المجلد (١)، العـدد (٣)، إبريل ٢٠١٤، ص ص ٨٣-١١٢

# *الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية*

## " دراســة ميـدانيــة" (*)

إعـداد

*د/ عثمان بن علي المنيعي*
أستاذ اللغويات المشارك، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها
كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض

*د/ طارق بن صالح الريس*
أستاذ التربية الخاصة المشارك، وعميد كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

(*) يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني لدعمها لهذا البحث.

# *الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية*
# " دراسة ميدانية"

إعداد
د/ عثمان بن علي المنيعي (*) د/ طارق بن صالح الريس (**)

*ملخص*

تعتبر مسألة التحاق الصم بمؤسسات التعليم العالي قضية حديثة العهد على مستوى الأبحاث العربية، وبالتالي تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول متغيراً مهماً في مجال التعليم العالي للصم، وهو قدرات الصم اللغوية، خاصة مع تأكيد الكثير من الدراسات على أن الصم لديهم قدرات واستعدادات تؤهلهم لمواصلة التعليم العالي. لذلك استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم، وهل تختلف تلك المستويات باختلاف المستوى الدراسي؟، وكذلك التعرف على مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم، وهل تختلف تلك المهارات باختلاف الموضوع الكتابي، والحالة السمعية للطالب؟

تكونت عينة الدراسة، في صورتها النهائية، من مجموعتين، هما: مجموعة الصم، وتكونت من (١٦٥) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، وكلية التقنية بحائل، طبق عليهم اختبار الفهم القرائي، واختبار التعبير الكتابي، ومجموعة السامعين، وقوامها (٧٤) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي، طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها ما يلي:

١- أن ترتيب مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم جاء على النحو الآتي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي للطالب الأصم.

٣- أن الطلاب الصم يعانون من ضعف مهارات التعبير الكتابي، سواء كان الموضوع مرتبطاً باليوم الوطني، أم احتياجات الصم، بالمقارنة بالطلاب السامعين بالصف الثالث الابتدائي.

٤- أن مستوى التعبير الكتابي للطلاب الصم أقل من مستوى التعبير الكتابي للطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي.

**الكلمات المفتاحية:** الفهم القرائي، التعبير الكتابي، الصم.

(*) أستاذ اللغويات المشارك، قسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

(**) أستاذ التربية الخاصة المشارك، وعميد كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض.

البريد الإلكتروني alrayes11@hotmail.com

*مقـــدمـــة:*

يعد التعليم العالي دعامة لتنمية المجتمعات، ويســـهم في إعداد الإنســـان الذي هو محور العملية التربوية، من حيث تأهيله، وتزويده بالمهارات الضرورية، ليتفاعل مع أهداف التنمية ويعمل على تحقيقها. ولقد اهتمت المملكة العربية الســـعودية، منذ عهد الملك عبد العزيز –رحمه الله– بالنظام التعليمي، وأصـــدرت وثيقة ســـياســـة التعليم في المملكة العربية الســـعودية عام ١٣٩٠هـــ/١٩٧٠م، والتي تضمنت أهداف التعليم العالي، وأسس التخطيط له، وتلا ذلك إنشاء الجامعات المختلفة في أرجاء المملكة العربية السعودية لسد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي.

وفي ضوء التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها مجتمعاتنا العربيـــة، بما فيها مجتمعنا السعودي، يتجه المجتمع السعودي إلى تعزيز خططه التنموية بكوادر وطنية – بغض النظر عن الإعاقة– مدربة ومؤهلة تأهيلاً يتلاءم مع معطيات العصـــر، الأمر الذي أدى إلى الاهتمام المتزايد بتأهيل وتدريب ذوي الإعاقة، بما فيهم الأفراد الصم. وتوج هذا الاهتمام بموافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز – يرحمه الله– في عام ١٤٢٢هـــ على إتاحة الفرصة للتلاميذ الصم لإكمال دراستهم الجامعية، خاصة في الكليات التقنية، طبقاً لاستعدادهم، وميولهم، وقدراتهم العلمية.

ويعتبر دور مؤســـســـات التعليم العالي في تأهيل وتدريب الطلاب ذوي الإعاقة عامة، والصـم خاصـة حديث العهد، ولكن –تاريخياً– نجد أن أول مؤسـسـة جامعية في العالم اهتمت بتقديم خدمات تعليمية للطلاب الصـــم هي جامعة جالوديت (Gallaudet University, 1864). كذلك يوجد كثيرٌ من البرامج والكليات التي تقدم خدمات أكاديمية وتقنية إلى ذوي الإعاقة عامة، والصـــم خاصـــة، في كندا، وفي عدد من الجامعات في بعض الدول الأوروبية، ومنها جامعة هامبورج University of Hamburg، والتي يتوافر فيها مركز للغة الإشـــارة الألمانية، وآخر للتواصل مع الصم (الوابلى، ٢٠٠١).

ومنذ تأسيس المدارس الأولى للطلاب الصم في الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل القرن التاسـع عشـر تم تخطيط المدارس، بحيث تزود جميع الطلاب بكل المهارات الضـرورية للنجاح في عالم العمل، ولم تؤســـس جامعة أو برامج تدريب فنية متقدمة، ومع ذلك كانت مدارس الطلاب الصـــم في الولايات المتحدة من بين المدارس الرائدة في التدريب المهني، وقد تزامن إدخال التدريب المهني للصم في المدارس مع بداية الثورة الصناعية في إنجلترا.

ومع بداية القرن العشرين زاد عدد خريجي المدارس الثانوية للصم، إلا أن نمط التدريب الذي قدمته تلك المدارس لطلابها الصم لم يعد يقابل المطالب الفنية المعقدة بدرجة متزايدة لعالم العمل، والتي ظهرت مع التطور الصناعي. وقد أحدثت سنوات ما بعد الحربين العالميتين، الأولى والثانية، زيادة الطلب على التعليم الثانوي والجامعي للسامعين، ولم تحظَ الفرص التعليمية للصم بتقدمها باستثناء طلاب جامعة جالوديت فلم توجد برامج ما بعد الثانوي للصم قبل الحرب العالمية الثانية، إذ تعتبر الجامعة البرنامج الوحيد في العالم للتعليم ما بعد المرحلة الثانوية الذي تم تطويره للصم بصفة خاصة.

أما في المجال التقني للتلاميذ الصم، فقد وضع حجر الأساس للمعهد القومي التقني للصم في عام ١٩٦٥، وذلك بإيعاز من الكونجرس الأمريكي. وقد بدأ المعهد باستقبال التلاميذ الصم، وقد أنشئت ثلاثة معاهد تقنية للصم على غرار المعهد القومي التقني للصم في ثلاث ولايات أمريكية ما بين العامين ١٩٦٦- ١٩٦٩، ليتمكن التلاميذ الصم من مواصلة دراساتهم في المجالات التقنية لمواكبة متطلبات سوق العمل، ناهيك عن القوانين التشريعية التي تتيح الفرصة للأفراد المؤهلين بأن تكون لهم نفس فرص أقرانهم السامعين في التعليم العالي (الريس، ٢٠٠٨).

ويرى الوابلي (٢٠٠١) أن ذلك التحول في تعليم الصم وتدريبهم وتأهيلهم يرجع إلى إقرار التشريعات والقوانين، والجهود العلمية والبحثية المتواصلة، وإدراك ذوي العلاقة بأهمية تطوير الخدمات المقدمة للصم وما يصاحبها من خدمات مساندة والتي لم تعد قاصرة على مراحل التعليم دون الجامعي، بل تجاوز الأمر ذلك حتى أصبحت الخدمات التربوية والمساندة ملازمة لهم خلال مراحل التعليم العالي لتعزيز العملية التعليمية، واقتناعاً بطبيعة حق الإنسان، سواء كان سامعاً أو أصم في التعليم والتأهيل.

في ضوء ما سبق يرى الباحثان أن النمو المطرد في أعداد الصم خريجي التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية يدفعنا إلى التمعن، وبصورة واقعية، في مصير ومستقبل كثيرٍ من هؤلاء الصم، خصوصاً أن تجربة تدريب وتأهيل الصم بعد الثانوية في المملكة العربية السعودية لازالت محدودة جداً بالمقارنة بما يحظى به الصم في الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية. ولضمان جودة تربية وتعليم الصم بغض النظر عن المرحلة التعليمية يجب الاهتمام

بالقدرات اللغوية؛ لأن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر بمدى قدرته على القراءة والكتابة بصفة خاصة، فالأصم غالباً ما تكون حاسة البصر، أو القناة البصرية، هي مصدر الاستقبال لديه، سواء للغة الإشارة أم للقراءة. وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة لهذه الفئة يركز بشكل أساسي على مهارتي القراءة والكتابة، بحيث يعتمد على نفسه في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة. إلا أن تدني مستوى القدرات القرائية من أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك يعود إلى عدم التمكن من القراءة بشكل جيد، وهذا من شأنه أن يؤثر –سلباً– على العملية التربوية والتعليمية برمتها الخطيب (١٩٩٧)، الأمر الذي يستدعي بحث الفهم القرائي، والتعبير الكتابي في مرحلة ما بعد الثانوي.

*مشكلة الدراسة*

مع بداية العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ تم افتتاح فصول خاصة بالصم في كلية الاتصالات بالرياض للحصول على دبلوم التطبيقات المكتبية. وبالنظر إلى هذا التاريخ تتضح حداثة هذه التجربة، والتي تعتبر فريدة من نوعها في العالم العربي، بشكل يدعو إلى وضع هذه التجربة موضع الدراسة، خاصة في ضوء عدم وجود دراسات أو بحوث ميدانية تناولت الفهم القرائي والتعبير الكتابي في مؤسسات التعليم العالي في البيئة العربية، حيث إن هناك العديد من الدراسات والبحوث الأجنبية أكدت على أن الطلاب الصم يعانون من مشاكل فى الفهم القرائي والتعبير الكتابي، فقد توصلت دراسة فيرنون وأندروز (١٩٩٠) Vernon & Andrews إلى أن معظم التلاميذ الصم يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة، وتوصل كارشمر وتشيل دروث (١٩٨٦) Karchmer & Schildroth إلى وجود ارتباط وثيق بين الصمم والضعف السمعي والقدرات القرائية وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الصمم من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية. كما خلصت دراسة جلسبي وتواردس (١٩٩٧) Twards & Gillespie إلى أن القراءة للتلاميذ الصم تختلف عن القراءة لأقرانهم السامعين، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١- ما مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، والكلية التقنية بحائل، والتابعتين للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني؟

٢- هل تختلف مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي؟

٣- ما أكثر مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم؟

٤- ما أكثر مهارات التعبير الكتابي للطلاب السامعين في مدارس التعليم العام؟

٥- هل توجد فروق في التعبير الكتابي بين الطلاب الصم والسامعين باختلاف الموضوع الكتابي؟

*أهداف الدراسة*

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

١- مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، والكلية التقنية بحائل، والتابعتين للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

٢- مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات، وكلية التقنية، والتابعتين للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وأقرانهم السامعين فى مدارس التعليم العام.

*أهمية الدراسة*

تعتبر مسألة التحاق الصم بمؤسسات التعليم العالي قضية حديثة العهد على مستوى الأبحاث العربية، وبالتالي تكمن أهمية الدراسة الحالية في التالي:

١- تناول متغير مهم في مجال التعليم العالي للصم، وهو الفهم القرائي والتعبير الكتابي، مما يسهم في إثراء البحوث العلمية في مجال تدريب وتأهيل الصم.

٢- لا يوجد في الوقت الراهن بحوث ميدانية تم إجراؤها في المملكة العربية السعودية – في حدود علم الباحثين– في مجال تعليم الصم الجامعي، خاصة المرتبطة بالفهم القرائي والتعبير الكتابي، مما يعكس أهمية الدراسة في تطوير التعليم العالي للصم وضمان استمراره.

٣- مساعدة القائمين أو ذوي العلاقة بذلك المجال في وضع آليات لتطوير التعليم العالي للصم، وتفعيل دوره في المجتمع للاستفادة بما لدى الصم من قدرات وإمكانات.

*مصطلحات الدراسة*

١- الفهم القرائي: يعرف الفهم القرائي بأنه "عملية استخلاص المعنى من النصوص المكتوبة عن طريق الاعتماد على التناسق بين عدد من مصادر المعلومات المرتبطة مع بعضها البعض" ( Mastropieri & Scruggs,1997,197 ).

ويعرف الباحثان الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، والجملة، والفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك المتعلقات اللغوية، ووضع عنوان مناسب للقطعة ومضمونها".

٢- التعبير الكتابي: عرف إسماعيل (١٩٩٥) نقلا عن المنيفي (١٤٢٠هـ) التعبير الكتابي بأنه: "تعبير التلميذ عما يدور في ذهنه من أفكار، ومشاعر، وآراء كتابةً, وتعكس هذه الكتابة – غالباً– شخصيته, ويستشف منها أشياء كثيرة كالقدرة اللغوية، والقدرة البلاغية, والتمكن العلمي, وتسلسل الأفكار". ويعرف الباحثان التعبير الكتابي في الدراسة الحالية بأنه: "مهارة المتدرب الأصم في كتابة موضوع ما في ضوء بعض المهارات التي حددها الباحثان في اختبار التعبير الكتابي".

٣- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني: هي الجهة الحكومية المعنية بالإسهام في التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية عبر تقديم وترخيص وتنظيم التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية للذكور والإناث، ويرأس مجلس إدارتها معالي وزير العمل، وقد صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٢٦٨) وتاريخ ١٤٢٨/٨/١٤هـ بإعادة تنظيمها، وتحديد مهامها وأهدافها.

٤- الأصم: هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ من ٧٠ ديسبل فأكثر، بعد استخدام المعينات السمعية، مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعين السمعي أم بدونه. ويقصد بالصم في الدراسة الحالية جميع الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات والمعلومات بمدينة الرياض، والكلية التقنية بحائل.

*الإطار النظري والدراسات السابقة*

يتناول هذا الجزء الخلفية النظرية للدراسة من خلال عرض مقدمة عن تعليم الصم في المملكة العربية السعودية، والتعليم العالي للصم في المملكة العربية السعودية، وقدرات الصم اللغوية في ضوء أدبيات التربية الخاصة والدراسات السابقة.

تعليم الصم في المملكة العربية السعودية:

كانت البداية الفعلية لتعليم الصم في المملكة العربية السعودية عام ١٣٨٤هـ عندما افتتحت وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف سابقاً) أول معهدين للطلاب الصم في مدينة الرياض

(أحدهما للبنين والآخر للبنات) التحق بهما (٤١) طالباً وطالبة، ومهدت تلك البداية إلى الانتشار التدريجي لمعاهد الأمل للصم في المناطق الرئيسة في المملكة.

وفي عام ١٤١٠هـ بدأت المرحلة الثانوية وذلك استكمالاً للسلّم التعليمي للطلاب الصم، وتستمر الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات، وتتكون الخطة الدراسية من (٣٢) حصة في الأسبوع، وتنقسم المناهج إلى قسمين:

- القسم الأول: ثقافي يتضمن قدراً مناسباً من الثقافة العامة والمعرفة المستمدة من مناهج المرحلة الثانوية بالتعليم العام، حيث إن الطالب يدرس مواد: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الاجتماعيات، التربية الرياضية للبنين.
- القسم الثاني: فني ويضم عدداً من المجالات المهنية، حيث يتخصص الطالب في إحداها وهي: السكرتارية، الآلة الكاتبة العربية والإنجليزية، الحاسوبات، التصوير الضوئي والمستندات، التمديدات الكهربائية، المكتبات، الديكورات والزخرفة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٢هـ).

## التعليم العالي للصم في المملكة العربية السعودية

بدأت فكرة التعليم العالي للصم في المملكة العربية السعودية في عام ١٤١٥هـ باقتراح من صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز بإنشاء كلية خاصة بالصم، وفي عام ١٤٢٢هـ تمت موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز (رحمه الله)، فقد صدر التوجيه السامي الكريم بتشكيل لجنة لدراسة اقتراح سموه من كافة جوانبه، فعقدت اللجنة عدة اجتماعات، وأوصت بعدها بإتاحة الفرصة للطلاب الصم لاستكمال دراستهم الجامعية خاصة في الكليات التقنية طبقاً لاستعداهم وميولهم وقدراتهم العلمية.

كما تمت موافقة خادم الحرمين الشريفين، رئيس مجلس الوزراء، ورئيس مجلس التعليم العالي –آنذاك– الملك فهد بن عبد العزيز – يرحمه الله– في ١٤٢٢/٥/١٤هـ على محضر توصيات مجلس التعليم العالي في جلسته العشرين المنعقدة في ١٤٢٢/٢/١٤هـ، بالتوجيه الكريم رقم ٧/ب/٩١٧٣ في ١٤٢٢/٥/١٤هـ المتضمن:

أ) إتاحة الفرصة للطلاب الصم لإكمال دراستهم الجامعية خاصة في الكليات التقنية، طبقاً لاستعدادهم، وميولهم، وقدراتهم العلمية.

ب) تشكيل لجنة للإشراف على البرنامج وتطويره، تتكون من:

- المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ممثلة في الكلية التقنية بالرياض.
- وزارة المعارف–آنذاك– ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وزارة التعليم العالي ممثلة في كل من قسم التربية الخاصة بكلية التربية، وقسم علوم التأهيل الصحي بكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة الملك سعود.

وتعود البداية الفعلية للتعليم العالي للصـــم في المملكة العربية الســـعودية مع بداية العام الدراسي ١٤٢٥هـ، حيث تم التحاق الطالبات الصم بقسمي السكن، وإدارة المنزل، والتربية الفنية بكلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض.

ومع بداية العام الدراسي ١٤٢٦/٢٥هـــ تم افتتاح فصول خاصة بالصم في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض للحصـــول على دبلوم التطبيقات المكتبية، كما تم افتتاح برنامج مماثل في مدينتي حائل وبريدة، إضـافة إلى ذلك، فقد بدأت الجامعة العربية المفتوحة –فرع الرياض– بفتح المجال للطلاب والطالبات الصم للالتحاق بها في تخصص التعليم الابتدائي.

## الفهم القرائي والتعبير الكتابي

تعتبر اللغة من أكثر مظاهر التواصل شيوعاً وأهمية لدى المجتمعات، فلكل مجتمع نظامه اللغوي الخاص به، بحيث لا يمكن تصـــور مجتمع بدون وجود لغة، فهي وســـيلة أفراد المجتمع للتفاعل والتواصل من وإلى الآخرين بهدف نقل أفكاره ومشاعره وخبراته، وثقافته وتراثه الحضاري بين الشعوب من جهة، وإلى الأجيال المتعاقبة من جهة أخرى.

وتعتبر القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنســـان منذ القدم، وازدادت أهميتها في هذا العصـــر بســـبب التطور العلمي والتقني وتفجر المعرفة في جميع مجالات الحياة، فالإنســـان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة حيث لا بد من توسيع دائرة معرفته فيما تقدمة هذه الوسـائل، فالقراءة مفتاح كل معرفة في جميع التخصـصـات (الخطيب، ٢٠٠٤). وتعرف القراءة بـأنهـا "عبـارة عن رموز مكتوبـة ذات معنى، وتتضـــمن التعرف على الكلمـات والطلاقة والفهم" (جرجس و كامل، ١٩٩٨).

كما تولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصـــة بتدريس القراءة في المرحلة

الابتدائية , لما للقراءة من أهمية بالغة في تيسير سبل التعليم المختلفة , وفي تطوير هذه المهارة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته , إذ أن تنمية عادة القراءة تفتح أمام القارئ بابا للمعرفة والثقافة والأنس والسعادة (الكندري، وعطا، ١٩٩٦).

وتمثل القراءة أكثر صور اللغة أهمية، كونها أحد أهم مفاتيح المعرفة التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع، فهي تنمي خبرة الفرد وتزيد متعته وتطلعه على أفكار الآخرين وإنتاجهم الفكري. وعلى الصعيد التربوي/التعليمي تعتبر القراءة أساس ومفتاح لكل عملية تربوية/تعليمية، حيث قد يؤدي ضعف المتعلم في القراءة إلى إخفاقه في المواد الدراسية الأخرى (عبد الرحمن، ومصطفى، ١٩٨٩).

إذا كان للقراءة هذه الأهمية في حياتنا جميعا، فهي أكثر أهمية للصم من غيرهم , لأن اتصال الأصم بالعلوم والمعارف المختلفة يعتمد بشكل مباشر بمدى قدرته على القراءة، لاسيما وأن الصم يفتقدون القدرة على الاستماع , فالأصم غالبا ما تكون القناة البصرية هي مصدر الاستقبال لديه سواء للغة الإشارة أم للقراءة. وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة لهذه الفئة يركز بشكل أساسي على مهارتي القراءة والكتابة، بحيث يعتمد على نفسه في تلقي المعلومات والمعارف المختلفة (فياض ,٢٠٠٤).

ويذكر بيرانجيلو وجولياني Pierangelo & Giuliani (٢٠٠٨) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي نادراً ما يستخدمون استراتجيات الذات واستراتجيات تقييم الذات، والتي تتضمن تحديد الهدف أو التخطيط لعملية الكتابة، وتنظيم الأفكار، وكتابة المسودة، والتقييم الذاتي لما تمت كتابته، وإعادة الكتابة مرة أخرى بعد التقييم، ونتيجة لذلك نجد أن كتابات هؤلاء الأطفال تفتقر إلى التنظيم، وتتسم بعدم ملاءمة الأفكار.

ويشير كل من فيرنون وأندروز ( Vernon & Andrews (1990 إلى أن معظم التلاميذ الصم يواجهون صعوبات كبرى في تعلم القراءة، وذلك بسبب محدودية المفردات التي يمتلكونها فضلا عن معرفتهم المحدودة بقواعد النحو، وهذا بكل تأكيد جعل القراءة لديهم ضعيفة وبطيئة في ذات الوقت (كما ورد في: الزريقات، ٢٠٠٩). لذلك تعتبر القراءة من بين المهارات التي

تتأثر جراء الإصابة في حاسة السمع، حيث قام كارشمر وتشيل دروث ( Karchmer & Schildroth (1986 بإجراء دراسة استمرت تسعة أعوام، توصل الباحثان من خلالها إلى وجود ارتباط وثيق بين الصمم والضعف السمعي والقدرات القرائية وثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الصمم من العوامل الرئيسة المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى وجود عوامل بيئية أخرى لها ارتباط كذلك بمستوى القدرات القرائية، ومن أهمها: درجة اهتمام الوالدين بطفلهم الأصم، والبرامج التعليمية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب، ومهاراتهم التواصلية، لذلك يجب الاهتمام بشكل خاص بهذه الجوانب المهمة والتي يستطيع الأصم من خلالها القراءة والكتابة بشكل أفضل (ثابت، ٢٠٠٢).

وقد كان موضوع القدرات اللغوية للصم محور اهتمام العديد من الدراسات، أهمها دراسة قام بها جلسبي وتواردس Gillespie & Twards (1997) هدفت إلى تحديد التأثير الذي تحدثه قراءة كتب القصص على التطور المعرفي المتعلق بالقراءة والكتابة لدى الأطفال الصم. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية و الأخرى ضابطة وكانت كل مجموعة تتكون من ثلاثة إلى ستة صم تتراوح أعمارهم بين (٤ –١١) عاما وقارئ واحد من الأقران الصم لمساعدة التلميذ على القراءة، وبعد تطبيق الاختبار القبلي على جميع التلاميذ من المجموعتين التجريبية والضابطة، تم التدخل مع المجموعة التجريبية من خلال تقديم ودعم روائي مرة كل شهر يشتمل على أشرطة فيديو للقصص مقدمة بلغة الإشارة ودمى متحركة لتعزيز استمرار هذا النشاط. أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض لأي شيء من هذا بل اقتصر التدخل معهم على القراءة بصورة فردية متى ما طلبوا ذلك. وخلصت الدراسة إلى أن القراءة للتلاميذ الصم تختلف عن القراءة لأقرانهم السامعين، وكذلك تمتع أفراد المجموعة التجريبية بالحماس للقراءة والاستمتاع بها والجرأة فيها إذا ما تم مقارنتهم بأفراد المجموعة الضابطة.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من وود وبتز wood & Petz (1997) هدفت إلى تحديد الدور الذي تقوم به الخرائط الذهنية في دعم فهم النصوص لدى التلاميذ الصم في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية الصم، حيث تم البدء بشكل تدريجي من خلال إعطاء التلاميذ خرائط أفكار غير مكتملة تستخدم مع النص ويقوم

التلاميذ بإكمالها، ثم يتم اختبار ذلك من خلال خمسة أسئلة تقيس الفهم القرائي لدى هؤلاء، تم التوصل من خلاله إلى أن الفهم ناقص، وعليه قام فريق البحث وعلى مدى شهرين متتابعين بتعليم طريقة استخدام خرائط الأفكار بواقع مرتين في الأسبوع مروراً بثلاث مراحل الأولى منها جمع كل المفاهيم التي يحتاج إليها التلميذ الأصم من النص المقروء ومن ثم إعداد الخريطة المناسبة للنص وأخيرا يقوم التلاميذ بإكمال هذه الخريطة المفاهيمية من خلال المعلومات المتاحة من النص موضع التجربة ويتم ذلك بداية بمشاركة الباحث لهم في إكمال الخريطة، بعدها يقومون بإكمالها على شكل مجموعات مستقلة تتألف من التلاميذ فقط دون الباحث، ثم يقوم بعدها التلميذ الأصم بالتطبيق المفرد لكل تلميذ على حدة، وأخيرا يطلب من كل تلميذ القيام بإعداد خريطة مفاهيم خاصة به، وهنا خلصت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن تحسناً كبيرا في الفهم القرائي طرأ على درجات التلاميذ الصم موضع التجربة.

وفي دراسة قام بها روتينبرج (Rottenberg 2001) هدفت إلى تقييم التقدم في عمليتي القراءة والكتابة للطفل الأصم في المرحلة التمهيدية. وقد تم استخدام طريقة دراسة الحالة للتوصل لهذا الهدف، حيث تمت ملاحظة التلميذ جيفري Jeffery في الفصل لمدة تسعة أشهر مع التأكيد بشكل خاص على تصرفاته ذات العلاقة بعمليتي القراءة والكتابة مع الاستعانة بالوالدين كمصدر آخر من خلال المقابلات المقننة التي أجريت معهم، وتم التوصل إلى نتائج مهمة مفادها أن التركيز في هذه المرحلة ينصب على الصور والتوضيحات الموجودة في الكتب والتي تشمل على أشكال ورسومات، كما أنه يستطيع قراءة الكلمات التي سبق وأن تعرف عليها في النص المقروء، ومن النتائج التي توصل لها الباحث في هذه الدراسة أن التلميذ يركز على الإشارات المكتوبة ويربطها بالكلمات المطبوعة باللغة الإنجليزية وأيضاً وجد أن التلميذ في كثير من الأحوال يقرأ الكلمات المكتوبة بمفرده دون الحاجة إلى الاعتماد على أحد.

ومن الدراسات العربية المهمة في هذا المجال دراسة قامت بها فياض (٢٠٠٤) هدفت إلي تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة عند التلاميذ الصم في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة هذه الدراسة من عشرة تلاميذ صم تصل نسبة الفقد السمعي لديهم (٧١ ديسبل فأكثر)، حيث كانت الإصابة بالإعاقة لديهم قبل اكتساب اللغة، وهم من ذوي الذكاء المتوسط، ويدرسون

بالصف الأول الثانوي، ويعتمدون بصفة أساسية على لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم. واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي، كما استخدمت اختبار الفهم في القراءة كتطبيق قبلي، ثم طبقت برنامج تنمية مهارات الفهم في القراءة على التلاميذ الصم، بعد ذلك تم إعادة اختبار الفهم في القراءة كتطبيق بعدي. وخلصت الباحثة إلى أن هناك تحسناً في مستوى التلاميذ الصم في مهارات الفهم في القراءة بعد تلقي البرنامج المقترح، وقد كان مستوى التحسن في فهم القطعة القصصية أفضل منه في القطعة المقالية لاسيما في مهارات تحديد مدلول الكلمة إشارياً ومن ثم تحديد مرادفها ومضادها لفظياً وإشارياً مع إدراك الترتيب الزماني في ذات الوقت، وأيضا تأكدت الباحثة من قدرة التلاميذ الصم على تحديد الفكرة العامة للموضوع والفكرة الرئيسة للفقرة، وكذلك تحديد التفاصيل الجزئية للنص المقروء.

وأجرى كل من شريمر وبيلي ولكمان Schirmer, Baily, & Lockman (2004) دراسة هدفت إلى تحليل تفكير التلاميذ الصم أثناء القيام بعملية القراءة من خلال التفكير بصوت مرتفع من أجل تحديد قدر المعلومات الذي تم تحصيله ومن ثم التعبير عنه بلغة الإشارة، وتكونت عينة الدراسة من ستة تلاميذ ينتمون إلى مدرسة حكومية ابتدائية للصم يدرسون فى فصل يعمل بطريقة التفكير بصوت مرتفع بعد قراءة كل صفحة من قصة قصيرة وضعت لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها قدرة أفراد العينة التنبؤ تبعا لما كانوا يعرفونه عن موضوع القراءة كما تمكنوا من دمج مكونات النص المقروء، وكذلك استطاعوا تخيل المعنى وتفسير المحتوى وتمييز المعلومات المهمة والقيام بملخص لها، بينما لم يقدم هؤلاء المشاركون أي إستراتيجيات خاصة بتحسين الفهم إلا على مستوى الكلمات والعبارات فقط.

وفي دراسة تحليلية أخرى قام بها كل من لوكنر وسبيلد وكوفي ويونيل وشيري وميور Luckner Sebald , Coofey ,Youngll , & Muir (٢٠٠٦) هدفت إلى تحليل الأبحاث المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الصم وضعاف السمع في الفترة من ١٩٦٣– ٢٠٠٣، حيث تم الاقتصار على اثنتين وعشرين دراسة فقط هي التي تتناسب مع المعايير التي ضمنها الفريق البحثي للنقد، كما تم استبعاد الدراسات التي تتناول نفس البعد في موضوع البحث (القراءة والكتابة) للتلاميذ الصم، واشترط الفريق أن تكون هذه الدراسات منظمة التطبيق وجيدة

التصميم، وكذلك يجب أن تكون البيانات المتوفرة واضحة ومتكاملة وذات جودة نوعية كي يتسنى للفريق بناء الممارسات القائمة على الدليل. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن تطوير مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ الصم وضعاف السمع هدف تعليمي ذو قيمة عالية، ومما توصلت إليه هذه الدراسة أيضا أن التدخلات التعليمية المحددة ذات فاعلية عالية جداً فيما يتعلق بتطوير مهارات القراءة للتلاميذ الصم وضعاف السمع، كما توصلت هذه الدراسة إلى أن الأبحاث في مجال تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ الصم وضعاف السمع تطورت في الخمس سنوات الأخيرة بشكل واضح إلا أنه يكتنفها كثير من التخمينات التي قد يكون من الصعب التكهن بها أو تصديقها.

وفي دراسة قام بها كل من إستربروكس و هاستون Easter brooks &Haston (2007) هدفت إلى التعرف على مهارة الطلاقة في قراءة التلاميذ الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة في عمليتي التواصل والتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة للصم بولاية أطلنطا، حيث تم الحكم على أفراد العينة من خلال تقييم مهارات الدقة في القراءة والتي تعني قدرة التلميذ الأصم الذي يستخدم لغة الإشارة على ترجمة المفاهيم المكتوبة إلى إشارات تعطي نفس المعنى. وكذلك تقييم طلاقة المحتوى والذي يشير إلى الشكل البصري والتلميذ الأصم عندما يستخدم لغة الإشارة من حيث سرعة الإشارة وسلاستها وتعبيرات الوجه وحركات الجسم. وأيضاً التعرف على القواعد الخاصة بلغة الإشارة الأمريكية والتي تشمل استخدام الفراغ ولعب الأدوار وحركة العين... الخ. وتوصلت الدراسة إلى أن التوجيهات التي يتلقاها التلاميذ الصم أثناء عملية القراءة من أجل الفهم في الموضوع القرائي يسهم بشكل مباشر في تنمية مهارات القراءة لديهم، وكذلك توصلت هذه الدراسة إلى أن الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة قادرون على أن يكونوا قراء لديهم الطلاقة المطلوبة، والدليل على ذلك أن الصم يستخدمون الكثير من الأدوات البصرية و الإشارات التي توضح معنى النص بشكل دقيق.

وقام واد وآخرون Wade et al (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى فاعلية خرائط القصة وبرنامج الحاسوبي في تحسين مهارات الفهم القرائي المتعلقة بفهم عناصر بناء القصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٣) أطفال ذكور تتراوح

أعمارهم ما بين (٩-١٠) سنوات، وتلقى هؤلاء الأطفال خدمات تربوية خاصة في القراءة، والتهجي، والكتابة داخل فصول متكاملة الأركان التعليمية، وتم تطبيق البرنامج على ثلاثة مراحل: المرحلة الأولى يتم فيها تدريب الأطفال على قراءة قصة واحدة يومياً، وبعد قراءة القصة يمدح المعلم الطفل، ثم يوضح للأطفال كيفية التعرف على بناء القصة، والتي تتضمن عنوان القصة، والشخصيات، مكان الأحداث، الزمان، المشكلة التي تتناولها القصة ،حل المشكلة، والأفكار التي تتناولها القصة ..الخ .، والمرحلة الثانية : يتم فيها تدريب الأطفال على كيفية استخدام البرنامج الحاسوبي المستخدم في الدراسة، وفيها يقوم المعلم بكتابة عناصر بناء القصة على السبورة ويناقش المعلم الأطفال في تلك العناصر، والمرحلة الثالثة : يقوم الأطفال بقراءة القصص ويعطي المعلم الأطفال خريطة قصة فارغة لمليء عناصرها دون تقديم أي مساعدة لتذكيرهم بها، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن خرائط القصص العادية أو القائمة على استخدام الحاسوب تعد تدخلاً فعالاً لتحسين قدرات الفهم القرائي لعناصر القصة ومكونات بنائها لدى الأطفال.

*الطريقة والإجراءات*

يتناول هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدواتها، وبيان ذلك في الآتي:

## أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلة الدراسة.

## ثانياً: مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع الطلاب الصم المتدربين في كلية الاتصالات بمدينة الرياض، والكلية التقنية بحائل، بالإضافة إلى عينة من الطلاب الصم والسامعين.

## ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من مجموعتين هما:

١- **مجموعة الصم:** تكونت من (١٦٥) من الطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض وكلية التقنية بحائل، طبق عليهم اختبار الفهم القرائي، واختبار التعبير الكتابي.

٢- **مجموعة السامعين:** تكونت من (٧٤) طالباً من طلاب الصف الثالث الابتدائي طبق عليهم اختبار التعبير الكتابي. وقد لجأ الباحثان إلى هذه العينة من الطلاب السامعين فى الصف

الثالث الابتدائي للتحقق من نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن الفهم القرائي والتعبير الكتابي للطلاب الصم الذين ينهون المرحلة الثانوية يعادل الفهم القرائي والتعبير الكتابي لطلاب الصف الثالث/ الرابع الابتدائي من السامعين.

## رابعاً: أدوات الدراسة

استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

**أولاً: اختبار مهارات الفهم القرائي للطلاب الصم**

استخدم الباحثان اختبار الفهم القرائي للصم إعداد فياض (٢٠٠٤)، وذلك لمراعاته الآتي:

أ) خصائص وحاجات الطلاب الصم.

ب) أهداف تعليم الطلاب الصم عامة، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم بصفة خاصة.

ج) طبيعة القراءة، ومستويات ومهارات الفهم في القراءة.

د) الصعوبات اللغوية التي يعاني منها الطلاب الصم.

كما قام الباحثان باختيار موضوعات مقروءة من مقرر اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وبعد ذلك تم عرض عدة موضوعات من المقرر على (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقسم التربية الخاصة لاختيار إحداها، وقد تم اعتماد قطعة "بائعة اللبن"، والتي رأى المحكمون أنها الأكثر ملاءمة لطبيعة الاختبار وأهدافه، وذلك للآتي:

أ) أنها قطعة قصيرة، وتحتوي على جمل قصيرة، وغير متشعبة بالتفاصيل والأفكار.

ب) أنها قطعة مقاليه تنسجم مع الثقافة السعودية.

ج) قد تم استخدامها في دراسة فياض (٢٠٠٤).

د) أثبتت الدراسات أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب الصم في المرحلة الثانوية يعادل مستوى طلاب الصف الثالث/الرابع الابتدائي.

**وعند بناء الاختبار تم أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار:**

أ) أن تكون الكلمات المتضمنة في الاختبار من الكلمات التي وردت في القطعة المقروءة « بائعة اللبن».

ب) أن تكون أسئلة القطعة موضوعية.

ج) عدم استخدام الأسئلة التي تستخدم أدوات استفهام.

د) الابتعاد عن وضع بدائل تربك المتدربين الصم وتحيرهم.

٣- تم تطبيق اختبار الفهم القرائي اعتماداً على قطعة "بائعة اللبن " والذي يتضمن أربعة مستويات أساسية: مستوى الفهم المباشر، والفهم الناقد، والفهم الاستنتاجي، والفهم الإبداعي، تتناول تلك المستويات (١٦) مهارة(♦) في الفهم القرائي يرى الباحثان أنها مناسبة لموضوع الدراسة.

٤- بالرغم من أن هذا الاختبار يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات (فياض، ٢٠٠٤)، قام الباحثان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، وذلك بتطبيقه على (٢٠) من الصم وذلك لحساب الصدق والثبات، وقد تم التحقق عن طريق صدق المحتوى، وذلك بعرضه على (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقسم التربية الخاصة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار ما بين ٩٠٪ إلى ١٠٠٪، وجميعها قيم دالة إحصائيا؛ مما يشير إلى صدق الاختبار. ولحساب الثبات تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات ٨٨.، وهو معامل ثبات مرتفع.

طريقة تصحيح الاختبار:

يطلب من الطالب الأصم الاستجابة على كل عبارة من عبارات الاختبار، وفي حالة الإجابة الصحيحة يحصل على درجة، وفي حالة الإجابة الخاطئة لا يحصل على أي درجة.

**ثانياً: اختبار التعبير الكتابي**

**١- لبناء وإعداد اختبار التعبير الكتابي، قام الباحثان بما يلي:**

أ) اختيار عدة موضوعات للكتابة.

ب) عرض هذه الموضوعات على (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقسم التربية الخاصة، لاختيار أكثر موضوعين عليهما نسب اتفاق مرتفعة، وهما موضوع "اليوم الوطني واحتياجات الصم".

(♦) تعرف المهارة بأنها درجة فهم المتدرب الأصم للعبارة المرتبطة بالقطعة.

ج) التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، وذلك بتطبيقه على (٣٠) من الطلاب الصم والسامعين وذلك لحساب الصدق والثبات، وقد تم التحقق عن طريق صدق المحتوى وذلك بعرضه على (١٠) من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقسم التربية الخاصة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على الموضوعين ما بين ٨٠٪ إلى ١٠٠٪ وجميعها قيم دالة إحصائيا مما يشير إلى صدق الاختبار. ولحساب الثبات تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بعد ١٥ يوماً من تطبيقه، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨٣ وهو معامل ثبات مرتفع.

٢- طلب من عينة الدراسة من الطلاب الصم (١١٢) والسامعين (٧٤) الكتابة في هذين الموضوعين، ثم تم عرض التعبير الكتابي لعينة الدراسة على عدد (٣) محكمين(*)، وذلك للحكم على أدائهم في الاختبار في ضوء المهارات العشر التالية:

١) الفكرة العامة للموضوع واضحة.
٢) الأفكار الأساسية كافية.
٣) يوجد ترابط في الأفكار.
٤) يوجد تدرج في تناول الأفكار.
٥) الأفكار مرتبطة بالموضوع الرئيس.
٦) يوجد جدية في طرح الأفكار.
٧) الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية.
٨) الكتابة خالية من الأخطاء النحوية.
٩) يوجد تناسق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، فعل، اسم،...).
١٠) الكتابة مرتبة ومنسقة.

طريقة تصحيح اختبار التعبير الكتابي:

يتكون الاختبار من (١٠) مهارات للتعبير الكتابي، يطلب من كل محكم تقييم كل مهارة من خلال تحديد إحدى الاستجابات (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق، موافق إلى حد

(*) قام الباحثان بتدريب المحكمين (حيث إنهم حاصلون على درجة البكالوريوس في اللغة العربية ولم يسبق لهما التعامل مع الصم وذلك لضمان الحيادية) على آلية التصحيح ووضع معايير داخل كل بند من بنود الاختبار.

ما، غير موافق) وتعطي لكل استجابة الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

*نتائج الدراسة ومناقشتها*

## نتائج التساؤل الأول

**ما مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم الملتحقين بكلية الاتصالات بالرياض، والكلية التقنية بحائل، والتابعتين للمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١) ترتيب مستويات الفهم القرائي للمتدربين الصم

| م | مستوى الفهم القرائي | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مستوى الفهم المباشر | ١٦٥ | ٦.٦٣٧ | ٢.٧٨١ | ١ |
| ٢ | مستوى الفهم الاستنتاجي | ١٦٥ | ٣.١١٥٩ | ١.٤٦١ | ٢ |
| ٣ | مستوى الفهم الناقد | ١٦٥ | ١.٥٩٤ | ١.٢٩٨ | ٣ |
| ٤ | مستوى الفهم الإبداعي | ١٦٥ | ١.٣٦٢ | ١.٣١٧ | ٤ |

يتضح من جدول (١) أن مستويات الفهم القرائي للمتدربين الصم، جاءت بالترتيب كما يلي: الفهم المباشر، ثم الاستنتاجي، ثم الناقد، وأخيراً الفهم الإبداعي.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Marschark, Deni, Polazzo, Maria & Cornoldi, 1993) التي أوضحت أن الطلاب الصم يفهمون، ويتذكرون جوهر القطعة، ولكن يفشلون في فهم التفاصيل الدقيقة لكل من العناصر الفردية والمعلومات الدقيقة. ويمكن تفسير كون الصم يفتقرون إلى مهارات الفهم الإبداعي في ضوء ما توصلت إليه دراسة (Schleper, 1999) من أن غالبية الصم وضعاف السمع يتخرجون من المدرسة الثانوية، وهم في المستوى القرائي للصف الرابع الابتدائي. ويؤكد ذلك نتائج دراسة قامت بها سلطان (١٩٩٥) لتقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم اللغوي، وتوصلت إلى تدني مستوى الأطفال المعوقين سمعياً في مستويات الفهم اللغوي القرائي برغم أهميتها بالنسبة لهم، وإن كانوا أفضل في مستويات فهم الجملة عنها في مستويات فهم الكلمة عنها في مستويات فهم النص. أيضاً حاولت دراسة (Walker & Rickkard, 1998) تحديد مدى قدرة الطلاب الصم

(٨٥ ديسيبل) على الفهم الحرفي والاستنتاجي للنصوص المدرسية، والوظيفية، ومقارنتهم في هذا الشأن بأقرانهم السامعين، وتوصلت الدراسة إلى أن الفهم الحرفي لدى الطلاب الصم أعلى من الفهم الاستنتاجي كما أن لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم في القراءة الحرفية، والاستنتاجية، ولكن تزداد الفجوة في الفهم بينهم وبين السامعين بتقدم العمر.

## نتائج التساؤل الثاني

**هل تختلف مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين لمستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي

| م | مستوى الفهم القرائي | مصدر التباين | | درجات الحرية | | قيمة ف الإحصائية ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مستوى الفهم المباشر | بين المجموعات | ١.٧٤٦ | ٢ | ٠.٨٧٣ | ٠.٤٠٢ |
| | | داخل المجموعات | ١٤٣.٣٢٧ | ١٦٢ | ٢.١٧٢ | |
| ٢ | مستوى الفهم الاستنتاجي | بين المجموعات | ١.١٢٢ | ٢ | ٠.٥٦١ | ٠.٣٢٦ |
| | | داخل المجموعات | ١١٣.٥١٦ | ١٦٢ | ١.٧٢٠ | |
| ٣ | مستوى الفهم الناقد | بين المجموعات | ٢.٢٨٢ | ٢ | ١.١٤١ | ٠.٦٥١ |
| | | داخل المجموعات | ١١٥.٦٦٠ | ١٦٢ | ١.٧٥٢ | |
| ٤ | مستوى الفهم الإبداعي | بين المجموعات | ٠.٩٨٢ | ٢ | ٠.٤٩١ | ١.٦٢٢ |
| | | داخل المجموعات | ١٩.٩٧٥ | ١٦٢ | ٠.٣٠٣ | |
| ٥ | الدرجة الكلية | بين المجموعات | ١٠.٠٤٦ | ٢ | ٥.٠.٢٣ | ٠.٦٤٢ |
| | | داخل المجموعات | ٥١٥.٨٩٦ | ١٦٢ | ٧.٨١٧ | |

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الفهم القرائي للطلاب الصم باختلاف المستوى الدراسي للمتدرب الأصم. وهذا يؤكد أن الطلاب الصم يعانون من تدني في مستويات الفهم القرائي بغض النظر عن المستوى الدراسي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Letterman Paul & Donahue, 2002)، والتي توصلت إلى أن تدني المستويات القرائية اللغوية لذوي الإعاقة السمعية من المستوى الشديد للعميق قد أصبح أمراً مألوفا. وتتفق أيضا هذه النتائج مع نتائج دراسة ثابت (٢٠٠٢) التي اهتمت بتقويم مستوى القدرات القرائية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الثالث المتوسط، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع درجات

الطلاب السامعين عن الطلاب ضعاف السمع بشكل كبير في اختبار القراءة، وذلك يرجع إلى ضآلة حصيلة المعوقين سمعياً من المفردات اللغوية وبطء المعوقين سمعياً في تذكر معاني الكلمات المقروءة بما يؤثر سلباً على الاستيعاب.

في ضوء ما سبق يؤكد الباحثان أنه بالرغم من أن القطعة المقروءة "بائعة اللبن" التي استخدمت في اختبار الفهم القرائي للصم من الموضوعات المقررة على الطلاب السامعين في الصف الثالث الابتدائي، فقد جاءت نتائج الدراسة لتؤكد أن مستوى الفهم القرائي للمتدربين الصم أقل من مستوى الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث الابتدائي، مما يؤكد افتقار المتدربين الصم لمهارات الفهم القرائي الملائمة للتعليم العالي.

## نتائج التساؤل الثالث

**ما أكثر مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣). يبين ترتيب مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم

| م | المهـــــــارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الفكرة العامة للموضوع واضحة | ٣.٠٢٧ | ١.٨٩٠ | ٢ |
| ٢ | الأفكار الأساسية كافية | ٢.١٦١ | ١.١٣٥ | ٧ |
| ٣ | يوجد ترابط في الأفكار | ١.٦٣٤ | ١.١٨٥ | ١٠ |
| ٤ | يوجد تدرج في تناول الأفكار | ١.٩١١ | ١.٣٤٦ | ٩ |
| ٥ | الأفكار مرتبطة بالموضوع | ٢.٨٠٣ | ١.٧٧٤ | ٥ |
| ٦ | يوجد جدية في طرح الأفكار | ٢.٩١٩ | ١.٨٢٦ | ٣ |
| ٧ | الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية | ٣.٥٨٩ | ١.٣٧٩ | ١ |
| ٨ | المفردات المستخدمة تناسب الموضوع | ٢.٨٤٨ | ١.٧٤٠ | ٤ |
| ٩ | يوجد تناسق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، مفعول، اسم..) | ٢.٠١٨ | ١.١٨٥ | ٨ |
| ١٠ | الكتابة مرتبة ومنسقة | ٢.٦٦١ | ١.٣٥٢ | ٦ |

يتضح من جدول (٣) أن ترتيب مهارات التعبير الكتابي الأكثر إتقاناً للطلاب الصم يكون على النحو الآتي:

١) الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية.

٢) الفكرة العامة للموضوع واضحة.

٣) يوجد جدية في طرح الأفكار.

٤) المفردات المستخدمة تناسب الموضوع.

٥) الأفكار مرتبطة بالموضوع.

٦) الكتابة مرتبة ومنسقة.

٧) الأفكار الأساسية كافية.

٨) يوجد تناسق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، مفعول، اسم...).

٩) يوجد تدرج في تناول الأفكار.

١٠) يوجد ترابط في الأفكار.

في ضوء ما سبق، يتضح أن الطلاب الصم لديهم ضعف في مهارات التعبير الكتابي، خاصة المرتبطة بالتدرج في تناول الأفكار، وترابطها، وهو الأمر الذي لابد من معالجته لضمان مواصلة الطلاب الصم في التعليم العالي.

## نتائج التساؤل الرابع

**ما أكثر مهارات التعبير الكتابي للطلاب السامعين في مدارس التعليم العام؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤). يبين ترتيب مهارات التعبير الكتابي للطلاب السامعين

| م | المهـــــــــارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الفكرة العامة للموضوع واضحة | ٢.٧٨٧ | ١.٨١١ | ٥ |
| ٢ | الأفكار الأساسية كافية | ٢.٣٤٦ | ١.٢٥٧ | ٧ |
| ٣ | يوجد ترابط في الأفكار | ١.٤٦٧ | ٠.٨٩٠ | ٩ |
| ٤ | يوجد تدرج في تناول الأفكار | ٢.١٧٣ | ١.٤٥٥ | ٨ |
| ٥ | الأفكار مرتبطة بالموضوع | ٣.٠٦٧ | ١.٨١١ | ٤ |
| ٦ | يوجد جدية في طرح الأفكار | ٣.٣٦٠ | ١.٨٦٤ | ٢ |
| ٧ | الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية | ٣.٦٨٠ | ١.٠٠٢ | ١ |
| ٨ | المفردات المستخدمة تناسب الموضوع | ٣.٢٩٣ | ١.٨١٤ | ٣ |
| ٩ | يوجد تناســـق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، مفعول، اسم..) | ١.٣٨٧ | ٠.٨٨٤ | ١٠ |
| ١٠ | الكتابة مرتبة ومنسقة | ٢.٤٦٧ | ١.١٠٧ | ٦ |

يتضـــح من جدول (٤) أن مهارات التعبير الكتابي الأكثر إتقاناً للطلاب الســـامعين في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي بالترتيب كما يلي:

١) الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية.
٢) يوجد جدية في طرح الأفكار.
٣) المفردات المستخدمة تناسب الموضوع.
٤) الأفكار مرتبطة بالموضوع.
٥) الفكرة العامة للموضوع واضحة.
٦) الكتابة مرتبة ومنسقة.
٧) الأفكار الأساسية كافية.
٨) يوجد تدرج في تناول الأفكار.
٩) يوجد ترابط في الأفكار.
١٠) يوجد تناسق في ترتيب مكونات الجملة (فعل، فاعل، مفعول، اسم...)

في ضوء ما سبق، يتضح أن مهارات التعبير الكتابي للطلاب الصم تتشابه إلى حد كبير مع مهارات التعبير الكتابي للطلاب السامعين في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي، وهو الأمر الذي لابد من معالجته لضمان مواصلة الطلاب الصم في التعليم العالي، حيث يتضح من الجدولين (٣،٤) أن الأخطاء الإملائية في كتابة الطلاب الصم ومفرداتهم في كتاباتهم تتشابه مع اقرأنهم السامعين في الصف الثالث أو الرابع.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Sarachan-Deily, 1984)، والتي تكونت عينتها من (٢٠) طالباً أصم، و(٢٠) طالباً سامعاً في المرحلة الثانوية، وذلك بهدف اختبار مقدرة الطلاب على استعادة حروف الجر ومدى استخدامهم للاستدلالات من خلال قراء قصة، وإعادة كتابتها, وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب السامعين قد استعادوا واسترجعوا عدداً كبيراً من حروف الجر أكثر من الطلاب الصم, أما فيما يتعلق بالاستدلالات فقد كان لكل من الطلاب الصم والسامعين أعداد متماثلة من الاستدلالات في قصصهم المكتوبة. وكذلك قام كل من (Yoshinaga-Itano; Downey, 1996) بدارسة هدفت إلى تقصي مدى استخدام الأفراد الصم وضعاف السمع لحروف الجر ومدى التزامهم بالقواعد النحوية من خلال كتابة أفراد العينة للقصة, وقد أشارت النتائج إلى أن أكثر من ٥٠٪ من الطلاب لا يمكنهم تحقيق الحد الأدنى من المكونات الخاصة بالقصة الجيدة.

نتائج التساؤل الخامس

**هل توجد فروق في التعبير الكتابي بين الطلاب الصم والسامعين باختلاف الموضوع الكتابي؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات محكمي اختبار التعبير الكتابي

| م | الموضوع | المحكم | العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | اليوم الوطني | الأول | ٥٦ أصماً | ٢٤.٦٤٢ | ١١.٥٤١ | ٠.٧٠٤ |
| | | الثاني | ٥٦ أصماً | ٢٦.٢٣٢ | ١٢.٣٣٤ | |
| ٢ | اليوم الوطني | الأول | ٧٤ سامع | ٣٥.٧٠٢ | ٨.٤٧٥ | ٠.٢٨١ |
| | | الثاني | ٧٤ سامع | ٣٦.٠٦٤ | ٨.٤٧٢ | |
| ٣ | احتياجات الصم | الأول | ٥٦ أصماً | ٢٦.١٣٥ | ١٠.٧٧٠ | ٠.٠٥٥ |
| | | الثاني | ٥٦ أصماً | ٢٦.٢٧٠ | ١٠.٣٣٥ | |
| ٤ | اليوم الوطني | الأول + الثاني | ١١٢ أصماً | ٢٥.٢٧١ | ١١.٨٦٠ | ٨.١٩٨** |
| | | الأول + الثاني | ١٤٨سامعاً | ٣٥.٨٩٨ | ٨.٤٤٧ | |
| ٥ | احتياجات الصم | الأول + الثاني | ١١٢ أصماً | ٢٥.٥٧١ | ١١.٨٦٠ | ٠.٢٦٩ * |
| | | الأول + الثاني | ١٤٨ سامع | ٢٦.٠٢٦ | ١٠.٥٢٢ | |

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات محكمي اختبار التعبير الكتابي للصم حسب موضوع اليوم الوطني.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات محكمي اختبار التعبير الكتابي للصم حسب موضوع احتياجات الصم.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات محكمي اختبار التعبير الكتابي للصم والسامعين على موضوع اليوم الوطني، وذلك لصالح الطلاب السامعين.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات محكمي اختبار التعبير الكتابي للصم والسامعين على موضوع احتياجات الصم، وذلك لصالح الطلاب السامعين.

تؤكد هذه النتائج الآتي:

١- أن الطلاب الصم يعانون من ضعف مهارات التعبير الكتابي، سواء كان الموضوع مرتبطاً باليوم الوطني، أو احتياجات الصم.

٢- أن الطلاب الصم يفتقرون الكفاءة اللغوية التي تؤهلهم للفهم القرائي، وكذلك التعبير الكتابي، لذلك أكد Moores (2007) على أن تعلم القراءة والكتابة مهمة أكثر صعوبة للأصم منها لدى السامع، فالسامع يستطيع أن يتعلم النظام الهجائي على أساس نظام صوت ي قابل للتطور، أما الأصم فإنه عادة ما يفتقر إلى نظام الصوت اللازم لتطور مهارات القراءة

والكتابة، وهذا يتطلب إعادة النظر فى الخطة الدراسية للطلاب الصم وضعاف السمع خلال المراحل التعليمية المختلفة، وأهمية الاهتمام بالمواد التي تنمي مهارات القراءة والكتابة، وتفعيل دور غرف المصادر في معاهد وبرامج الدمج، وتوفير الاختصاصين المؤهلين في مجال التخاطب للتغلب على ما يعانيه الطلاب الصم من مشكلات لغوية وتصحيح مخارج أصوات الحروف، حيث أكدت نتائج دراسة Hickson, Woral, & Donaldson, 2005)) على أن خدمات الكلام واللغة المقدمة للصم وضعاف السمع بواسطة أخصائي اللغة والكلام أو ما يطلق علية أخصائي اضطرابات التواصل أو التخاطب لا تلبي احتياجاتهم لذلك يشيع بين هذه الفئة –حسب درجة الإعاقة– اضطرابات التواصل المتعددة سواء المتعلقة باضطرابات الصوت أم النطق أم الطلاقة في الكلام مما يؤثر في تحصيلهم في المواد الدراسية. وبالرغم من أن الإعاقة السمعية تعتبر من أكثر إعاقات التواصل انتشاراً، لم يقدم المهتمون بعلم أمراض الكلام Speech pathologist إلا قليلاً من الخدمات للطلاب الصم.

*توصيات الدراسة*

١- ضرورة إعادة النظر في الخطة الدراسية للطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج خلال المراحل التعليمية المختلفة، والاهتمام بالمواد التي تنمى مهارات القراءة والكتابة.

٢- تفعيل دور غرف المصادر في معاهد وبرامج الدمج، وتزويدها بكافة المستلزمات التجهيزية.

٣- رفع المستوى اللغوي وحصيلة المفردات التي تمكن الطلاب الأصم من التعامل مع مواد التدريس في الكلية، من خلال ما يلي:

- تصميم برنامج سنة تحضيرية لرفع المستوى اللغوي والقدرات المعرفية للطلاب الصم.
- تنمية مهارات التعبير الكتابي وذلك من خلال التدريب في السنة التحضيرية على الجوانب التالية: كيف يربط الأصم مكونات الجملة، والقدرة على ربط الأفكار، والتدريب على وحدة الموضوع، والقدرة على التعبير عن الأمور المباشرة المحيطة بالأصم، والتعبير عن التخصص الذي يتدرب علية.

*المـــراجـــع*

أبو مغلي، سميح (١٩٩٧). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار مجدلاوي.

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

جرجس، ميشيل، كامل، رمزي (١٩٩٨). معجم المصطلحات التربوية. بيروت: مكتبة لبنان.

الخطيب، جمال (١٩٩٧). الإعاقة السمعية. عمان: الجامعة الأردنية.

الخطيب، محمد (٢٠٠٤). صعوبات تعلم القراءة في التعليم العام. مجلة جامعة الملك سعود، ١٦٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢). جامعة الملك سعود: الرياض.

الريس، طارق (٢٠٠٨). تأهيل الطلاب الصم وضعاف السمع للتعليم العالي: لماذا؟ وكيف؟ المؤتمر الدولي السادس: تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع واستشراف المستقبل، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٩). الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي. عمان: دار الفكر.

سلطان، صفاء (١٩٩٥). تقويم منهج اللغة العربية للأطفال المعوقين سمعياً في ضوء مستويات الفهم القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنها: جامعة الزقازيق.

عبد الرحمن، حسين ومصطفى، زايد (١٩٨٩). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. إربد: دار الكندي.

العشماوي، هدى (٢٠٠٦). صعوبات اللغة واضطرابات الكلام: الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة، دمشق: دار الشجرة.

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

الكندري، عبد الله، وعطا، إبراهيم (١٩٩٦). تعلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

المنيفي، سعاد (١٤٢٠): تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض متمثلاً في نقص أخطائهن. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض: جامعة الملك سعود.

النصار، صالح (٢٠٠٢). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ.مركز البحوث التربوية. الرياض: جامعة الملك سعود.

الوابلي، عبدالله (٢٠٠١). طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. ندوة التعليم العالي الأهلي، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: مطابع وزارة التربية والتعليم.

Pierangelo , R & Giuliani, G (2008). Teaching Students with learning disabilities . California : Corwin Press.

Easter brooks, R. S. & Haston S. G. (2007). The signed reading fluency of students who are deaf /hard hearing. Journal of the deaf studies and deaf education, 13 (1), 37-54.

Gillespie , C. & Towards, S. (1997). A group story book reading Intervention with children at a residential school for the deaf. American annals of the deaf, 142, 320-332.

Hickson, L., Woral, L. & Donaldson, N. (2005). Expanding speech pathology services for alder people with hearing impairment. Advances in speech language pathology, 7 (4), 203-310.

Loeterman, M., Paul, P. & Donahue, S. (2002). Reading and deaf children. Reading Online, 1-16, @ www.readingonline.org/articles

Luckner, J. Sebald A. Coofey, J., Young, J., & Muir S.G. (2006). An examination of the evidence –based literacy research in deaf education. American Annals of the deaf, 150 (5), 305-321.

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

Mastropieri, M & Scruggs, T (1997). Best Practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. Remedial & Special Education journal , 18(4),197-214.

Moores, D.(2007). Educating the deaf psychology, principles and practices, (6th ed) Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Rottenberg C. J. ( 2001). A deaf child learns to read. American Annals of the deaf, 146 (3), 270-275.

Schirmer, B., Baily, J & Lockman, A. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: a replication study. American Annals of The Deaf , 149 (1), 5-16.

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

The National Information Center for children and youth with Disabilities (NICHCY) (2001). Related Services (2nd ed.), New Digest 16 (ND16) 2nd Edition. Http://www.nichcy.org

Vernon, M, & Koh, S. (1970).Effects of manual communication on deaf children's educational achievement, linguistic competence, oral skills, and psychological development. American Annals of the Deaf ,125 (5), 529-534.

Walker, I. & Rickkard, F. (1998). Teaching inferential reading, strategies through pictures. Volta review, 100 (2), 105-115.

Wood, J. R. & Petz, S. (1997). Using idea mapping to avid comprehension of hearing - impaired students. Journal of adolescent of adult literary, 40 (88), 644-654.

Wade, Erin,. Boon, Richard & Spencer, Vicky (2012).Use of kidspration Software to enhance the reading comprehension of story grammar components for elementary-age students with specific learning disabilities. Learning disabilities: A Contemporary journal . 8 (2), 31-41.

# Reading comprehension and writing composition for deaf students matriculated at technical colleges at the Technical and Vocational Training Corporation in Saudi Arabia "Field Study"

## Abstract

Discussion of deaf students' matriculation in Higher Education institutions is fairly recent at the level of research carried out in Arabic. Therefore, the current study fills a gap and discusses the linguistic abilities for the deaf as an important variable in the higher education for the deaf; especially that many studies have reiterated that deaf students have abilities and orientations that allow them to pursue higher education study. The current study aims to investigate deaf students' reading comprehension abilities and whether they differ according to school level. It also investigates writing composition skills for the deaf and whether these skills differ in relation to topic and deafness.

The study sample is composed of two groups. The first group contains 165 deaf students at the college of Telecom and Information and Hayel Technical College that took the reading comprehension test. The second group contains deaf and hearing students and contains 112 deaf students at the college of Telecom and Information and Hayel Technical College, and 74 hearing students from the third elementary grade as a control group. Both took the writing composition treatment.

***The study reached a number of results; some of the most salient are as follows***:

1- Results for the reading comprehension levels for deaf students are rated from high to low as follows; direct comprehension, inferential comprehension, critical comprehension, and finally innovative comprehension.

2- There are no statistical difference in reading comprehension levels for deaf students in different school and college levels.

3- Deaf students showed substantial weakness in reading composition skills in both topics assigned; 'the national day' and 'deaf needs' when compared to hearing students at the third grade elementary level

4- The level of deaf students is lower than the hearing third grade elementary level in the writing composition skills.