ٩٦,٤٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٢٣ | صوت /د/ في وسط الكلمة (مخدة) | ٥٢ | ٩٤,٥٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | ١ | ١,٨٪ | – | – |
| ٢٤ | صوت /د/ في نهاية الكلمة (أسد) | ٥٣ | ٩٦,٤٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٢٥ | صوت /ذ/ في بداية الكلمة (ذرة) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ٢٢ | ٤٠,٠٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٢٦ | صوت /ذ/ في وسط الكلمة (أذن) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ٢٢ | ٤٠,٠٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٢٧ | صوت /ذ/ في نهاية الكلمة (قنفذ) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ٢٢ | ٤٠,٠٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٢٨ | صوت /ر/ في بداية الكلمة (ريشة) | ٣٩ | ٧٠,٩ | ١١ | ٢٠,٠٪ | | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٢٩ | صوت /ر/ في وسط الكلمة (كورة) | ٣٨ | ٦٩,١٪ | ٩ | ١٦,٤٪ | ١ | ١,٨٪ | ٧ | ١٢,٧٪ | – | – |
| ٣٠ | صوت /ر/ في نهاية الكلمة (جزر) | ٣٨ | ٦٩,١٪ | ٩ | ١٦,٤٪ | ١ | ١,٨٪ | ٧ | ١٢,٧٪ | – | – |
| ٣١ | صوت /ز/ في بداية الكلمة (زرافة) | ١٥ | ٢٧,٣٪ | ١٩ | ٣٤,٥٪ | – | – | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – |
| ٣٢ | صوت /ز/ في وسط الكلمة (غزال) | ١٧ | ٣٠,٩٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – |
| ٣٣ | صوت /ز/ في نهاية الكلمة (موز) | ١٤ | ٢٥,٥٪ | ١٩ | ٣٤,٥٪ | ١ | ١,٨٪ | ٢١ | ٣٨,٢٪ | – | – |
| ٣٤ | صوت /س/ في بداية الكلمة (ساعة) | ١٤ | ٢٥,٥٪ | ١٨ | ٣٢,٧٪ | – | – | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |
| ٣٥ | صوت /س/ في وسط الكلمة (عسل) | ١٤ | ٢٥,٥٪ | ١٨ | ٣٢,٧٪ | – | – | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |

| م | الصوت وموضعه | نطق صحيح | | ابدال | | حذف | | تشويه | | اضافة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة |
| ٣٦ | صوت /س/ في نهاية الكلمة (خس) | ١٤ | ٢٥,٥٪ | ١٨ | ٣٢,٧٪ | – | – | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |
| ٣٧ | صوت /ش/ في بداية الكلمة (شموع) | ٢٩ | ٥٢,٧٪ | ١٠ | ١٨,٢٪ | – | – | ١٦ | ٢٩,١٪ | – | – |
| ٣٨ | صوت /ش/ في وسط الكلمة (فراشة) | ٢٩ | ٥٢,٧٪ | ١٠ | ١٨,٢٪ | – | – | ١٦ | ٢٩,١٪ | – | – |
| ٣٩ | صوت /ش/ في نهاية الكلمة (خفاش) | ٢٨ | ٥٠,٩٪ | ٧ | ١٢,٧٪ | ١ | ١,٨٪ | ١٩ | ٣٤,٥٪ | – | – |
| ٤٠ | صوت /ص/ في بداية الكلمة (صافرة) | ١٥ | ٢٧,٣٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |
| ٤١ | صوت /ص/ في وسط الكلمة (حصان) | ١٥ | ٢٧,٣٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |
| ٤٢ | صوت /ص/ في نهاية الكلمة (مقص) | ١٥ | ٢٧,٣٪ | ١٦ | ٢٩,١٪ | ١ | ١,٨٪ | ٢٣ | ٤١,٨٪ | – | – |
| ٤٣ | صوت /ض/ في بداية الكلمة (ضفدع) | ٣١ | ٥٦,٤٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٧ | ١٢,٧٪ | – | – |
| ٤٤ | صوت /ض/ في وسط الكلمة (خضار) | ٣٢ | ٥٨,٢٪ | ١٨ | ٣٢,٧٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٤٥ | صوت /ض/ في نهاية الكلمة (بيض) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | ٢ | ٣,٦٪ | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٤٦ | صوت /ط/ في بداية الكلمة (طاولة) | ٤٧ | ٨٥,٥٪ | ٥ | ٩,١٪ | – | – | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٤٧ | صوت /ط/ في وسط الكلمة (بطة) | ٤٧ | ٨٥,٥٪ | ٥ | ٩,١٪ | – | – | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٤٨ | صوت /ط/ في نهاية الكلمة (مشط) | ٤٧ | ٨٥,٥٪ | ٥ | ٩,١٪ | – | – | ٣ | ٥,٥٪ | – | – |
| ٤٩ | صوت /ظ/ في بداية الكلمة (ظرف) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٥٠ | صوت /ظ/ في وسط الكلمة (نظارة) | ٣٢ | ٥٨,٢٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٦ | ١٠,٩٪ | – | – |
| ٥١ | صوت /ظ/ في نهاية الكلمة (محافظ) | ٣٣ | ٦٠,٠٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٥٢ | صوت /ع/ في بداية الكلمة (علم) | ٤٩ | ٨٩,١٪ | ٤ | ٧,٣٪ | – | – | ٢ | ٣,٦٪ | – | – |
| ٥٣ | صوت /ع/ في وسط الكلمة (ملعقة) | ٥١ | ٩٢,٧٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | ٢ | ٣,٦٪ | – | – |
| ٥٤ | صوت /ع/ في نهاية الكلمة (أصبع) | ٥١ | ٩٢,٧٪ | ٢ | ٣,٦٪ | – | – | ٢ | ٣,٦٪ | – | – |

| م | الصوت وموضعه | نطق صحيح | | ابدال | | حذف | | تشويه | | اضافة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة |
| ٥٥ | صوت /غ/ في بداية الكلمة (غراب) | ٣٦ | ٦٥,٥٪ | ١٤ | ٢٥,٥٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٥٦ | صوت /غ/ في وسط الكلمة (مغسلة) | ٣٧ | ٦٧,٣٪ | ١٣ | ٢٣,٦٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٥٧ | صوت /غ/ في نهاية الكلمة (شماغ) | ٣٧ | ٦٧,٣٪ | ١٣ | ٢٣,٦٪ | – | – | ٥ | ٩,١٪ | – | – |
| ٥٨ | صوت /ف/ في بداية الكلمة (فيل) | ٣٩ | ٧٠,٩ | ١٠ | ١٨,٢٪ | – | – | ٦ | ١٠,٩٪ | – | – |
| ٥٩ | صوت /ف/ في وسط الكلمة (تفاح) | ٤١ | ٧٤,٥٪ | ٨ | ١٤,٥٪ | – | – | ٦ | ١٠,٩٪ | – | – |
| ٦٠ | صوت /ف/ في نهاية الكلمة (سيف) | ٤١ | ٧٤,٥٪ | ٨ | ١٤,٥٪ | – | – | ٦ | ١٠,٩٪ | – | – |
| ٦١ | صوت /ق/ في بداية الكلمة (قرد) | ٣٧ | ٦٧,٣٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ١ | ١,٨٪ | – | – |
| ٦٢ | صوت /ق/ في وسط الكلمة (برتقال) | ٣٧ | ٦٧,٣٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ١ | ١,٨٪ | – | – |
| ٦٣ | صوت /ق/ في نهاية الكلمة (صندوق) | ٣٧ | ٦٧,٣٪ | ١٧ | ٣٠,٩٪ | – | – | ١ | ١,٨٪ | – | – |
| ٦٤ | صوت /ك/ في بداية الكلمة (كاميرا) | ٣٩ | ٧٠,٩٪ | ١٥ | ٢٧,٣٪ | – | – | ١ | ١,٨٪ | – | – |
| ٦٥ | صوت /ك/ في وسط الكلمة (سمكة) | ٤٠ | ٧٢,٧٪ | ١٥ | ٢٧,٣٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٦٦ | صوت /ك/ في نهاية الكلمة (ديك) | ٣٩ | ٧٠,٩٪ | ١٦ | ٢٩,١٪ | – | – | – | – | – | – |
| ٦٧ | صوت /ل/ في بداية الكلمة (ليمون) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٦٨ | صوت /ل/ في وسط الكلمة (كلب) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٦٩ | صوت /ل/ في نهاية الكلمة (بصل) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٠ | صوت /م/ في بداية الكلمة (مفتاح) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧١ | صوت /م/ في وسط الكلمة (نمر) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٢ | صوت /م/ في نهاية الكلمة (قلم) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٣ | صوت /ن/ في بداية الكلمة (نجمة) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٤ | صوت /ن/ في وسط الكلمة (عنب) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |

| م | الصوت وموضعه | نطق صحيح | | ابدال | | حذف | | تشويه | | اضافة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة | تكرار | نسبة |
| ٧٥ | صوت /ن/ في نهاية الكلمة (عين) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٦ | صوت /هـ/ في بداية الكلمة (هدية) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٧ | صوت /هـ/ في وسط الكلمة (هدهد) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٨ | صوت /هـ/ في نهاية الكلمة (فواكه) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٧٩ | صوت /و/ في بداية الكلمة (وردة) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٨٠ | صوت /و/ في وسط الكلمة (جوال) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٨١ | صوت /و/ في نهاية الكلمة (دلو) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٨٢ | صوت /ي/ في بداية الكلمة (يد) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٨٣ | صوت(ي)في وسط الكلمة(خيار | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |
| ٨٤ | صوت /ي/ في نهاية الكلمة (كرسيّ) | ٥٥ | ١٠٠٪ | – | – | – | – | – | – | – | – |

يتبين من الجدول السابق بأن الإبدال حل بالمرتبة الأولى بين اضطرابات النطق الشائعة لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث بلغت النسبة المئوية (١٦,٢%) بعدد تكرارات بلغت (٧٤٧)، وحل بالمرتبة الثاني التشويه وبلغت نسبته المئوية (٩,٣%) بعدد تكرارات (٤٢٩)، وأخيرا جاء الحذف والذي بلغت نسبته المئوية (٠,٤%) بعدد تكرارات (١٩).

ويتبين من الجدول كذلك بأن أكثر أصوات الحروف نسبة في الإبدال كانت (ذ، ٤٠%)، يليها (ث، ٣٨,٢%)، يليها (ز، ٣٤,٥%)، أما بالنسبة للتشويه فكانت أعلى النسب للأصوات (ص، س، ٤١،٨%) يليها (ز، ٣٨,٢%). أما الحذف فكانت أعلى نسبة مئوية لصوت (خ، ١٠,٩%).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

**ونصّه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين اضطرابات النطق ومستوى القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق واختبار مهارات القراءة والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

**جدول رقم (٦) معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق واختبار مهارات القراءة**

| المتغيرات | اضطرابات النطق |
|---|---|
| مستوى القراءة | ٠,٥٥* |

(* دال إحصائيا عند مستوى α=٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين اضطرابات النطق ومستوى القراءة لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٥) وهي قيمة دالة إحصائيا.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

**ونصه: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين اضطرابات النطق ومستوى الكتابة لدى الأطفال ضعاف السمع؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق واختبار مهارات الكتابة والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

**جدول رقم (٧) معامل ارتباط بيرسون بين استجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق واختبار مهارات الكتابة**

| المتغيرات | اضطرابات النطق |
|---|---|
| مهارات الكتابة العامة | -٠,٠٩ |
| الإملاء | -٠,٠٦ |
| التعبير | ٠,٢٩* |

(* دال إحصائيا عند مستوى α=٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) بين اضطرابات النطق ومستوى مهارات الكتابة (التعبير) لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٢٩) وهي قيمة دالة إحصائيا. بينما بينت النتائج عدم وجود علاقة ذات

دلالة إحصائية بين اضطرابات النطق ومهارات الكتابة (مهارات الكتابة العامة، الإملاء) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (-٠,٠٩ ، -٠,٠٦) وهي قيم غير داله إحصائيا.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

**ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05) بين اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع تعزى لدرجة الفقد السمعي لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق وفقا لمتغير درجة الفقدان السمعي وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

**جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاضطرابات النطق وفقا لمتغير درجة الفقد السمعي**

| درجة الفقدان السمعي | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| بسيط | ١٣ | ١,٤٢٣١ | ٠,٢٦٥٩٦ |
| متوسط | ١٨ | ١,٥٣١١ | ٠,٢٩٨٥٣ |
| شديد | ٢٤ | ١,٣٩٧٣ | ٠,١٤٥٥٤ |

يشير الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ظاهرية بين اضطرابات النطق وفقا لمتغير درجة الفقد السمعي. ولفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (٩):

**جدول (٩) : نتائج تحليل التباين الأحادي لاضطرابات النطق وفقا لمتغير درجة الفقد السمعي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,١٩٤ | ٢ | ٠,٩٧ | ١,٧٦٩ |
| داخل المجموعات | ٢,٨٥١ | ٥٢ | ٠,٠٥٥ | |
| المجموع | ٣,٠٤٥ | ٥٤ | | |

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة (ف) المحسوبة من العينة بأنها دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$=0.05) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطرابات النطق تعزى لمتغير درجة الفقد السمعي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

**ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين اضطرابات النطق لدى الطلاب ضعاف السمع تعزى للصف الدراسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأطفال ضعاف السمع على مقياس اضطرابات النطق وفقا لمتغير الصف الدراسي وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

**جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاضطرابات النطق وفقا لمتغير الصف الدراسي**

| الصف الدراسي | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|
| الأول | ٥ | ١,٣٠٤٨ | ٠,٠٢٦٠٨ |
| الثاني | ٧ | ١,٤٦٦٠ | ٠,٢١٤٩٩ |
| الثالث | ١١ | ١,٤٢٨٦ | ٠,١٥٥٩٥ |
| الرابع | ١٣ | ١,٥٦٣٢ | ٠,٣٦٤٦٢ |
| الخامس | ١٣ | ١,٣٣٧٩ | ٠,٠٩٤٤٣ |
| السادس | ٦ | ١,٥٦٣٥ | ٠,٢٤٥١٠ |
| المجموع | ٥٥ | ١,٤٤٧٢ | ٠,٢٣٧٤٦ |

يشير الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ظاهرية بين اضطرابات النطق وفقا لمتغير الصف الدراسي. ولفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (١١):

**جدول (١١) : نتائج تحليل التباين الأحادي لاضطرابات النطق وفقا لمتغير الصف الدراسي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,٥١٩ | ٥ | ٠,١٠٤ | ٢,٠١٤ | ٠,٠٩٣ |
| داخل المجموعات | ٢,٥٢٦ | ٤٩ | ٠,٠٥٢ | | |
| المجموع | ٣,٠٤٥ | ٥٤ | | | |

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي أن قيمة (ف) المحسوبة من العينة غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطرابات النطق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

## التـــــوصيـــــات

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يمكن التوصية بما يلي:

١- زيادة الاهتمام بالتدخل المبكر في مجال الكشف والعلاج لاضطرابات النطق.

٢- تحقيق التواصل البناء بين المدرسة والأسرة لتحقيق نمو أفضل للأطفال.

٣- تفعيل دور الإرشاد التربوي للأسرة حول الطريقة الصحيحة في التعامل مع الأطفال المضطربين نطقيًا.

٤- زيادة عدد مدربي النطق في مدارس الدمج، وذلك لزيادة عدد الجلسات المخصصة لكل طفل.

٥- تعويد التلاميذ التحدث والمشاركة حتى لو كانت لغتهم ضعيفة.

٦- العمل على زيادة الأنشطة الإثرائية واللامنهجية والتي تساعد الأطفال على امتلاك مهارات القراءة والكتابة.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية


أبو شعيرة، محمد. (٢٠٠٧). *أثر طريقة كتابة لغة الإشارة على التحصيل الأكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الأمل للصم في مدينة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

أونيسة، بونادي، وعتو، سهيلة. (٢٠١٥). *الاضطرابات اللغوية لدى الطفل وتأثيرها على مهارة القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البويرة.

بهاز، عائشة. (٢٠١٨). *تشخيص مستوى القراءة والكتابة عند الطفل الأصم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكره.

بهجت، رفعت محمود. (٢٠٠٢). فعالية مدخل مراكز التعلم في تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً بالصف السادس الابتدائي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ١٦ (١).

حنفي، علي عبد النبي. (٢٠٠٣). *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. أكاديمية التربية الخاصة.

الزريقات، إبراهيم، والحايك، فيصل. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٠ (٣).

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١١). تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعيا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، ٣٨ (٤).

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٣). *الإعاقة السمعية :مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي* . دار الفكر للنشر والتوزيع.

الساموك، سعدون، والشمري، هدى علي. (٢٠٠٥). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*، دار وائل للنشر.

السيد، مروة. (٢٠١٦). *اضطرابات النطق والكلام- التشخيص والعلاج*. المكتبة المصرية للنشر.

شطابي، كملية، وشطابي، صونية. (٢٠١٩). *أثر اضطرابات النطق في التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البويرة.

الطاهر، قحطان. (٢٠٠٨). *مدخل إلى التربية الخاصة* (ط.٢). دار وائل، عمان.

عبد الرحمن، محمد محمد. (٢٠١٧). فعالية التعليم العلاجي باستخدام التعليم المباشر في تنمية مهارات القراءة للأطفال ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية*، (٢٢).

عبد الواحد، محمد. (٢٠٠١). *الإعاقة السمعية وبرامج إعادة التأهيل*، دار الكتاب الجامعي.

عبسي، هدى. (٢٠١٥). *اضطرابات الكلام وأثرها على مهارة القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

العمايرة، أحمد. (٢٠٠٣). *مشكلات القراءة في اللغة العربية أنواعها، أسبابها، الحلول المقترحة لها*.

عيسى، أحمد نبوي، وطقاطقة، فراس أحمد. (٢٠١٧). *النمو اللغوي للمعاقين سمعيا*. جامعة الملك عبد العزيز.

غنيم، أحمد، وغنيم، محمد. (2016) .*الإعاقة السمعية بين التعليم والتفكير*، دار المعرفة الجامعية.

القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (٢٠٠١). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٧). *طرق تدريس اللغة العربية*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

مصطفى، رياض بدري. (٢٠٠٥). *مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

نمر، عصام، ودرياس، عصام. (٢٠٠٥). *الإعاقة السمعية – دليل عملي علمي للإباء والمربين، مقدمة في الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل*. دار المسيرة.

يوسف، جمعة. (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية وعلاجها*. دار غريب للنشر.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adebayo, A. (2014). The Impact of Speech and Language Disorders on Puplis, Learning and Socialization in School of Kalomo District-Zambia. *European Journal of Educational Sciences, 1* (2).

Alan, E. (2000). Encyclopedia of Psychology. *Oxford University Press, 5*, P288

Albertini, J., Schley, S. (2003). *Writing: Characteristic, instruction and assessment. In Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer*. Oxford University Press.

Gibbs, S. (2004). The skills in reading shown by young children with permanent andmoderate hearing impairment. *University of Newcastle and north Yorkshire County council, 46*, (1).

Hallahan, D. & Kauffman J. (2003). *Exceptional learners: Introduction special Education* (9th ed.). Allyn and Bacon.

Keegstra, A. Post, W & Brouwer, S. (2010). The Discrepancy Hypothesis in Children with Language Disorder it Work. *Inter-national Journal of pediatric otorhinlar ynology, 74*, 184 -187.

Khwaileh, T., Mustafawi, E., & Albustanji, Y. (2020). A linguistically-drivenresponse categorisation protocol for Arabic nouns and verbs: clinical and research applications. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-17.

Laura, S. Gerry, T. Lisa, F. Amy, H & Barbara, L. (2007). Relationship Between Speech-Sound Disorders and Early Literacy Skills in Preschool-Age Children: Impact of Comorbid Language Impairment. *US National Library of Medicine National Institutes of Health, 28*(6), 438–447.

McLoughlin, J. and Lewis, R. (2008). *Assessing students with special needs. UpperSaddle River.* Merrill Prentice Hall.

Morina, M & Elshani, H. (2015). Characteristics of reading and understanding of hearing-impaired students in classes VI-VIII. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences, 1* (1).

Spencer, L.L., Barker L.J., & Tomblin J.B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear ımplant users. *Ear and Hearing, 24*(3),236-247.

Tambyraya, S., Farquharson, K & Justice., L. (2020). Reading Risk in Children with Speech Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing, 63*(11), 3714- 3726.