فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية

إعداد

أ.م.د. رضا توفيق عبدالفتاح أحمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة المساعد

كلية التربية– جامعة حلوان

د. أشرف صلاح أحمد عثمان

مدرس بقسم الإعاقة السمعية

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بني سويف

فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية

مستخلص

هدفالبحث إلى قياس فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وكذا الكشف عن استمرارية فاعليته، وتكونت عينة البحث من (١٤) تلميذًا، وتلميذةً من التلاميذ زراعي القوقعة، المدمجين بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (٧) تلاميذٍ، والأخرى ضابطة (٧) تلاميذٍ، بمتوسط عمري عشر سنواتٍ تقريبًا، ومتوسط ذكاء طبقًا لمقياس المصفوفات المتتابعة الملون(٩٨)، وتمثلت أدوات البحث في مقياس المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (تعديل وتقنين: عماد أحمد، ٢٠١٦)، ومقياس المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للأسرة المصرية (إعداد أيمن سالم، ٢٠١٨)، وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين، واختبار مهارات القراءة للتلاميذ زراعي القوقعة المدمجين (إعداد الباحِثَيْنِ) وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية فى تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وكذا استمرارية فاعليته في القياس التتبعي، وشملت المدة الزمنية للبحث على(٢٥) جلسةً، وذلك على مدى (٧) أسابيعٍ، بواقع (٤) جلساتٍ أسبوعيًا، وقد أوصى البحث بضرورة الاعتماد على المعايير الدولية للقراءة مع التلاميذ زراعي القوقعة، وأوضحت الدور المهم لتنمية تلك المهارات لهم؛ كي يتثنى الاستفادة من زراعة القوقعة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج – المعايير الدولية– مهارات القراءة – زراعة القوقعة.

Effectiveness of an international standards-based program for the development of reading skills in pupils with cochlear implants who are integrated at the primary stage

Abstract

The objective of the research was to measure the effectiveness of an international standards-based program for developing reading skills in pupils with cochlear implants who are integrated at the primary stage, as well as reveal the continuity of its effectiveness. The research sample consisted of (14) male and female pupils of cochlear implant integrated into general education schools at the primary primary, and they were divided into two groups, one experimental (7) pupils, and the other control (7) pupils, with an average age of about ten years, and the average intelligence according to Colored Progressive Matrices Scale (98). To achieve research objectives, the researcher used the following instruments; a) John Raven's Colored Progressive Matrices Scale (codified by: Emad Ahmed, 2016); b) the socioeconomic level of the Egyptian family Scale (prepared by: Ayman Salem); observation checklist for reading skills ;d) and reading skills test for pupils with cochlear implants. Results proved the effectiveness of the international standards-based program for developing reading skills in pupils with cochlear implants who are integrated into the primary stage, as well as revealing the continuity of its effectiveness. The research period included (25) sessions, over a period of (7) weeks, with (4) sessions per week. The research pointed out some recommendations, the most important is the need to rely on international standards for reading with cochlear implant pupils and emphasized the significant role of developing these skills for the children to benefit from cochlear implants.

Keywords: program- international standards – reading skills- cochlear implants.

مقدمة:

قبل ظهور زراعة القوقعة في عام ١٩٨٠ كانت المعينات السمعية هي الوسيلة الوحيدة التي تمكن التلاميذ الذين يعانون من الصمم من الوصول إلى المعلومات السمعية، ومع التقدم العلمي وفي الآونة الأخيرة أصبحت جراحةُ زراعة القوقعة ممارسةً شائعةً للتلاميذ الصم، خاصة أولئك الذين يعانون من فقدان السمع الشديد، إلى العميق، الذين لا يستفيدون من المعينات السمعية. فبعد زراعة القوقعة يحتاج التلاميذ إلى تعلم كيفية تفسير الأصوات عن طريق المدخلات اللغوية، وهنا يأتي دور خدمات التدخل المبكر، والمتابعة مع أخصائي أمراض النطق، واللغة، والسمع، وبشكل عام يحقق التلاميذ زراعي القوقعة مكاسب كبيرة، تتمثل في تطور مهارات اللغة لديهم (Cruz, Quittner, Marker, DesJardin & CdacI Investigative Team, 2013).

وتلعب حاسة السمع دورًا حاسمًا في تطوير الكلام، واللغة، والمهارات المعرفية، وواحدة من هذه المهارات، هي القراءة التي تقوم على اللغة المنطوقة. فالقراءة هي مهارة مهمة لتعليم التلاميذ في سن مبكرة من ثم فإن العيوب والمشكلات السمعية، أو أي ضعف، أو قصور حسي، يمكن أن يُحد من التعلم، واكتساب الخبرات، كذلك تؤثر العيوب السمعية على التلاميذ، وتُحد من تفكيرهم، وخيالهم، وإدراكهم؛ حيثُ وُجد أن هناك علاقة مباشرة بين القدرة على القراءة، ومستوى فقدان السمع، وكلما زاد فقدان السمع، أضعف قدرة القراءة، والفهم لدى التلاميذ(Shahpanah, Hatami & Nouri, 2018).

والقراءة هي واحدة من المهارات الأساسية التي تؤثر على حياة الأفراد، وتلعب دورًا مهمًا جدًا في التكيف البيئي، واكتساب مهارات القراءة الفعالة التي هي أساس الوصول إلى المعرفة والتعلم؛ حيث تمكن الأفراد من التطور اجتماعيًا، وأكاديميًا، والتكيف مع بيئتهم بسهولة أكبر (Akyol & Kayabaşı, 2018).

ويشير Harpine (٢٠١٦) إلى أن مهارات القراءة ربما تكون واحدة من أهم جوانب التعلم المبكر فإذا لم يكن لدى شخص ما مهارات قراءة كافية منذ الطفولة، فسوف يواجه صعوبات بالغة في عملية التعلم.

وتزداد أهمية القراءة لدى التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسي؛ باعتبارها أداة الدراسة، والوسيلة الأساسية لها، كما تُعد هذه المرحلة من أهم مراحل البناء الفكري، وأفضل

المراحل العمرية؛ لتعليم مهارات علمية كانت، أو معرفية؛ ومن ثم فإن معظم المؤسسات التربوية التي تخطط لتلك المرحلة تركز على اكتساب التلميذ للمعارف، والمهارات، والقيم من خلال القراءة (أبوسكينة، ٢٠٠٨، ص. ٣٢٤).

وتشير اللجنة الوطنية للقراءة National Reading Panel(٢٠٠٠) أن القراءة عملية معقدة وتتأثر بعديد من العوامل المختلفة، مثل: العوامل الفسيولوجية، والنفسية، وكذلك أوجه القصور التي تصيب العمليات العقلية، وعلى العكس من ذلك قد يواجه الأفراد صعوبات في القراءة، حتى لو لم تكن هناك مشكلة معينة، وتشمل مشكلات القراءة؛ الفشل في القراءة بطلاقة، القراءة المتقطعة، صعوبة تحليل الكلمات غير المألوفة، انخفاض الرغبة في القراءة، محدودية المفردات، والفشل في فهم المقروء.

وهناك عديد من العوامل التي تؤثر على القراءة، مثل: التشفير الإملائي، معرفة المفردات، الوعي الصوتي، والخبرة السابقة، إمكانية الوصول إلى المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، مهارة تكوين القصة والقيام بالاستدلال. وقد أكدت عديدٌ من الدراسات الصعوبات الهائلة التي يعاني منها عديدٌ من التلاميذ الذين يعانون من فقدان السمع الحاد إلى العميق في اكتساب مهارات القراءة والكتابة(Callahan, 2021) .

ويشير كلٌّ منWass, Anmyr, Lyxell, Östlund, Karltorp & Löfkvist (٢٠١٩) أن التلاميذ زارعي القوقعة يظهرون تباينًا كبيرًا في مهارات القراءة؛ حيث وُجد أن بعضهم يقرؤون جيدًا ضمن المعدل الطبيعي لأقرانهم السامعين، ولكن الأغلبية العظمى من هؤلاء يعانون قصورًا واضحًا في مهارات القراءة، وخاصة ما يتعلق بالتشفير، والفهم القرائي.

وفي دراسة أجراها كلٌّ من Çizmeci & Çiprut(٢٠١٨)على ٢٠ تلميذًا من التلاميذ زارعي القوقعة؛ بهدف تقييم قدرات القراءة لديهم، أشارت النتائج أن مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ زارعي القوقعة أقل بكثير من مهارات أقرانهم ذوي السمع الطبيعي.

كما كشفت دراسة كلٍّ من Wass, Löfkvist, Anmyr, Karltorp & Lyxell (٢٠١٨) أن التلاميذ زارعي القوقعة يؤدون بصورة أقل من مستوى أقرانهم السامعين على مقاييس الذاكرة العاملة والمفردات التعبيرية، كما قاموا بأداء أقل من الفئة العمرية في مهمة حذف الصوت.

وكشفت دراسة كلٍّ من Bell, Angwin, Wilson & Arnott, (٢٠١٩) أن أداء التلاميذ زارعي القوقعة أسوأ بكثير من أداء التلاميذ ذوي السمع الطبيعي في دقة القراءة، والمعالجة الصوتية، ومهام اللغة المنطوقة.

وبشكل عام يظهر التلاميذ الذين يعانون من فقدان السمع في سن المدرسة مهارات قراءة، وكتابة أكثر فقرًا، بشكل كبير،من أقرانهم السامعين(Bell, 2019).

وتمثل المعايير أحد الاتجاهات الحديثة في إعداد مناهج القراءة، وبرامجها؛ حيث إنها تحدد ما يجب أن يتعلمه التلميذ، طبقًا لضوابط، تتناسب مع خصائص التلاميذ العمرية، والفكرية، ومن ثم كان الاهتمام بوضع معايير محددة لكل عنصر من عناصر المنهج، وذلك في صورة معايير عامة، ويندرج تحت كل معيار المؤشرات المحددة التي تدل على تحققه لدى المتعلمين (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٣٢٨).

ومن الأشياء المفيدة التي تساعد على نجاح الأبحاث الميدانية التعليمية، وجود معايير، ومؤشرات محددة؛ لقياس مدى تحقق الأهداف التربوية في كل صف من الصفوف، فينبغي أن تحدد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، وأن تكون واضحة، ومحددة في كل صف من الصفوف الأولية، وفي كل مادة من المواد الدراسية، وينبغي أن تكون المؤشرات على تحقيقها واضحة، وأن يتم ذلك ضمن إطار زمني محدد، كما ينبغي الاستفادة من المعايير الدولية للقراءة في الصفوف المبكرة، ومن ثم تقوم كل دولة بتعديل هذه المعايير حسب لغة التدريس، والظروف المحلية، وتحديد الأهداف في موضوع القراءة (الحارثي، ٢٠١٧، ص. ٤٥).

كما توفر المعايير دليلًا للمعلم؛ لتحقيق الأهداف الصفية المتعلقة بالقراءة، كما تساعد في تركيز التعليم، وتساعد على ضمان حصول التلاميذ على فرص متكافئة؛ لتحقيق الأهداف، والمهام، كما تمثل المعايير قواعد تغرس في التلاميذ الالتزام؛ لتطوير مهارات القراءة منذ سن مبكرة(CASAS, 2016).

وتبرز الحاجة إلى وضع معايير للقراءة في مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، للعوامل التالية: الزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة تجعل الاختيار الدقيق أمرًا لا مفر منه، والتغيرات الاجتماعية السريعة تحتم على المدارس أن تعيد النظر في مناهج القراءة في ضوء حاجات التلاميذ، وأهدافهم.

إن تحديد هذه المعايير يهدف إلى تمكين العاملين في التربية والتعليم من إعادة النظر في المحتوى الحالي، والعمل على تطويره، كما أنها مؤشرات لجودة البرامج التعليمية، بمعنى أن هذه المعايير هي أهداف وطموحات نسعى للوصول إليها، وهي تعتبر إطارًا مرجعيًا، تُقارن وتُقيم على أساسه المناهج الحالية، وهي كذلك موجهات لعلميات التطوير في المستقبل (أحمد، ٢٠١٩، ص. ٣٤٧).

وفي ضوء العرض السابق الذي يبين انخفاض مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وفي ضوء أهمية مهارات القراءة، وتنميتها في ضوء معايير محددة، واضحة، ومناسبة لخصائصهؤلاء التلاميذ، واحتياجاتهم، يرى الباحثان أهمية بناء برنامج قائم على المعايير الدولية؛ لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث الحالي مما أكدت عليه الدراسات التي تناولت مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، ومنها دراسة كلٍّ من Weisi, Rezaei, , Rashedi, , Heidari, & Ebrahimi-Pour(٢٠١٣) التي أشارت أن التلاميذ زارعي القوقعة أظهروا أداءً ضعيفًا في مهارات القراءة، مقارنة بأقرانهم بسبب ضعف القدرة على الوصول إلى المعلومات الصوتية، ودرسة كلٍّ من Wang, Sibaii, Lee, Gill & Hatch(٢٠٢١) التي كشفت أن التلاميذ زارعي القوقعة لديهم مهارات قراءة ضعيفة جدًا، وظهر ذلك في جميع أبعاد الاختبار (الوعي الصوتي، المفردات، التعرف على الكلمات، الفهم القرائي)؛ كما كشفت دراسة كل من Zanchi, Zampini & Berici(٢٠٢١) انخفاض المعجم اللغوي لدى التلاميذ زارعي القوقعة؛ كما أشارت دراسة كلٍّ من أن Hermans, van Berkel-van Hoof & Knoors (٢٠٢١) قصور المعرفة المعجمية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، التي تعد مكونًا رئيسًا للفهم القرائي.

وعليه يحاول الباحثان الاعتماد على المعاييرالدولية للقراءة للتلاميذ زراعي القوقعة، المدمجين بمدارس التعليم العام، فى إعداد برنامج؛ لتنمية مهارات القراءة لديهم؛ مما يساعدهم على تعلم باقى المواد الدراسية؛ نظرًا لما تمثله تلك المعايير، وتلك المهارات من أهمية.

وفي ضوء ما تقدم تمثلت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعى القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، نتج عنه ضعف قدرتهم على تعلم مادة اللغة العربية خاصة، وسائر المواد الأخرى التي يدرسونها عامة؛ وهذا ما جعل الباحِثَيْنِ يقترحان برنامجًا قائمًا على المعايير الدولية؛ لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعى القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي. وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما المعايير الدولية القرائية للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي؟
٢. ما مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي؟
٣. ما التصور المقترح لبرنامج قائم على المعايير الدولية؛ لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. تنمية مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.
٢. قياس فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية فيتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

أهمية البحث:

يمكن لنتائج هذا البحث أن تفيد كُلاً من:

١. القائمين على مناهج اللغة العربية: قد يساعد هذا البحث في بناء مقررات للغة العربية تحتوي على معايير، تتطابق مع المعايير الدولية للقراءة للتلاميذزارعي القوقعة، المدمجين.
٢. للتلاميذ في هذه المرحلة: قد يفيد هذا البحث في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٣. معلمي اللغة العربية: إمداد المعلمين ببعض الإجراءات، والأنشطة التدريسية، التي تمكنهم من تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٤. الباحثين: يساهم هذا البحث في توفير معايير دولية للقراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، يمكن أن يستفيد منها الباحثون في علاج مشاكل أخرى، يعاني منها هؤلاء التلاميذ.

خطوات البحث، وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

أولًا: دراسة نظرية، تتضمن: مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: دراسة تجريبية، تتضمن:

١. إعداد قائمة بالمعايير الدولية للقراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٢. إعداد قائمة بمهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٣. إعداد بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٤. إعداد اختبار معرفي لمهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٥. بناء البرنامج القائم على المعايير الدولية؛لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي.

٦. التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية، والضابطة.

٧. إجراء تجربة البحث، وتطبيق البرنامج القائم على المعايير الدولية؛لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي على عينة البحث التجريبية.

٨. التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية، والضابطة.

٩. التطبيق التتبعي لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية.

١٠. رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث، وتقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

١. البرنامج:program

يمكن تعريف البرنامج إجرائيًا بأنه: "مجموعة من الإجراءات، والمفاهيم، والخطوات المنظمة والمخططة، بناءً على أسس علمية، تتضمن مجموعة من المهارات، والأنشطة، والخبرات، والتقنيات التي تساعد في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي".

٢. المعايير الدولية:international standards

يعرفها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات The Common European Framework of Reference for Languages(٢٠٢١) بأنها:"مجموعة من الأسس التي تُستخدم؛ لوصف القدرات اللغوية للمتعلمين؛ فهي تمثل مقياس لمدى قدرة المتعلم على تحقيق المستوى المطلوب في اللغة؛ التي يستطيع المعلم استخدامها؛ لمقارنة أداء تلاميذه، ومستوياتهم، وتقويمهم وفقًا لها.

وتعرف إجرائيًا بأنها: "ما يُرجى من المتعلم (التلميذ زارع القوقعة، المدمج بمرحلة التعليم الابتدائي) أن يحققه بعد دراسته لمحتوى مجال ما، ومروره بخبرات تعليمية معينة، وما يجب أن يكون قادرًا على أدائه في مجال معين".

٣. التلاميذ زارعو القوقعة:pupils with cochlear implants

هم أولئك الذين يعانون من فقدان السمع الحسي، الذي تتراوح درجة فقدانه من الشديد، إلى العميق الذي يؤثر على قدرة التلميذ على تطوير الكلام، وإدراكه، ونمو المهارات اللغوية بصورة طبيعية؛ لذلك يتم التدخل من خلال زراعة القوقعة الإلكترونية؛ لمساعدتهم على تطوير مهارات اللغة في سن مبكرة(Li, Mayr & Zhao, 2021).

وهم أولئك الذين يعانون من فقد سمعي شديد في كلتا الأذنين، يتراوح ما بين (٧٠-٩٠) ديسبيل، أو شديد جدًا (٩٠ ديسيبل فأكثر)، الذين لا يمكنهم الاستفادة من المعينات السمعية الأخرى، ولا يستطيعون التمييز، ولا التعرف على أصوات الكلام، ولذلك يتم إجراء جراحة؛ لغرس قوقعة إلكترونية؛ لكي يتمكنوا من السمع (عيسى، وعبيدات، ٢٠١٠، ص. ٢٢٩).

٤. القوقعة: Cochlear

تُعرف القوقعة بأنها:"جزء السمع في الأذن الداخلية، وهي القوقعة الحلزونية، وتشبه شكل الحلزون ويطلق على قمتها قبيبة، وقاعدتها تتوافق مع الجزء السفلى من الصماغ السمعي الداخلي، ومثقبة بعديد من الفتحات؛ لمرور تقسيم القوقعة من العصب السمعي، ويبلغ طوله حوالى (٥ مم) من قمة القوقعة، ويبلغ اتساعه عبر نطاق القاعدة حوالى (٩ مم)، وتتكون من شكل مخروطي على مستوى المحور المركزي، وعماد القوقعة، وإطارها الحلزوني العظمي، والغشاء القاعد" (Kotby,2015).

القوقعة الإلكترونية هي جهاز طبي، يغرس جراحيًا، ويستخدم الكهرباء؛ لتحفيز الخلايا العقدية الشبكية للعصب السمعي؛ لاستعادة السمع المفقود؛ نتيجة تلف العصب السمعي الحسي، والهدف من هذا الجهاز هو تحويل الصوت إلى إشارة كهربائية، وتوصيله إلى العصب السمعي (Krogmann & Al Khalili, 2021).

٥. مهارات القراءة:reading skills

ويعرفها كلٌّ منKusdemir & Bulut (٢٠١٨، ص. ٩٧) بأنها:"عملية معرفية معقدة، تحتاج عديدًا من المهارات؛ لاستخدامها في الوقت نفسه، فهي تبدأ بالرؤية، وتستمر باستقبال المعلومات على أساس الانتباه، والإدراك، وتؤدي إلى الفهم في الدماغ؛ وهي مهارة تتطلب معالجة المعلومات؛ للتعرف على الكلمات، وإيجاد الفكرة الرئيسة، وفهم التفاصيل، والتعرف على بنية النص، والتنبؤ بفكرة المؤلف، وإدراك أهمية الأفكار، وتقييمها.

كما يعرف كلٌّ من Pourhosein Gilakjani & Sabouri (٢٠١٦، ص. ٢٣٠) القراءة بأنها "عملية تفاعلية، يقوم فيها القارئ ببناء تمثيلات هادفة للنص المقروء، باستخدام استراتيجيات القراءة الفعالة".

وتعرف إجرائيًا بأنها: "ممارسة فكرية ونشاط عقلي يبذله التلميذ زارع القوقعة؛للتعرف على الرموز وفك معاني الكلمات، واكتشاف الأفكار، وفهم العلاقات بين تلك الأفكار، وبناء نظم فكرية ومعرفية عليا أيضًا؛ من أجل تنمية القدرة على الفهم، والنقد، والتميز، والابتكار".

الإطار النظري، والدراسات السابقة

المحور الأول: المعايير الدولية للقراءة:

أولًا: المعايير الدولية، وأهميتها في العملية التعليمية:

لقد تنامى الاهتمام خلال السنوات الماضية بوضع مستويات معيارية للبرامج، والمناهج الدراسية لتحديد ما يجب أن يعرفه كل تلميذ، وما يكون قادرًا على أدائه نتيجة دراسته لكل مادة من المواد الدراسية بمعنى أنها تحدد نواتج التعلم المطلوب تحقيقها في أداء المتعلم وسلوكه، بعد دراسته لمحتوى لغوي معين (Firestone, Schorr, & Monfils, 2004).

وتعرف المعايير بأنها:"جمل خبرية، تعبر عما ينبغي أن يعرف التلاميذ من معارف، ومعلومات وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه، في فترة تعليمية محددة، وفي مجالات معرفية محددة، ومن ثم تحدد مستويات التعلم للأداء الذي يلزم تحقيقه في الأنشطة المختلفة، وتكتب بطريقة خاصة، تصف مخرجات الأنشطة، بدلًا من الطريقة التي تؤدي بها هذه الأنشطة"(عزت، ٢٠١٨، ص. ٨١).

كما تعرف المعايير بأنها:"مجموعة من المعارف، والمفاهيم الأساسية التي يتوقع من التلميذ اكتسابها، وتوظيفها، بما يتيح مجالًا للمنافسة، والتقدم، وتعكس في الوقت نفسه ثقافة المجتمع، وطموحاته السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية" (Steven& Schider, 2008).

والمعيار عبارة تستخدم للحكم على جودة التعليم، والعملية التعليمية ككل، بدءًا من المنهج، وطريقة التدريس، وأسلوب التقويم، وبرنامج التنمية المهنية (فضل الله، ٢٠٠٥، ص. ١٥٤).

وترجع أهمية وضع معايير محددة في العملية التعليمية لعدد من العوامل وفقًا لوجهة نظر كلٍّ من (عزت، ٢٠١٩، ص. ٨٢؛ Fisher & Frey, 2007)أهمها:

- مدخل عملي؛ لتوكيد الجودة المؤسساتية، وجميع عناصر المؤسسة.
- يمكن للمعايير تحسين الأداء؛ حيث إنها تعرف وتحدد بوضوح ما ينبغي تعلمه، ونوع الأداء المتوقع، كما تحدد ما ينبغي على المعلم والمدرسة أن يسعيا إلى تحقيقه.
- تتيح المعايير الفرصة لمصممي البرامج والمناهج التعليمية الاختيار بما يتناسب مع ظروف المواقف التعليمية، ومتغيراتها.

- تحقق المعايير مبدأ تكافؤ الفرص؛ حيثُ تضع المعايير مبدأ أن جميع التلاميذ ينبغي أن يتلقوا الفرص التعليمية ذاتها.
- يزود التعلم القائم على المعايير التلاميذ بالتغذية الراجعة عن مدى اقترابهم من المعايير، أو أدائه على معايير محددة؛ حيثُ تزود نتائج التقييم بمعلومات حول مدى تحقيق التوقعات، وتخبر المعايير التلاميذ بما هم في حاجة إليه.
- تسهم المعايير في تطوير المناهج والبرامج التعليمية في المستقبل عن طريق تبني أفضل الممارسات.
- تزود المعلمين بسلسلة متتابعة من الأهداف، يمكن أن يوجهوا تعليمهم نحوها، وتقدم دليلًا يستفيد منه التلاميذ والمعلمون.
- تحدد المعارف، والمهارات المطلوبة من التلاميذ، وهي بذلك توضح الممارسات التدريسية التي يجب على المعلم إتباعها.
- المعايير تؤكد جودة التعليم.
- المعايير تزيد من قدرة المجتمعات في التعليم.
- المعايير تمد الأنظمة التعليمية بأسس للتقويم.

ومما تقدم يمكن النظر إلى أهمية المعايير بالنسبة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين من خلال ما يمكن أن تحدثه تلك المعايير من تطوير المناهج، والبرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء التلاميذ، فضلًا عن تزويد التلاميذ بالمعارف، والمهارات التي يعانون فيها من قصور.

ثانيًا: المعايير الدولية للقراءة:

أن وجود معايير واضحة ومحددة للقراءة والكتابة؛ يساهم بشكل كبير في تنمية مهاراتها لدى التلاميذ كما يساعد في توجيه عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لمناهجها (مكي، ٢٠١٩، ص. ٢٠٣).ويحدد رسلان (٢٠٠٥، ص. ٣٣) المستويات المعيارية لتعليم القراءة والكتابة في النقاط التالية:

- معرفة الحروف، والكلمات، والجمل العربية، ونطقها نطقًا صحيحًا.
- فهم النص المقروء فهمًا جيدًا.
- القراءة السريعة، مع المحافظة على الفهم.
- كتابة الحروف، والكلمات كتابة واضحة.

- كتابة الكلمات، والجمل كتابة صحيحة.
- اختيار الأفكار، وترتيبها بصورة صحيحة.
- استخدام القواعد اللغوية، واستخدامها في الكتابة.
- تنظيم، وتنسيق ما يُكتب.

ويحدد مشروع معايير الفنون اللغوية في مينيـــسوتا (Beach, Thein & Webb, 2015) المعايير التالية للقراءة بالمرحلة الابتدائية:

- تحديد الأفكار الرئيسة للنص.
- تلخيص الأفكار الفرعية، والرئيسة.
- فهم تطور الأحداث، والأفكار، والتفاعل على مدار النص.
- تفسير الكلمات والعبارات كما تم استخدامها في النص، بما في ذلك تحديد المعاني الضمنية والتصويرية، وتحليل كيف يُشكل اختيار الكلمات المعنى.
- تحليل بنية النص، بما في ذلك كيفية ارتباط جمل معينة، وفقرات، وأجزاء أكبر من النص ببعضها البعض، وبالنص ككل.
- فهم علاقات السبب، والنتيجة.
- فهم الهدف من محتوى النص.
- تحديد الغرض من النص.

كما يحدد قسم التعليم في ولاية كنتاكي Kentucky Academic Standards (٢٠١٩) عددًا من المعايير الأكاديمية الخاصة بمهارات القراءة للصفوف بالمرحلة الابتدائية، التي تتمثل في المعايير التالية:

١- الصوتيات، والتعرف على الكلمات:

- فهم الكلمات المنطوقة، والمقاطع، والأصوات.
- تميز الأصوات المتحركة في الكلمات المنطوقة من مقطع واحد.
- إنتاج كلمات من مقطع واحد عن طريق مزج الأصوات (الساكنة، والمتحركة).
- بناء وتفكيك الكلمات المنطوقة من مقطع واحد.
- معرفة وتطبيق الصوتيات التي تتناسب مع مستوى الصف، ومهارات تحليل الكلمات.
- استخدم المعرفة للربط بين الصوت، وشكل الحرف، والتشكيل؛ لقراءة الكلمات غير المألوفة التي تتكون من أكثر من مقطع.

٢- الطلاقة:

- القراءة بطلاقة (الدقة، والسرعة، والإتقان) لنص مناسب لمستوى الصف.
- قراءة النثر والشعر على مستوى الصف شفهيًا بطلاقة على قراءات متتالية.
- استخدم السياق؛ للتأكيد، أو التصحيح الذاتي؛ للتعرف على الكلمات، وفهمها، وإعادة قراءتها.

٣- الأفكار الرئيسة:

- الرجوع إلى التفاصيل والأمثلة في النص عند استخلاص الاستنتاجات من النص.
- الاستشهاد بالأدلة الضمنية والصريحة ذات الصلة من النص.
- وصف الشخصية، أو كلماتها، وأفعالها، أو الأحداث في قصة.

٤- المفردات، والتراكيب:

- تحديد معنى الكلمات والعبارات كما تم استخدامها في النص، بما في ذلك اللغة التصويرية، مثل الاستعارات، والتشبيهات، ووصف وشرح كيف تُشكل هذه الكلمات، والعبارات المعنى.
- إصدار حكم على المقروء، والتفاعل معه.

وقد حددت منظمة CASAS (٢٠١٦) في ولاية كاليفورنيا معايير القراءة ضمن خمس فئات، كما على النحو التالى:

- الفئة الأولى:المهارات الأساسية للقراءة، والكتابة.
- الفئة الثانية: اللغة، والمفردات.
- الفئة الثالثة: مهارات الفهم القرائي، والاستراتيجيات.
- الفئة الرابعة: المهارات العليا للقراءة، والاستراتيجيات.
- الفئة الخامسة: المهارات العليا للقراءة، والاستراتيجيات.

الفئة الأولى: المهارات الأساسية الأولية للقراءة:

١- فهم التنظيم، والسمات الأساسية للطباعة (القراءة من اليسار إلى اليمين، من أعلى إلى أسفل).

٢- تحديد أوجه التشابه والاختلاف في الصور المرئية (مثل: الحروف، والأرقام، والرموز والأشكال).

٣- التعرف على الحروف الهجائية.
٤- القدرة على تفسير الرموز الشائعة (علامات المراحيض، إشارات المرور....).
٥- قراءة الأرقام التي تصادفه في الحياة اليومية (الوقت، والتواريخ، وأرقام الهواتف، وعناوين الشوارع، والمبالغ المالية).
٦- الوعي الصوتي، وفهم الكلمات المنطوقة، والمقاطع الصوتية (كلمات لها نفس القافية، الحروف المتحركة، دمج الأصوات؛ لتكوين كلمات جديدة).
٧- فهم وتطبيق قواعد الصوتيات، ومهارات فك وتحليل الكلمات.
٨- قراءة الكلمات الشائعة والمتكررة (و، هو، من، إلى، أنت).
٩- القراءة بدقة، وطلاقة؛ لدعم الفهم.

الفئة الثانية: اللغة، والمفردات:

١- تفسير المصطلحات القياسية للغة، بما في ذلك علامات الترقيم (النقاط، المكان المناسب للفواصل، علامات الاقتباس)، والأحرف الكبيرة (في بداية الجملة، الأسماء المناسبة....).
٢- قراءة وتفسير الكلمات، والعبارات، والاختصارات شائعة الاستخدام في السياقات اليومية، (مثل الإشارات، والإعلانات...).
٣- تفسير الكلمات التي تشير إلى تنظيم النص (أولًا. ثم. بعد ذلك، من المهم أن)، العلاقات البسيطة (بسبب، و)، العلاقات المكانية والزمانية (قبل/ بعد، العبارة السابقة)، التضاد، الجمع والعلاقات المنطقية الأخرى (على الرغم من ذلك، بالمثل، بالإضافة إلى ذلك).
٤- تفسير البادئات، واللواحق الشائعة.
٥- تفسير المعنى من صيغ الكلمات (الجمع، الملكية، الصيغ المقارنة، الأزمنة).
٦- تفسير الفروق الدقيقة، والمعنى الضمني للكلمات، واللغة التصويرية (التشبيهات، والاستعارات) كما هو مستخدم في النص.
٧- تفسير الكلمات غير المعروفة، وذات المعاني المتعددة، كما هي مستخدمة في النص والاختيار من الاستراتيجيات المناسبة للمستوى.
٨- تفسير بنية الجملة، والقواعد النحوية البسيطة (الأسئلة، والصفات، والضمائر)، أو معقدة (على سبيل المثال: ضمائر الوصل، الأزمنة التامة).

٩- التعرف على كيفية استخدام اللغة، وتفسيرها في سياقات، والاختيار الدقيق للغة.
١٠- تحديد أو توضيح المعنى من خلال استشارة المواد المرجعية العامة، والمتخصصة (قاموس الصور، قاموس المتعلم، القاموس القياسي).

الفئة الثالثة: مهارات الفهم القرائي، والاستراتيجيات (المستوى الحرفي):

١- تفسير النصوص البسيطة (الروايات القصيرة، ورسائل البريد الإلكتروني، أو المعقدة (مثل مقتطفات الكتب المدرسية، والمقالات، والسجلات التاريخية).
٢- تفسير التعليمات البسيطة المكتوبة (اتباع وصفة)، أو معقدة (مثل: تعليمات التشغيل، والإجراءات في تجربة علمية).
٣- تفسير المعلومات في نماذج بسيطة (أوراق تسجيل الدخول للمقابلات، تسجيلات الفصل)، أو معقدة (مثل: اتفاقيات الإيجار، نماذج التأمين، كشوف المرتبات).
٤- تفسير المعلومات في المخططات، والجداول، والرسوم البيانية، والخرائط التي تكون بسيطة (المخططات الدائرية السكانية)، أو معقدة (مثل: مخططات ضريبة الدخل).
٥- تفسير المعلومات في مقاييس، ومخططات القياس البسيطة (مقاييس الغاز، موازين الحرارة)، أو المعقدة (مثل: مقياس ريختر، مخططات الدوائر الكهربائية).
٦- تفسير المعلومات في مجموعة متنوعة من التنسيقات، بما في ذلك الأشكال البسيطة، (مثل علامات الأسعار، والإعلانات، وملصقات المنتجات)، أو المعقدة (مثل: جرعات، وتحذيرات الأدوية التي تستلزم وصفة طبية).
٧- معاينة النص؛ للحصول على المعلومات المهمة (النظر إلى العناصر الرئيسة، مثل: العنوان واسم المؤلف، والمصدر).
٨- استخدام المعلومات التي تم تعلمها من خلال معاينة نص، أو قراءة أجزاء منه؛ للتنبؤ بمعلومات حول النص (ما مضمون النص؟ وماذا سيحدث بعد ذلك في النص؟).
٩- تحديد المعنى العام للنص عن طريق القراءة السريعة.
١٠- استخراج وتفسير معلومات محددة من خلال مسح النص، وتدقيقه.

الفئة الثالثة: مهارات الفهم القرائي، والاستراتيجيات (المستوى المعلوماتي):

١- تحديد الفكرة الرئيسة لنص بسيط، أو الأفكار، أو الموضوعات الأساسية لنص معقد.
٢- تحديد التفاصيل الرئيسة، والاستشهاد بالأدلة من النص.

٣- تحديد أو صف العلاقة بين الأفراد، أو الأحداث، أو المعلومات في النص.
٤- تحديد الغرض من النص.
٥- استنتاج مشاعر الكاتب.
٦- تحديد الأسباب، أو الأدلة التي يقدمها المؤلف؛ لدعم نقاط محددة في النص.

الفئة الرابعة: مهارات الفهم القرائي العليا، والاستراتيجيات (المستوى الحرفي):

١- تحديد الفكرة الرئيسة للنص، وشرح كيف يتم دعمها من خلال تفاصيل معينة.
٢- تلخيص الأفكار، والمفاهيم الأساسية في النص.
٣- مقارنة المعلومات من مصادر متعددة، أو أجزاء من النص.
٤- تحديد المعاني الضمنية للنص (الاستدلال، واستخلاص الاستنتاجات).
٥- تحليل كيف، ولماذا يتطور الأفراد، والأحداث، والأفكار، ويتفاعلون على مدار النص.
٦- استخدم خصائص النص (الطباعة الملونة، الرموز) لتحديد التفاصيل الرئيسة، وتفسير كيفية تأثير هذه الخصائص على المعنى.
٧- وصف وتحليل التركيب العام، وتنظيم النص(التسلسل الزمني، وعلاقات السبب والنتيجة والمقارنة، والتباين، والمشكلة، والحل).
٨- تحديد وجهة نظر المؤلف، وهدفه، وآرائه، بما في ذلك المنظور السياسي، أو الثقافي في تشكيل المحتوى، وأسلوب النص للجمهور المستهدف.

الفئة الرابعة: مهارات الفهم القرائي العليا، والاستراتيجيات (المستوى المعلوماتي):

١- شرح وتحديد وتحليل وتقييم الصدق، والصلاحية، والمصداقية، والملاءمة، وكفاية الحجج والادعاءات المحددة، والأدلة الداعمة في النص التفسيري أو، بما في ذلك التمييز بين الحقيقة والرأي (مثل: الدعايات الإعلانية، والمقالات الإخبارية، دراسات الحالة).
٢- دمج وتحليل كيفية تناول نصين، أو أكثر، لموضوعات متشابهة، أو متضاربة؛ من أجل بناء المعرفة، أو مقارنة الأساليب التي يستخدمها المؤلف (المؤلفون)، أو تحديد نقاط توافق النصوص، أو تناقضها.
٣- دمج وتقييم وترجمة المحتوى المقدم في وسائط، أو تنسيقات متنوعة (مثل: المخططات والرسوم البيانية، والصور الفوتوغرافية، ومقاطع الفيديو، والمعادلات) معبرًا عنها بصريًا، أو كميًا، أو بالكلمات.

الفئة الخامسة: المهارات العليا للقراءة (النص الأدبي):

١- تحديد عناصر القصة بما في ذلك الموضوع، والأحداث، والحبكة، والشخصيات، والصراع، والحل في النصوص الأدبية.

٢- تحديد سمات الشخصيات من خلال ما تنقله الشخصيات عن نفسها في السرد والحوار.

٣- تحليل التفاعلات بين الشخصيات الرئيسة، والمساندة في نص أدبي (الصراعات الداخلية والخارجية، والدوافع) وشرح تطور شخصيات، وأفكار، وأحداث معينة.

٤- تتبع تطور المؤلف للتسلسل الزمني، والأحداث.

٥- تفسير وتحليل أهمية الأساليب الأدبية (اللغة التصويرية، والصور، والتعبيرات الرمزية)، وتأثير اختيار الكلمات على المعنى، والنبرة.

ويرى الباحثان أنه يمكن الاستفادة من المعايير الدولية التي تم عرضها في تقويم وتطوير وتحسين جودة القراءة، كما أن وجود معايير واضحة يعمل على رفع مستوى أداء المعلم، وزيادة فاعليته في أداء مهامه من خلال إعداد معايير لممارسته في مجالات التخطيط، والتدريس، والتعليم، وإدارة الفصل، والتقويم؛ كما تعد هذه المعايير مقياسًا حقيقيًا، يمكن من خلاله قياس فاعلية العملية التعليمية، وجودتها.

المحور الثاني: مهارات القراء لدى التلاميذ زارعي القوقعة:

أولًا: مفهوم مهارات القراءةReading skills :

تتصف القراءة بأنها:"عملية تحليلية، بنائية، تفاعلية؛ لا يقصد بها مجرد تعرف الكلمة المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة؛ بل تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ، واستحضار معناه، والاستنتاج، والتفكير النقدي ويتطلب من القارئ ربط ما يقرأ بخبراته السابقة، وتفسير المادة المقروءة؛ بل وتقويمها، مستعينًا في ذلك بقدرته على التخيل، والتفكير الناقد الواعي (عباس، والجباس، ٢٠٢٠، ص. ٣٢٤).

كما تعرف القراءة بأنها:"إعادة بناء المعنى من خلال تجميع المعرفة في نص يقرأه الفرد بمساعدة المعرفة المسبقة"(Akyol & Kayabaşı, 2018).

ويعرف Tadesse (٢٠١٧) مهارة القراءة بأنها:"عملية تشير إلى القدرة على فهم النص المكتوب وتشمل الجوانب الثلاث التالية:

- تحديد الحقائق البسيطة المقدمة في النص المكتوب (الفهم الحرفي).
- إصدار أحكام حول محتوى النص المكتوب (الفهم التقييمي).
- تحديد الرسائل الضمنية في النص (الفهم الاستدلالي).

ثانيًا: تصنيف مهارات القراءة Reading classifications:

يشير كلٌّ من Damaianti, Rahma, & Astini (٢٠٢٠، ص. ٤٢) أنه يمكن تصنيف المهارات الأولية للقراءة إلى المهارات التالية:

- التعرف على حروف الكلمات.
- التعرف الكلمات المتشابهة في الشكل.
- التعرف على الكلمات المتشابهة في المعنى.
- استبدال الكلمات بأخرى منطقية.
- إدراج الكلمات في جمل غير مكتملة.
- التعرف على الكلمات المجردة.
- التعرف على الأصوات الساكنة ذات المخارج المتشابهة.
- التعرف على الحروف المتحركة ذات المخارج المتشابهة.
- تحديد الأصوات المتشابهة في الجمل.
- التعرف على الأصوات المعكوسة.
- تكوين جمل من كلمات غير متسلسلة.
- تكوين جمل من كلمات عشوائية.
- تصحيح الجمل التي تحتوي على كلمات خاطئة.
- تحديد الجمل البسيطة في الفقرة.
- فهم نص بسيط.

كما يصنف الناقة، وحافظ (٢٠٠٢، ص. ٢١٩-٢٢١) مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات رئيسة، كما يلي:

أ- مهارة التعرف: وتعني تعرف الكلمات بصريًا، وصوتيًا، ودلاليًا، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي يمكن عرضها على النحو التالى:

- تعرف أشكال الحروف العربية، والتمييز بينها.

- تعرف أشكال الكلمات، والتمييز بينها.
- تعرف أصوات الحروف، والتمييز بينها، خاصة المتشابهة في الشكل، والمتجاورة في المخرج.
- تعرف أصوات الكلمات، والتمييز بينها.
- ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى المناسب.

ب-مهارة النطق: وتعني النطق بصوت الحرف نطقًا صحيحًا منفردًا، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، كالتالي:

- نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.
- نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت، والمتجاورة في المخرج.
- نطق أصوات الكلمات نطقًا صحيحًا، من حيثُ: الصوت، والشكل الإعرابي.
- نطق الأصوات في حالة الظواهر اللغوية، مثل: التسكين، والتشديد.

ج- مهارة الفهم: وتعني ربط المعاني ببعضها البعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، مع الاحتفاظ بالمعاني والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة، وتتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، وهي كما يلي:

- التعبير صوتيًا عن المعنى الذي ينظم الجملة.
- تحديد الفكرة العامة للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة.
- تحديد الأفكار التفصيلية في الجمل.
- تحديد الكلمات المفتاحية في النص.
- تحديد ما بين السطور من أفكار.
- تحديد ما وراء السطور من أفكار.
- نقد المقروء، والحكم عليه.

ويصنف Bojovic(٢٠١٠، ص. ١) مهارات القراءة إلى المهارات التالية: تحديد معنى الكلمة، الفهم الحرفي، القيام بعمل الاستنتاجات، تحديد أسلوب الكاتب، إيجاد إجابات للأسئلة، تمييز الفكرة الرئيسة عن التفاصيل الداعمة، إدراك العلاقات بين الجمل وفقرات

النص، استخراج النقاط المهمة في النص، فهم المعلومات الصريحة والضمنية في النص المقروء، تشكيل الأحكام، تحديد الأفكار الرئيسة للنص.

ثالثًا: مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة Reading skills in children with cochlear implants:

عندما يتعلق الأمر بالمؤشرات المعرفية واللغوية العامة للفهم القرائي، فقد وُجد أن التلاميذ زارعي القوقعة عادة ما يؤدون أداءً ضعيفًا، مقارنة بأقرانهم السامعين، على كلٍّ من فك التشفير (Nakeva von Mentzer et al., 2014)، والمفردات (Walker et al., 2019)وفهم اللغة المنطوقة (Geers et al., 2009)، وكذلك الذاكرة العاملة الصوتية والمعقدة (Wass et al., 2008). وهذا بدوره يوضح صعوبات القراءة التي قد تواجهها هذه المجموعة من التلاميذ.

استكشف كلٌّ من Connor, and Zwolan (٢٠٠٤) عددًا من المؤشرات الديموغرافية، والمعرفية واللغوية للفهم القرائي، في عينة مكونة من واحد وتسعين تلميذًا من زارعي القوقعة، الذين يبلغون من العمر ١١ عامًا؛ حيثُ وجدوا أن العمر عند الزراعة له تأثيرات قوية على الفهم القرائي (كلما كان التلميذ أصغر سنًا كلما كان ذلك أفضل) مباشرة، ومن خلال آثاره الإيجابية على نمو المفردات. تجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ المشمولين في دراستهم تم إجراء زرعة القوقعة لهم في عمر ٦,٧ سنةٍ في المتوسط؛ وبالتالى الوصول إلى اللغة الشفوية في وقت متأخر نسبيًا، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ الصم الذين تم زرعة القوقعة لهم في وقت متأخر عن ٣,٥ سنةٍ من العمر، قد ثبت أنهم يستفيدون بشكل أقل من زراعة القوقعة، وعادةً ما يُظهرون تطورًا أقل في الكلام، وفهم اللغة الشفوية (Kral And Sharma, 2012).

بينما استكشفت دراسة Dillon, De Jong, & Pisoni(٢٠١١) مجموعة من التلاميذ تم زراعة القوقعة لهم في وقت سابق نسبيًا في عمر ٢,٥ سنةٍ في المتوسط، ولكن الفئة العمرية كانت أوسع (٦-١٤ سنةٍ)، وأجريت الدراسة على سبعة وعشرين تلميذًا يتحدثون اللغة الإنجليزية، وعلى الرغم من وجود اختلاف فردي كبير داخل المجموعة، إلا أن أداء التلاميذ القرائي يقع ضمن النطاق النموذجي والطبيعي لمن هم في نفس عمرهم على مقاييس فك التشفير، وفهم القراءة، بينما كانت مفرداتهم الاستقبالية أقل.

وخلاصة القول إن الدراسات القليلة التي أجريت على التلاميذ زارعي القوقعة، التي حققت في العوامل المعرفية، واللغوية المرتبطة بفهم القراءة، شملت عادة التلاميذ في فئات عمرية واسعة، ونظرًا لأن مؤشرات الفهم القرائي معروفة بأنها تختلف مع تقدم العمر، ومستوى تطور القراءة، فمن المهم بالتالي دراسة المؤشرات الأكثر أهمية من الناحية النظرية لدى التلاميذ زارعي القوقعة في فئات عمرية محددة؛ من أجل العثور على أهم مؤشرات القراءة الناجحة في كل مرحلة معينة من التطور. كذلك من المتوقع أن يلعب فك التشفير دورًا أكبر في الفهم القرائي لدى التلاميذ الأصغر سنًا، الذين لا يقرأون بطلاقة، في حين يجب أن تكون المفردات أكثر أهميةً نسبيًا عندما يتمكن التلاميذ من القراءة بطلاقة، من المتوقع أن يختلف مدى العمر عند الزراعة، وفك التشفير، وعوامل اللغة، والمفردات التي تسهم في فهم القراءة اعتمادًا على خصائص العينة المدروسة.

حيثُ هدفت الدراسة التي أجراها كلٌّ من Wang, Sibaii, Lee, Gill & Hatch (٢٠٢١) إلى تحديد الاختلافات الجماعية في مهارات القراءة بين التلاميذ زارعي القوقعة، وأقرانهم ذوي السمع الطبيعي وبين التلاميذزارعي القوقعة، والتلاميذ الذين يستخدمون المعينات السمعية (الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و ١٨ عامًا)، تم استخدام نماذج التحليل التلوي، المستندة إلى تقدير التباين القوي؛ لتجميع جميع أحجام التأثير. سجل التلاميذ زارعو القوقعة مستوى أقل بكثير من نظرائهم ذوي السمع الطبيعي في الوعي الصوتي (g = -1.62 ، $p < 0.001$) ، والمفردات (g = -1.50، $p < 0.001$) ، وفك التشفير (g = -1.24، p < 0.001) ، وفهم المقروء (g = -1.39، $p < 0.001$)، بالمقارنة مع التلاميذ الذين يستخدمون المعينات السمعية، أظهر التلاميذ زارعو القوقعة انخفاضًا كبيرًا في الوعي الصوتي (g = -0.30، $p = 0.028$).

وهدفت دراسة كلٍّ من Nakeva von Mentzer, Wallfelt, Engström, Wass, Sahlén, Pfändtner & Uhlén (٢٠٢٠) إلى التحقق من قدرة القراءة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون القوقعة، والذين يستخدمون المعينات السمعية بعد ٣ سنوات من برنامج التدخل الصوتي بمساعدة الكمبيوتر، تم فحص قدرة القراءة فيما يتعلق بالجوانب المعرفية، والسمعية، ومقارنة النتائج بمجموعة مرجعية من التلاميذ ذوي السمع الطبيعي،وتكونت العينة من ٧٣ تلميذًا بالمدارس الابتدائية السويدية (خمسة وخمسون من

التلاميذ ذوي السمع الطبيعي، و ١٨ تلميذًا أصمًا، من مستخدمي زراعة القوقعة، والمعينات السمعية). تم تقييم التلاميذ على مهارات فك تشفير الكلمات، والفهم القرائي، وثلاث مهام للذاكرة العاملة. وتكونت المتغيرات السمعية من العمر عند التشخيص، والعمر عند زراعة القوقعة، أو استخدام المعينات السمعية، ومدة فقدان السمع دون مساعدة،وقد تم رصد مهارات فك تشفير الكلمات، وفهم القراءة في جميع المجموعات الثلاث(زراعة القوقعة، المعينات السمعية، والسمع الطبيعي)؛ حيثُ أظهر التلاميذ ذوو زراعة القوقعة ارتباطات قوية بين جانبين من سعة الذاكرة العاملة (الذاكرة العاملة الصوتية، والمعقدة)، وجميع جوانب القراءة. بالنسبة للتلاميذ ذوي السمع الطبيعي لوحظ أن هناك ارتباطات بين المتغيرات، ولكنها أضعف من التلاميذ زارعي القوقعة. بالنسبة للتلاميذ مستخدمي المعينات السمعية، ترتبط الذاكرة العاملة المعقدة بقوة وبشكل كبير مع فك التشفير غير اللفظي، كما كانت مدة فقدان السمع دون مساعدة هي المتغير السمعي الوحيد الذي ارتبط بشكل كبير بالقراءة.

وهدفت دراسة كلٍّ من Wass, Anmyr, Lyxell, Östlund, Karltorp & Löfkvist (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين الفهم القرائي، وعدد من المتغيرات التنبؤية، في عينة من تسعة وعشرين طفلًا تتراوح أعمارهم بين(١١ و ١٢) عامًا من تلاميذ زارعة القوقعة، وتشمل المتغيرات التنبؤية: فك تشفير الكلمات والمفردات المستقبلة، والمهارات الصوتية، والذاكرة العاملة، وكان الهدف الثاني هو استكشاف العلاقات بين فهم القراءة، والعوامل الديموغرافية؛ أي تعليم الوالدين، وإدراك الكلام والعمر الذي أجريت فيه الجراحة، وتشير نتائج هؤلاء التلاميذ البالغ عددهم ٢٩ تلميذًا إلى أن المفردات الاستقبالية هي المؤشر الأكثر تأثيرًا للفهم القرائي في هذه المجموعة من التلاميذ، على الرغم من أن التشفير الصوتي أمر أساسي للفهم.

وسعت دراسة كلٍّ من Bell, Angwin, Wilson & Arnott,(٢٠١٩) إلى تقديم دراسة شاملة لمهارات القراءة الرئيسة الفرعية للتلاميذ زارعي القوقعة، والكشف على العمليات الكامنة وراء تطوير القراءة المبكرة، تم تقييم أربعة عشر تلميذًا من عمر ٦ إلى ٩ سنوات، من زارعي القوقعة، على مجموعة من مقاييس القراءة، واللغة المنطوقة، وتمت مقارنة أدائهم بمجموعة ضابطة مكونة من ٣١ تلميذًا من ذوي السمع الطبيعي، الذين هم من نفس العمر الزمني، والعقلي، وكشفت النتائج أن أداء التلاميذ زارعي القوقعة أسوأ بكثير من

أداء التلاميذ ذوي السمع الطبيعي في دقة القراءة، والمعالجة الصوتية، ومهام اللغة المنطوقة، كما كان المؤشر السائد لفهم القراءة هو دقة قراءة الكلمات لمجموعة التلاميذ زارعي القوقعة، وفهم المسموع لمجموعة السامعين.

وهدفت دراسة كلٍّ من Wass, Löfkvist, Anmyr, Karltorp & Lyxell (٢٠١٨) إلى التحقيق في التعلم الإملائي، ومهارات القراءة لدى التلاميذ السويديين زارعي القوقعة، بالمقارنة مع أقرانهم من ذوي السمع الطبيعي، وتحديد العلاقات بين التعلم الإملائي، والمهارات المعرفية لدى التلاميذ زارعي القوقعة شارك ثمانية عشر تلميذاً من ذوي زراعة القوقعة الصناعية، و٤٣ تلميذاً، يتمتعون بسمع طبيعي، متطابقين من حيث: العمر، ومعدل الذكاء غير اللفظي، الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٤، ٧ ، ١٠) سنواتٍ، تم اختبار جميع التلاميذ من حيث: طلاقة القراءة (الكلمات المفهومة، وغير المفهومة)، والتعلم الإملائي، والتمثيلات الإملائية، والذاكرة العاملة، والمفردات التعبيرية، وحذف الصوت. كما تم تقييم التلاميذ الذين استخدموا زراعة القوقعة الصناعية على الطلاقة اللفظية، والتعلم المشترك (بصري- بصري، لفظي- لفظي، وبصري- لفظي)، وتم تحليل الفروق الجماعية باستخدام اختبارات مان ويتني Mann-Whitney U؛ كذلك تم تحليل العلاقات بين المهارات، من خلال الارتباطات الجزئية، مع التحكم بمتغير العمر، وكشفت النتائج أن التلاميذ زارعي القوقعة يؤدون بصورة أقل من مستوى أقرانهم السامعين على مقاييس الذاكرة العاملة، والمفردات التعبيرية، كما قاموا بأداء أقل من المعايير العمرية في مهمة حذف الصوت.

وهدفت دراسة كلٍّ من Çizmeci & Çiprut(٢٠١٨) إلى تقييم قدرات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي زراعة القوقعة، ومقارنة نتائجهم مع نتائج أقرانهم ذوي السمع الطبيعي، تم تحليل تأثير العمر عند الزراعة ومدة استخدام القوقعة، فيما يتعلق بتطوير مهارات القراءة، والكتابة لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذاً من زارعي قوقعة الأذن، و٢٠ تلميذاً من ذوي السمع الطبيعي، المدمجين بالصف السادس والثامن، الذين تراوح أعمارهم بين ١٢ و١٤ سنةً، وتم تقييم مهاراتهم في القراءة، والكتابة، باستخدام اختبار التعبير الكتابي، والفهم القرائي، وأشارت النتائج أن مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ زارعي القوقعة أقل بكثير من مهارات أقرانهم ذوي السمع الطبيعي، تم تحديد الارتباطات الإيجابية بين قدرات القراءة، والكتابة للتلاميذ زارعي القوقعة؛ حيثُ لم يكن لكل من عمر الزرع،

والوقت الإجمالي لاستخدام غرسة القوقعة الصناعية أي آثار ذات دلالة إحصائية على مهارات القراءة، والكتابة لدى التلاميذ.

وهدفت دراسة كلٍّ من Weisi, Rezaei, Rashedi, Heidari & Ebrahimi-Pour (2013) إلى مقارنة أداء القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، مع أداء التلاميذ العاديين في الصفين: الثاني، والثال،.تم إجراء هذه الدراسة الوصفية التحليلية على ٢٤ تلميذًا من زارعي القوقعة، و٢٤ من أقرانهم العاديين، بالصف الثاني، والثالث الابتدائي، وتم اختيار جميع التلاميذ من المدارس الابتدائية في مدينة طهران، وتم تقييم أداء القراءة للتلاميذ من خلال اختبار القراءة، أظهرت النتائج أن مستوى مهارات القراءة لدى التلاميذ العاديين كانت أكبر بكثير من التلاميذ زارعي القوقعة ($P < 0.01$)، وكان هناك ارتباط إيجابي بين مهارات القراءة والعمر الذي أجرى به التلميذ جراحة القوقعة ($P < 0.05$)، كما أن هناك علاقةً كبيرةً بين مهارات القراءة وفترة زرع القوقعة ($P < 0.05$).

يتضح مما سبق أن التلاميذ زارعي القوقعة يواجهون صعوبات ومشكلات حقيقية في عملية اكتساب مهارات القراءة، التي تعد ضرورية، وأساسية للتعلم الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، بل وعملية التكيف الاجتماعي، وهذا يحتم ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تربوية منظمة، وهادفة؛ لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة في سن مبكرة؛ لتعزيز فرص نمو هذه المهارات في المستقبل، بما يتناسب مع خصائصهم، وقدراتهم.

رابعًا: أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة:

للقراءة أهمية كبيرة عند الطفل؛ فهي وسيلته للتنمية الفكرية، والوجدانية، فالقراءة تُشعر الطفل بالثقة وتعزز من معرفته بنفسه، زيادة على معرفته بالآخرين، إذا يشعر بالطمأنينة، ويحصل على شيء من الاتزان لا سيما عندما يقرأ مادة تتعلق بحياته، ومستقبله؛ ونظرًا لأهمية القراءة، عُدت أساسًا للنشاط التعليمي، وصار تعليمها في المدرسة من الأمور المهمة، فهي المدخل الطبيعي للتعلم؛ وذلك لأن نجاح الطفل، وتقدمه في المواد الدراسية كافة، يتوقفان على قدراته القرائية، فهي ليست مادة ذات محتوى محدد، يمكن أن تُدرس منفصلة كأغلب المواد الأخرى، بل هي جزء أساسي من كل مادة من المواد الأخرى، ووسيلة تسهل عديدًا من أنواع التعلم (شبيب، وخلف، ٢٠٢٠، ص. ٥١٩).

وفي تأكيد أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، يشير كلٌّ من Ingvalson & Wong(٢٠١٣) أن صعوبات القراءة التي يواجهها التلاميذ زارعي القوقعة، تؤثر على تحصيلهم الدراسي، ونموهم اللغوي؛ مما يستوجب التدخل المبكر بالتدريب اللازم؛ لتحسين نمو المهارات اللغوية، كما أشاروا أن التلاميذ زارعي القوقعة يكافحون؛ لتطوير اللغة المنطوقة على مستويات مساوية لأقرانهم ذوي النمو اللغوي الطبيعي؛ وذلك يرجع للعجز في كل من المهارات السمعية، والإدراكية، التي تكمن وراء تطوير اللغة؛ من ثم فإن التدريب اللغوي يحسن المهارات السمعية، والمعرفية التي تدعم تعلم اللغة.

وتتضح أهمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة من اهتمام الباحثين، والعمل على تنميتها من خلال عديد من البرامج، والاستراتيجيات، والمداخل التدريبية المختلفة، ومنها دراسة مصطفى (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التدريب السمعي اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعى الفونولوجي، وأثره في تحسين بعض مهارات القراءة (الفهم- التعرف) لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من (٢٠) طفلًا من الذكور تراوحت أعمارهم الزمنية من (٦-٨) سنواتٍ، من زارعي القوقعة الإلكترونية، ولديهم فقدان سمعي، يتراوح ما بين (٢٠-٤٠) ديسبل، مع مراعاة التجانس بين أفراد العينة، وعدم وجود أي إعاقة أخرى، وتراوحت نسبة ذكائهم من (٩٠-١٠٤)، بمتوسط(٩٠,٥)، وانحراف معياري (٢,٨)، تم تقسيم العينة عشوائيًا إلى (١٠) أطفالٍ في المجموعة التجريبية، و(١٠) أطفالٍ في المجموعة الضابطة، مع مراعاة التجانس بين أفراد العينة وعدم وجود أي إعاقة أخرى، وتم تطبيق الأدوات التالية: (مقياس مهارات الوعى الفونولوجي، اختبار مهارات القراءة، البرنامج القائم على التدريب السمعي اللفظي)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده على مقياس الوعي الفونولوجي كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية في اتجاه القياس البعدي. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج، في اتجاه المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الفونولوجي كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية في اتجاه القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب

المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، وبعد شهر من انتهاء تطبيقه (القياس التتبعي) على مقياس الوعي الفونولوجي كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية. ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده على اختبار القراءة في اتجاه القياس البعدي. ووجود فروق دالة إحصائيًابين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية على اختبار القراءة في اتجاه القياس البعدي.

ودراسة كلٍّ من أحمد، حمدان، أمين (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف أثر الانقرائية باستخدام الطريقة الصوتية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت مجموعة البحث من (٥٠) تلميذًا، وتلميذةً، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين: القبلي والبعدي، أعدت قائمة بمهارات القراءة التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأعدت قائمة بمهارات الكتابة التي يمكن تنميتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفى ضوء مهارات القراءة والكتابة تم تصميم البرنامج التدريبي القائم على الانقرائية باستخدام الطريقة الصوتية، وبناء أداتي البحث، وهما: اختبار تحصيلي؛ لقياس الجانب المعرفي لمهارات القراءة والكتابة، وبطاقة ملاحظة؛ وذلك لملاحظة مهارات النطق القرائي، وطبقت أدوات البحث على مجموعة البحث، وأثبتت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بين التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فرق في القياسين: البعدي، والتتبعي؛ وهو ما يعني استمرارية فاعلية البرنامج.

ودراسة Karasu (٢٠٢٠) التي هدفت إلى إجراء دراسة الحالة الطولية، التي تهدف إلى التحقيق في تطوير مهارات القراءة والكتابة لطفل من زارعي القوقعة، في مركز أبحاث يوفر تعليمًا نهاريًا، بدوام كامل باستخدام برنامج سمعي شفوي للتلاميذ المصابين بفقدان السمع، تركز الدراسة على طفل يعاني من فقدان سمع عميق، بدأ التعليم في مرحلة الرياض في سن ٥٢ شهرًا، تم جمع البيانات في الصف الثاني، والثالث من رياض الأطفال والفصل الأول من الصف الأول الابتدائي؛ وأشارت النتائج إلى أن التجارب الجماعية والفردية، تدعم

تطوير المهارات اللغوية الشفوية، وأن الطفل استفاد من التطبيق المكثف، والمنهجي للتدريبات وفقًا لاحتياجاته الفردية.

ودراسة Krish (٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام القلم الصوتي كتقنية مساعدة في القراءة؛ لتطوير مهارات القراءة، والطلاقة، والفهم، والمفردات بين أطفال ما قبل المدرسة، تم جمع البيانات من اختبارات مهارات القراءة، والمقابلات، تم اختيار مجموعة من ١٠ أطفالٍ في مرحلة رياض الأطفال تتراوح أعمارهم بين خمس إلى ست سنواتٍ؛ لاستخدام القلم الصوتي، كتدخل لمدة ثمانية أسابيع، أظهرت نتائج الاختبارات أن غالبية الأطفال أظهروا تحسنًا في مهارات طلاقة القراءة، والفهم، ومهارات المفردات، كما أشارت النتائج أن القلم الصوتي هو تدخل ممكن وجيد؛ لاستخدامه جنبًا إلى جنب مع النصوص التقليدية لتعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.

كذلك دراسة كلٍّ من الرشدي، والعبد الجبار (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبى في تحسين مهارات القراءة (التعرف، النطق، الفهم) لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعى القوقعة واتبع البحث المنهج شبه التجريبى، حيث شارك (١٤) طفلًا، وطفلةً زارعى القوقعة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٧) أطفالٍ، خضعوا لإجراءات البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٧) أطفالٍ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) سنواتٍ، كما تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٠ –١١٠)، ولهذا الغرض تم استخدام مجموعة من الأدوات، متمثلة فى: مقياس مهارات القراءة، استمارة بيانات عامة، مقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية، مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، البرنامج التدريبى المستخدم، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبى القائم تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال زارعي القوقعة.

ودراسة كلٍّ من Karimi Lichahi, Azarian & Akbari (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية العلاج باللعب على أداء القراءة، والمهارات التكيفية، والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة، اعتمدت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعتين: (التجريبية– والضابطة)، تألف العينة من ٣٠ تلميذًا، تم اختيارهم بطريقة أخذ العينات الهادفة، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، تم جمع البيانات باستخدام اختبار مهارات القراءة (كرامي نوري، ومرادي ، ٢٠٠٨)، مقياس ذكاء

وكسلر للأطفال (١٩٧٤)، ومقياس تصنيف المهارات الاجتماعية (غيرشام وإليوت، ١٩٩٠)، تم تقديم برنامج التدخل إلى المجموعة التجريبية، من خلال مجموعة من الجلسات، امتدت إلى ١٠ أشهرٍ، ولم تتلق المجموعة الضابطة هذا التدخل، وأظهرت نتائج تحليل التغاير أن العلاج باللعب قد حسن بشكل كبير مهارات القراءة، ومهارات التكيف، بالإضافة إلى تقليل المشكلات السلوكية في المجموعة التجريبية (ع <٠,٠٠١).

ودراسة كلٍّ من Tang, Asrifan, Chen, Haedar & Agussalim(٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان استخدام قصص الفكاهة يمكن أن يحسن فهم القراءة لدى التلاميذ، استخدمت هذا الدراسة طرق البحث الكمية، والنوعية، تكونت العينة من ٦٥ تلميذاً، موزعين على ٣ فصولٍ، ويتكون كل فصل من ٢٠ إلى ٢٢ تلميذاً، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام نوعين من الأدوات، وهما: اختبار الفهم القرائي والاستبيان، تم استخدام اختبار القراءة؛ للحصول على بيانات عن قدرة التلاميذ على الفهم القرائي، وتم استخدام الاستبيان؛ لمعرفة اهتمام التلاميذ بفهم القراءة باستخدام قصص الفكاهة، وأظهرت نتيجة تحليل البيانات أن هناك فرقًا كبيرًا بين درجات التلاميذنبعد أن تم تدريسهم باستخدام قصص الفكاهة، وقبل تدريسهم بقصص الفكاهة، كما كشفت النتائج فاعلية استخدام قصص الفكاهة في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ، كما أن استخدام قصص الفكاهة كان له أثر في زيادة اهتمام التلاميذ، ودافعيتهم نحو ممارسة مهارة القراءة.

ودراسة كلٍّ من Shahpanah, Hatami, & Nouri(٢٠١٨) التي هدفت إلى تقييم فعالية العلاج بالموسيقى، على زيادة القدرة على القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمدارس الابتدائية، اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، من خلال التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار القراءة pretest-posttest، وتألفت العينة من مجموعة تلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١٠ سنواتٍ، يعانون من اضطراب السمع، الذين خضعوا لجراحة زرع قوقعة الأذن، الذين تم اختيارهم باستخدام طريقة أخذ العينات الهادفة، تم جمع البيانات باستخدام اختبار اضطراب القراءة، الذي صممه الدكتور مصطفى التبريزي وكشفت النتائج أن العلاج بالموسيقى يحسن مهارات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي زراعة القوقعة.

ودراسة كلٍّ من Irdamurni, Kasiyati, Zulmiyetri & Taufan (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج Mingleفي تحسين مهارات القراءة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، تكونت العينة ٢٣ تلميذًا، يعانون من صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية؛ والبيانات التي تم جمعها عن طريق إجراء اختبار القراءة للتلاميذ، كانت الطريقة وتقنية التدخل المستخدمة هي نموذج Mingle. أظهرت النتائج تحسنًا كبيرًا في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن نموذج Mingle قد حسن بشكل كبير مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.

ودراسة كلٍّ من Brouwer, Downing, Westhoff, Wait, Entwisle, Messersmith & Hanson (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدخل المستند إلى تطبيق الهاتف المحمول في تحسين المفردات للأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال، تكونت العينة من ٤ أطفال، وكشفت النتائج أن جميع الأطفال الأربعة أظهروا تحسنًا فيما يتعلق بالحروف المستهدفة، وكذلك المعرفة بالمفردات التي تم استخدامها أثناء الدراسة، كما كشفت نتائج هذه الدراسة إلى أن تطبيقات الهاتف المحمول، كان أداة فعالة لتسهيل تعلم مهارات القراءة والكتابة المبكرة لدى الأطفال.

ودراسة كلٍّ من Nevo, Brande & Shaul (٢٠١٦) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تسريع القراءة المعروف بتحسين مهارات القراءة لدى البالغين، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، أو بدونها، تم فحص تأثير البرنامج على تحسين جميع مهارات القراءة: فك التشفير، والطلاقة، وفهم القراءة، تم تقسيم تسعة وسبعين طفلًا في الصف الثاني الابتدائي إلى مجموعتين دراسيتين، ومجموعة ضابطة واحدة تلقت كل مجموعة دراسية برنامجًا تدريبيًا يركز على مهارات القراءة: فك التشفير، والطلاقة، والفهم، تم تدريبهم على مستوى الكلمات، والجمل في البرنامج (أ)، وعلى مستوى الكلمات، والفقرات في البرنامج (ب) وكشفت النتائج أن كلا البرنامجين حسنوا مهارات القراءة بشكل ملحوظ، مقارنة بالمجموعة الضابطة، التي لم يتم تدريبها: المجموعة (أ) حسنت طلاقة الكلمات، بينما حسنت المجموعة (ب) مقاييس الدقة (الكلمة الحقيقية، الكلمة الزائفة، والنص)، أظهرت كلتا المجموعتين التدريبيتين تحسنًا أكبر بكثير بمرور الوقت من المجموعة الضابطة على فهم

القراءة؛ وهذا يعني أن البرنامج التدريبي الذي يجمع بين الكلمات، والجمل والفقرات هو الأكثر فعالية لتحسين مهارات القراءة.

ودراسة كلٍّ من Tyler, Hughes, Beverley & Hastings(٢٠١٥) التي حققت في ما إذا كان استخدام برنامج القراءة عبر الإنترنت – (هيدسبروت–القراءة المبكرة) كتدريس إضافي للتلاميذ في الصف الثاني الابتدائي يؤدي إلى تحسينات في مهارات القراءة، بالمقارنة مع التلاميذ الذين لا يتلقون هذه التعليمات الإضافية الإضافية، شارك في الدراسة واحد وخمسون تلميذًا في الصف الثاني الابتدائي، (٦–٧ سنواتٍ) من مدرستين عاديتين في شمال ويلز، تم تحديد التلاميذ المشاركين بشكل عشوائي، وتقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية– ضابطة)، خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التكميلي التدريبي لمدة ٨ أشهرٍ، وكشفت النتائج أن هناك اختلافات كبيرة، وذات دلالة عبر مقاييس دقة القراءة، ومهارات التعرف على الكلمات، لصالح المجموعة التجريبية، مع استمرار فاعلية البرنامج حتى بعد ثلاثة أشهر من المتابعة.

يتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة في وقت مبكر من العمر نظرًا للدور الكبير الذي تلعبه القراءة في عملية النمو المعرفي؛ فالقراءةتساعد في عملية النمو من جميع جوانبه، وخاصة النمو المعرفي، والاجتماعي، والعاطفي، والإدراكي؛ فالتلميذ الذي يواجه مشكلات وصعوبات تتعلق بالقراءة، فإنه بلا أدنى شك سيواجه عديدًا من المشكلات، سواء أكانت أكاديمية، أو اجتماعية، أو نفسية؛ وهو الأمر الذي يستدعى ضرورة العمل على تنمية مهارات القراءة لدى التلميذ بشتى الطرق، والوسائل.

المحور الثالث: التلاميذ زارعو القوقعة المدمجون Integrated children with cochlear implants:

أولًا: التلاميذ زارعو القوقعة Children with cochlear implants:

يعرف التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم:"أولئك الذين يعانون من فقدان السمع الشديد إلى العميق، الذين لا يستفيدون من المعينات السمعية، الذي تطلب وضعهم إجراء جراحة زراعة القوقعة، بعد التأكد من توافر شروط إجراء الجراحة" (Wang, Sibaii, Lee, Gil & Hatch, 2021).

كما يعرف زارعي القوقعة بأنهم:"الذين خضعوا لجراحة القوقعة في سن مبكرة؛ من أجل تحسين نمو المهارات اللغوية"(Callahan, 2021).

ثانيًا: زراعة القوقعةCochlear implants:

زرع قوقعة الأذن هو جهاز يزرع جراحيًا من قِبل أخصائي، يحتوي جهاز القوقعة على سلك يحتوي على أقطاب كهربائية، تحفز الأقطاب الكهربائية العصب السمعي، الذي بدوره يقوم بتحفيز إدراك الصوت ووصوله للدماغ لأولئك التلاميذ الذين يعانون من الصم، أو ضعف السمع الشديد من (Wass, Anmyr, Lyxell, Östlund, Karltorp & Löfkvist, 2019).

كما أن زرعة القوقعة الصناعية هي بديل سمعي مصمم لاستعادة، أو توفير مستوى من الإحساس السمعي للبالغين، والتلاميذ الذين يعانون من ضعف السمع العصبي الحسي الشديد، إلى العميق، الذين لا يستفيدون، أو يجدون فائدة محدودة من المعينات السمعية (Kirtane, 2010).

ثالثًا: مكونات جهاز القوقعةCochlear Components:

يتضمن جهاز القوقعة المكونات التالية:

أ- المكونات الداخلية Implanted components:

- جهاز استقبال، ومحفز، مثبت في العظام أسفل الجلد، الذي يحول الإشارات، إلى نبضات كهربائية ويرسلها عبر كابل داخلي إلى أقطاب كهربائية.
- مجموعة تصل إلى ٢٢ قطبًا كهربائيًا (يختلف عدد الأقطاب الكهربائية وفقًا للشركة المصنعة)، التي يتم وضعها في القوقعة، وترسل نبضات إلى الأعصاب، ثم مباشرة إلى الدماغ عبر العصب السمعي.

ب- المكونات الخارجية External components:

- ميكروفون لالتقاط الصوت البيئي.
- معالج الكلام، الذي يقوم بتصفية الصوت بشكل انتقائي؛ لتحديد أولويات الكلام المسموع، ويرسل الإشارات الصوتية الكهربائية عبر كابل رفيع إلى جهاز الإرسال.
- مرسل يتم تثبيته بواسطة مغناطيس، يوضع خلف الأذن الخارجية، وينقل الإشارات الصوتية المعالجة إلى الجهاز الداخلي من خلال الحث الكهرومغناطيسي (Kirtane, 2010).

رابعًا: شروط إجراء عملية زراعة القوقعة Conditions for cochlear implantation:

يتم اختيار التلاميذ لزرع القوقعة بعد تقييم شامل لنوعهم، ودرجة فقدان السمع، وعدم وجود فائدة من الوضع الحالي للسمع، والتصوير الإشعاعي للعظم الصدغي؛ للوقوف على جدوى الزرع، كذلك مدى توافر الدافع لدى الوالدين؛ للتأهيل، وإمكانية الوصول إلى مراكز التأهيل قبل وبعد الزرع (Kirtane, 2010, p. 134):

ويمكن إيجاز شروط الترشح لزراعة القوقعة كما يلي:

- التلاميذ المعاقين سمعيًا من ستة أشهرٍ من العمر، أو أكبر.
- ضعف السمع الحسي العصبي من الشديد، إلى العميق.
- عدم الاستفادة من بقايا السمع، على الرغم من الاستخدام المتسق للمعينات السمعية؛ لتمكين تطوير الكلام الوظيفي، واللغة المنطوقة.
- التأكد من سلامة ألياف العصب السمعي؛ لأن الهدفهو زرع بديل للقوقعة، وليس العصب السمعي.
- ألا يكون هناك أعراض طبية تمنع عملية الزرع.
- أن يكون التلميذ مناسبًا من الناحية النفسية، والجسدية، والحركية.
- أن يستقبل التلميذ بعد العملية الدعم التعليمي، والتربوي المناسب، المشتمل على المواد السمعية والكلامية كعناصر أساسية.
- التحقق من وجود الدافع القوي والحماس لدى الأهل؛ لمتابعة التأهيل الطويل.
- كلما كانت عملية الزرع القوقعي في سنوات مبكرة من عمر الطفل كانت نسبة نجاحها أكبر (Kirtane, 2010, p. 135؛ رحماني، ٢٠١٩، ص. ٥١).

ويذكر Kirtane (٢٠١٠، ص. ١٣٤-١٣٥) بعض المتطلبات الرئيسة لإجراء جراحة القوقعة، وهي كما يلي:

- فحص الأنف، والأذن، والحنجرة: يتم أخذ تاريخ شامل لتحديد بداية ومدة وسبب فقدان السمع، كذلك إجراء فحص؛ للكشف عن تشوهات الأذن الخارجية الخلقية.
- التقييم السمعي: الهدف هو تحديد نوع وشدة فقدان السمع، ويشمل ذلك قياس السمع لاستجابة جذع الدماغ.

- التصوير: التصوير المقطعي المحوسب (CT scan)، والتصوير بالرنين المغناطيسي (MRI) للعظم الصدغي ضروريان؛ لتقييم التشريح، وتحديد تشوهات القوقعة (الشكلان ١ و٢)، والتشوهات العصبية والدماغية التي يمكن أن تؤثر على زراعة القوقعة، ونتائجها. تُستخدم دراسات التصوير بعد الجراحة (الأشعة السينية)؛ لتحديد موضع القطب الصحيح داخل القوقعة.
- تقييم النطق، واللغة: يقوم الأخصائيون، أو معلمو الصم، وضعاف السمع بتقييم اضطرابات اللغة والنطق، يتيح ذلك للمريض، وعائلته الحصول على التوقعات المناسبة بعد زراعة القوقعة، بعد الجراحة يحتاج المرضى إلى تدريب على اللغة، والكلام؛ للاندماج، والتكيف مع المجتمع المحيط.
- تقييم طب العيون: في بعض الأحيان قد يعاني المرضى الذين يعانون من ضعف السمع من اضطرابات العيون المصاحبة، على سبيل المثال: متلازمة الحصبة الألمانية Rubella syndrome (إعتام عدسة العين الخلقي، مع ضعف السمع)، أو متلازمة أوشر Usher's syndrome (ضعف السمع التدريجي مع اضطرابات بصرية)، ومن ثم فمن الضروري تشخيصها قبل زراعة القوقعة؛ لتمكين الاستشارة واعتماد تدابير التدريب المناسبة بعد الجراحة.
- التقييم الطبي/ تقييم طب الأطفال: يتم إجراؤه؛ لتحديد الصحة العامة للمريض، واللياقة البدنية؛ للخضوع للعملية الجراحية، بينما يحاول الجراح تحديد سبب ضعف السمع، وتحديد مدى ترشيح المريض لزراعة القوقعة، واعتمادًا على وقت ظهور ضعف السمع يتم تصنيف ضعف سمع المريض على أنه ما قبل اكتساب اللغة (فقدان السمع قبل تطور الكلام واللغة)؛ أو أثناء اكتساب اللغة (فقدان السمع الذي يحدث في فترة اكتساب اللغة)، وما بعد اكتساب اللغة (فقدان السمع بعد تطور الكلام، واللغة).

خامسًا:العوامل المؤثرة في نجاح زراعة القوقعة Factors affecting the success of Cochlear implants:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر على نجاح زراعة القوقعة للمعاقين سمعيًا، من حيث الاستفادة ويمكن حصر أهم هذه العوامل كما يلي:

- العمر الذي أصيب فيه التلميذ بالفقدان السمعي.
- مدى استخدامه للمعينات السمعية.

- المستوى التعليمي، والأداء الأكاديمي للتلميذ.
- المستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة.
- مدى تأثير البيئة المنزلية على التلميذ،من حيث: القبول، والتقبل.
- طريقة التواصل التي يستخدمها التلميذ قبل إجراء العملية الجراحية.
- كثافة برنامج التدريب، وإعادة التأهيل السمعي الذي يتلقاه التلميذ بعد إجراء زراعة القوقعة (Bell, Angwin, Wilson & Arnott, 2019; Weisi, Rezaei, Rashedi, Heidari & Ebrahimi-Pour, 2013; Wilson, & Dorman, 2008)

ويرى الباحثان أن إجراء جراحة القوقعة يُعد التدخل المناسب لحالات التلاميذ الذين يعانون من تلف العصب السمعي، الذي يكون من الصعب معه الاستفادة من حاسة السمع، إلا أن هذه الاستفادة تتوقف من وجهة نظر الباحثين على عاملين في غاية الأهمية: الأول وهو العمر الذي تتم في جراحة القوقعة، فكلما تم إجراء الجراحة في وقت مبكر، كلما كانت هناك فرصة أكبر للتنمية اللغوية للطفل؛ أما العامل الثاني فهو مدى كثافة البرامج التدريبية اللغوية التي يتعرض لها الطفل بعد الجراحة مباشرة، فالجراحة وحدها لا تكفي بل يحتاج الطفل إلى التعرض إلى برامج تدريبية؛ تستهدف تنمية مهاراته التعبيرية، والاستقبالية، ولفترات طويلة من عمره؛ حتى يستطيع أن يصل إلى مرحلة من النمو اللغوي، تقارب أقرانه ذوي النمو اللغوي الطبيعي.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث، وأسئلته صِيغت فروض البحث كما يلي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين في اتجاه القياس البعدي.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين في اتجاه المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين في اتجاه القياس البعدي.

٥. توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين في اتجاه المجموعة التجريبية.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين.

منهج البحث، وإجراءات تطبيقه:

أولًا: منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي، وشبه التجريبي، وذلك في اختيار التصميم التجريبي المناسب، وتنفيذه؛ لضبط متغيرات البحث، مع القياسات: القبلية والبعدية، والتتبعية على عينة البحث؛ وذلك لتعرف مدى فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين.

ثانيًا: عينة البحث، وخصائصها:

تكونت عينة البحث من (١٤) تلميذًا، وتلميذةً من التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية،بمنطقة أطفيح التعليمية، التابعة لمحافظة الجيزة بمدارس(الكداية الابتدائية – الشيخ عبد الجليل للتعليم الأساسي– كفر الواصلين الابتدائية)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٧ – ١٢) سنةً، وممن يعانون من الصمم، أو الضعف السمعي الحسي العصبي من شديد، إلى عميقSevere to Profound sensory Neural Hearing Loss من مستخدمي زراعة القوقعة ذات المعالجة الفردية Unilateral Cocglear Implant على أحد الأذنين فقط الأشد فقدًا للسمع، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين في العمر الزمني ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومهارات القراءة، وهما:

أ- **مجموعة تجريبية:** قوامها (٧) تلاميذٍ من زراعي القوقعة المدمجين، يُطبق عليهم البرنامج المستخدم في البحث من مدرسة (الكداية الابتدائية).

ب- **مجموعة ضابطة:** قوامها (٧) تلاميذي من زراعى القوقعة المدمجين، ولا يُطبق عليهم البرنامج المستخدم في البحث من مدرسة(الشيخ عبد الجليل للتعليم الأساسي- كفر الواصلين الابتدائية).

وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة، كما يلي:

١. **ضبط العوامل المرتبطة بخصائص أفراد العينة:**وتتمثل في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للأسرة المصرية، التي تتضح فيما يلي:

أ- **العمر الزمني:** تم التحقق من تكافؤ الأعمار الزمنية للمجموعتين: التجريبية، والضابطة، وذلك باستخدام مان ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في العمر الزمني، وقد أثبتت النتائج عدم وجود فروق لدى أفراد العينة في العمر الزمني، وهذا ما يوضحه جدول(١):

جدول(١) نتائج اختبار مان-ويتني (Man-Whitney Test)للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني

المتغير	الرتب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
العمر الزمني	الضابطة	٧	١٠,٤٢	١٦,٤٢	١١,٤٣	٨٠,٠١	٢٤	٠,٠٦-	٠,٩٥	غير دالة
	التجريبية		١٠,٣٩	١٥,٦٣	١١,٥٧	٨٠,٩٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في العمر الزمني؛ مما يعني التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في أعمارهم الزمنية.

ب- **معامل الذكاء:** تم اختيار أفراد العينة ممن تتراوح نسب ذكائهم بين (٩٠ – ١١٠) على مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن (تعديل، وتقنين: عماد حسن، ٢٠١٦)، وقد تم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية، والضابطة، وتم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في معامل الذكاء، وقد أثبتت النتائج عدم وجود فروق لدى أفراد العينة في معامل الذكاء، وهذا ما توضحه النتائج كما بالجدول (٢):

جدول (٢) نتائج اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المتغير	الرتب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء	الضابطة	٧	٩٧,٨٦	٣,٠٨١	٧,٢٩	٥١,٠٠	٢٣	٠,١٩-	٠,٨٥	غير دالة
	التجريبية		٩٨,٢٩	٤,٦٨	٧,٧١	٥٤,٠٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في معامل الذكاء؛ مما يعني التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في معامل ذكائهم.

ج– **المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للأسرة المصرية:** تم مجانسة أفراد العينة من حيث المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي للأسرة، وذلك بتطبيق مقياس تقدير المستوى الاقتصادي، والاجتماعي والثقافي للأسرة المصرية (إعداد: سالم، ٢٠١٨) على أفراد المجموعتين: التجريبية، والضابطة، كما هو موضح بجدول رقم (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات مجموعتي البحث في متغير المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي

المتغير	الرتب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	الضابطة	٧	٢٨	٢,٦٥	٦,٨٦	٤٨,٠٠	٢٠	٠,٥٨-	٠,٥٦	غير دالة
	التجريبية		٢٨,٧١	٣,٠٩	٨,١٤	٥٧,٠٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي للأسرة المصرية؛ مما يعني التكافؤ بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي للأسرة المصرية.

٢. **ضبط العوامل المرتبطة بالعامل التجريبي:** وتتمثل فى حساب معامل تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زراعي القوقعة؛ حيث تم القياس القبلي لاختبار على

أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارات القراءة، وقد أثبتت النتائج عدم وجود فروق لدى أفراد العينة، وهذا ما توضحه النتائج كما بالجدول (٤):

جدول (٤) نتائج اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test)للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على اختبار مهارات القراءة لتلاميذ زارعي القوقعة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارات القراءة	الضابطة	٧	١٢,٢٩	١,١١	٦,٦٤	٤٦,٥٠	١٨,٥٠	-٠,٧٩	٠,٤٦	غير دالة
	التجريبية		١٢,٢٨	١,١١	٨,٣٦	٥٨,٥٠				

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على اختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لمقياس مهارات القراءة ٠,٤٦، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ٠,٠٥، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على اختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ مما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تنفيذ البرنامج.

ثالثًا: إعداد أدوات القياس، والمعالجة التجريبية:

١. إعداد قائمة المعايير الدولية لمهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية:

اعتمد الباحثان في اشتقاق قائمة المعايير الدولية للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية على عدة مصادر، أهمها (Kentucky Academic Standards , 2019; CASAS , 2016; Beach, Thein & Webb, 2015)

ومراجعة قوائم المعايير الدولية لمهارات القراءة، التي تم إعدادها سابقًا، بالإضافة إلى بعض الأدبيات التي ترتبط بالمعايير الدولية لمهارات القراءة، بالإضافة إلى مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ثم تم عرض القائمة على المتخصصين في مجال التربية الخاصة، خاصة في مجالى الإعاقة السمعية، والمناهج وطرق التدريس، ثم عُدلت القائمة في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم، وقد اشتملت القائمة – في صورتها المبدئية- على (٤) معاييرٍ رئيسةٍ، و(٣٠) مؤشرًا فرعيًا، وبعد ضبطها فقد اقتصرت على (٤) معاييرٍ رئيسةٍ من المعايير الدولية لمهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، و(٢٧) مؤشرًا فرعيًا، وتلك المعايير هي التي سعى هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة في ضوئها.

٢. إعداد قائمة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية:

اعتمد الباحثان في اشتقاق قائمة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية على عدة مصادر، أهمها: الدراسات السابقة المتصلة بمتغيرات البحث، (Zanchi, Zampini, & Berici, 2021; Li, Mayr, & Zhao, 2021; Krogmann, R& Al Khalili, 2021; Karasu, 2020; Tang, Asrifan, Chen, Haedar& Agussalim, 2019 ; Kusdemir & Bulut, 2018; Irdamurni, Kasiyati, Zulmiyetri & Taufan, 2018 ; Shahpanah, Hatami, & Nori, 2016)

ومراجعة قوائم مهارات القراءة التي تم إعدادها سابقًا، بالإضافة إلى بعض الأدبيات التي ترتبط بتعليم مهارات القراءة، بالإضافة إلى مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، والاختبارات التي تقيس مهارات القراءة، وكذلك قائمة المعايير الدولية لمهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، التي تم إعدادها سابقًا، ثم تم عرض القائمة على المتخصصين في مجال التربية الخاصة، خاصة في مجالي الإعاقة السمعية، والمناهج وطرق التدريس، ثم عُدلت القائمة في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم، وقد اشتملت القائمة – في صورتها المبدئية- على (٤) مهاراتٍ رئيسةٍ، و(٤٠) مهارةً فرعيةً، وبعد ضبطها فقد اقتصرت على (٣) مهاراتٍ رئيسةٍ من مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، و(٣٦) مهارةً فرعيةً، وتلك المهارات هي التي سعى هذا البحث إلى تنميتها.

٣. إعداد بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية:

انطلاقًا من أن الهدف من البحث هو تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ تطلب الأمر إعداد بطاقة ملاحظة أداء تلاميذ المجموعتين:

التجريبية، والضابطة في المهارات الواردة في قائمة مهارات القراءة السابق إعدادها، لذلك أعد الباحثان بطاقة لملاحظة أدائهم فى مهارات القراءة التالية:(مهارات التعرف – مهارات الفهم – مهارات الفهم العليا)؛ حيث تناول النقاط التالية:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:**

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، في القياسات: القبلية، والبعدية، والتتبعية، والحكم على مدى فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية للقراءة في تنمية تلك المهارات، ومدى استمرارية فاعليته.

- **مصادر بناء بطاقة الملاحظة:**

اعتمد الباحثان في إعداد بطاقة الملاحظة على مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- قائمة المعايير الدولية للقراءة، التي تم التوصل إليها سابقًا.
- قائمة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية.
- البحوث، والدراسات التي تناولت مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة:(مصطفى، ٢٠٢١؛ الرشدي، والعبد الجبار، ٢٠٢٠، Hermans, van Berkel-van Hoof & Knoors; 2021; Li, Mayr, & Zhao, 2021; Krogmann, R& Al Khalili, 2021; Karasu, 2020; Brouwer, , Downing, Westhoff, Wait, Entwisle, Messersmith & Hanson, 2017; Shahpanah, Hatami, & Nori, 2016)
- استطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس، ومشرفي التربية الخاصة، وخاصة الإعاقة السمعية، وإجراء المقابلات معهم.

- **بناء بطاقات الملاحظة:**

وذلك وفق الخطوات الآتية:

- تم تحديد مكوناتها؛ بحيث تتضمن مهارات القراءة الرئيسة التالية:(مهارات التعرف – مهارات الفهم – مهارات الفهم العليا).
- صيغت مفردات بطاقة الملاحظة.
- حدد مقياس متدرج للتقدير الكمي للأداء لكل مهارة (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

- **صياغة مفردات بطاقات الملاحظة:**

رُوعي عند صياغة مفردات بطاقة الملاحظة تطابق الأداء والصياغة مع المهارات، مع أهداف بطاقات الملاحظة؛ ومن هنا وجب أن:

- تكون العبارات إجرائية، ومحددة؛ لملاحظتها، وقياسها.
- صياغة عبارات الأداء في صيغة المضارع.
- أن تقيس كل عبارة أداءً واحدًا فقط.

- **تحديد مستويات الأداء في البطاقة:**

تم وضع مقياس متدرج للتقدير الكمي للأداء، على النحو الآتي:

- **عالٍ جدًا:** يتحقق بدرجة عالية جدًا (٥)، وتعني أن أداء التلميذ للمهارة يظهر في كثير من المواقف المناسبة لطبيعة المهارة، بشكل واضح ودائم.
- **عالٍ:** يتحقق بدرجة عالية (٤)، وتعني أن أداء التلميذ للمهارة يظهر في كثير من المواقف المناسبة لطبيعة المهارة بشكل واضح.
- **متوسط:** يتحقق بدرجة متوسطة (٣)، وتعني أن أداء التلميذ للمهارة يظهر في كثير من المواقف المناسبة لطبيعة المهارة بدرجة أقل وضوحًا.
- **مقبول:** يتحقق بدرجة ضعيفة (٢)، وتعني أن أداء التلميذ للمهارة يظهر بشكل قليل جدًا في المواقف المناسبة لطبيعة المهارة.
- **ضعيف:** يتحقق بدرجة ضعيفة جدًا (١)، وتعني أن أداء التلميذ للمهارة لا يظهر أبدًا في المواقف المناسبة لطبيعة المهارة.

- **التحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:**

أ. **صدق بطاقة الملاحظة:** وقد تحقق الباحثان من صدق البطاقة من خلال:

- **صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بعرض بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، والبالغ عددهم (١٠)؛ لإبداء آرائهم، ومقترحاتهم على بطاقة الملاحظة، من حيث: الصياغة، ومناسبة وانتماء العبارات لمشكلة البحث، وفرضياته، حيث تم حذف، وتعديل، وتغيير، وإضافة بعض العبارات، وكذلك إعادة صياغة بعض العبارات في ضوء آراء المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين

٩٠-١٠٠%، وتم تعديل ما يلزم تعديله؛ حيث أصبحت الأداة تضم (٣٦) عبارةً، مقسمة على ثلاثة محاور، وهي (مهارات التعرف – مهارات الفهم – مهارات الفهم العليا).

جدول (٥) أبعاد الأداة، وعدد فقرات كل بعد

رقم البعد	الأبعاد	عدد الفقرات
١	مهارات التعرف	١٨
٢	مهارات الفهم	١٤
٣	مهارات الفهم العليا	٤
المجموع		٣٦

- **صدق الاتّساق الداخلي:** يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات البطاقة مع المحور، أو البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وللتحقق من مدى صدق الاتساق الداخلي، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية من التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، من مجتمع البحث، وخارج عينته، ثم تم حساب معاملات الارتباط لكل فقرة، والدرجة الكلية للبطاقة الذي تنتمي إليه، وجدول (٦) يبين الاتساق الداخلي بين كل فقرة، والبطاقة الذي تنتمي إليه.

جدول (٦) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البطاقة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤**	١٣	٠,٨١**	٢٥	٠,٦٤**
٢	٠,٨٠**	١٤	٠,٨٥**	٢٦	٠,٨٤**
٣	٠,٨٨**	١٥	٠,٨٠**	٢٧	٠,٨٠**
٤	٠,٨٢**	١٦	٠,٨٦**	٢٨	٠,٨٨**
٥	٠,٨٨**	١٧	٠,٨٢**	٢٩	٠,٨٢**
٦	٠,٨٥**	١٨	٠,٨٧**	٣٠	٠,٨٨**
٧	٠,٨١**	١٩	٠,٦٤**	٣١	٠,٨٨**
٨	٠,٧٩**	٢٠	٠,٨٤**	٣٢	٠,٨٤**
٩	٠,٨١**	٢١	٠,٨٠**	٣٣	٠,٨٥**
١٠	٠,٨٥**	٢٢	٠,٨٨**	٣٤	٠,٨٥**
١١	٠,٨٠**	٢٣	٠,٨٢**	٣٥	٠,٧٩**
١٢	٠,٨٦**	٢٤	٠,٨٨**	٣٦	٠,٨١**

**: دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات البطاقة، والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق هذه الفقرات، وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمهارات الرئيسة، وذلك بحساب معامل الارتباط لدرجة كل مهارة بالدرجة الكلية للبطاقة، والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط:

جدول (٧) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البطاقة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

المهارة	عدد الفقرات	معامل الارتباط
مهارات التعرف	١٨	٠,٨١**
مهارات الفهم	١٤	٠,٨٨**
مهارات الفهم العليا	٤	٠,٧٧**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة، والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على اتساق هذه المهارات، وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

ب-حساب ثبات بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة، قاما الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث، وخارج عينته؛ حيث طلب من المعلمين بالاشتراك مع الباحثَيْنِ في ملاحظة كل تلميذ منفردًا؛ حيث كانت الملاحظة تتم بأن يتعرض كل تلميذ للملاحظات في الوقت نفسه؛ ليقوم كل الملاحظين بتقدير مستوى أداء التلاميذ، وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين؛ حيث تم نسبة الاتفاق بين الباحثَيْنِ، والمعلمين المتعاونين، وتم استخدام معادلة كوبر (Cooper)؛ لمعرفة معامل الاتفاق بين الملاحظين

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البطاقة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

المهارة	نسبة الاتفاق
مهارات التعرف	%٨٤,٥
مهارات الفهم	%٨٦,٤
مهارات الفهم العليا	%٨٢,٣
النسبة المئوية للثبات الكلي لجميع عبارات بطاقة الملاحظة	%٨٤,٤

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق كانت (٨٦,٤)، وأقل نسبة اتفاق كانت (٨٢,٣)، وهذه النسب تعتبر مرتفعة، وكانت النسبة المئوية للثبات الكلي لجميع الفقرات الموجودة ببطاقة الملاحظة (٨٤,٤) وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وتؤكد على ثبات بطاقة الملاحظة.

ب. إعداد اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية:

أعد الباحثان اختبارًا في مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية، التي هدف البحث إلى تنميتها؛ لمعرفة فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين، وقد سار بناء الاختبار طبقًا لما يلي:

- **هدف الاختبار:** هدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.
- **مصادر إعداد الاختبار:** اعتمد الباحثان في إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر المتنوعة، منها:

✓ قائمة المعايير الدولية لمهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وشملت أربعة معاييرٍ رئيسةٍ: (أساسيات القراءة – أساسيات قراءة الجملة – الفهم القرائي للنصوص – مهارات القراءة العليا)، وأنبثق منها سبعة وعشرون مؤشرًا فرعيًا.

✓ قائمة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين، وشملت ثلاث مهاراتٍ رئيسةٍ: (مهارات التعرف – مهارات الفهم – مهارات الفهم العليا)، وأنبثق منها ستٍ وثلاثون مهارةٍ فرعيةٍ.

✓ البحوث، والدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، وللتلاميذ زارعي القوقعة بصفة خاصة، مثل: (Zanchi, Zampini, & Berici, 2021; Li, Mayr, & Zhao, 2021; Krogmann, R& Al Khalili, 2021; Karasu, 2020; Tang, Asrifan, Chen, Haedar& Agussalim, 2019 ; Kusdemir & Bulut, 2018; Irdamurni, Kasiyati, Zulmiyetri & Taufan, 2018 ; Shahpanah, Hatami, & Nori, 2016)

- ✓ آراء بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومجال الإعاقة السمعية بشكل خاص وكذلك المتخصصين في اللغة العربية، بالإضافة إلى موجهي، ومعلمي التلاميذ زارعي القوقعة.

- **صياغة مفردات الاختبار:** راعى الباحثان عند صياغة مفردات الاختبار مجموعة من الاعتبارات، تتمثل في:

- o أن توجد صورة تعبر عن المفردة، إذا دعت الحاجة لذلك.
- o أن تكون المفردات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.
- o تحديد المطلوب من كل سؤال بدقة.

وبناءً على ما سبق، تم وضع الاختبار في صورته المبدئية.

- **وصف الاختبار:** يتكون الاختبار من (١٨) سؤالًا، تقيس مهارات القراءة الرئيسة التالية:
- مهارات التعرف.
- مهارات الفهم.
- مهارات الفهم العليا.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

١- صدق الاختبار:

- ✓ **صدق المحكمين:** استخدم الباحثان في هذا البحث صدق المحكمين؛ حيث عرض اختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (١٠)؛ لإبداء آرائهم، ومقترحاتهم على الاختبار من حيث: الصياغة، ومناسبة وانتماء الأسئلة لمشكلة البحث، وفرضياته، حيث تم حذف، وتعديل، وتغيير، وإضافة بعض الأسئلة، وكذلك إعادة صياغة بعض الأسئلة في ضوء آراء المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين ٩٠-١٠٠%، وتم تعديل ما يلزم تعديله؛ حيث أصبحت الأداة تضم (١٨) سؤالًا.
- ✓ **الصدق التمييزي:** أو صدق المقارنة الطرفية، يعتمد في جوهره على مقارنة متوسطات المجموعات التي حصلت على أعلى درجات، والمجموعات التي حصلت على أقل درجات، ويحسب باستعمال اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين، فقيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين تمثل الصدق التمييزي للمقياس. ولتحقيق ذلك تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من

خارج عينة البحث، ثم تم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات العينة الاستطلاعية، ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أقل درجة، وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) ويوضح الجدول (٢) نتائج الصدق التمييزي لاختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٩) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية لاختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية

المقياس	مجموعة عليا		مجموعة دنيا		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	١٦,١٢	٢,٢٢	١١,٧٥	٠,٥١	٦,٣٦**	دالة

**دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

يلاحظ من الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات المجموعات الطرفية لاختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق،ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

٢- **ثبات الاختبار:** وتم التأكد من ثبات الاختبار، من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، ومن ثم استخدام الطرق التالية:

- ✓ **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة الاختبار إلى نصفين، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار، وبعد ذلك يتم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة سبيرمان بيراون.

جدول (١٠) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المقياس	عدد العبارات	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح	مستوى الدلالة
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	١٨	٠,٦٧	٠,٨٣	دال عند ٠,٠١

- ✓ **الثبات بطرقة ألفا كرونباخ:** يعطي معامل ألفا كرونباخ للثبات الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، فإذا كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة، فإن ذلك يدل على ثبات الاختبار بالفعل أما اذا كانت منخفضة، فربما يدل على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك إذا ما استخدمت طرق أخرى لقياس الثبات، وتتميز طريقة ألفا كرونباخ بأنها لا تتطلب إعادة تطبيق الاختبار، وبتطبيق طريقة ألفا كرونباخ للثبات على اختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية، تبين أن معامل ألفا كرونباخ يساوي (٠,٨٣)، وهو مرتفع، وهذا يدل على ثبات الاختبار؛ بما يمكن معه تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية.

ج.التصورالمقترح لبرنامج قائم على المعايير الدولية؛ لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين بالمرحلة الابتدائية: إعداد: الباحثَيْنِ

هدف البحث إلى بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة لتلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين في ضوء المعايير الدولية للقراءة، وهذا لما تمثله هذه المهارات من أهمية كبيرة لتلاميذ زراعى القوقعة المدمجين، ولأنها تمثل الوسيلة الحقيقية التي من خلالها يتمكن التلاميذ من تعلم المواد الدراسية الأخرى، ولتلك الأمور مجتمعة كان لابد من بناء برنامج؛لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، المدمجين، تتوافر فيه عناصر التشويق، وجذب انتباه التلاميذ، من خلال تبسيط، وتنسيق، وترتيب طريقة عرض المادة، وفق فنيات تتناسب وطبيعة تعلمهم، ومعايير قراءة واضحة ومحددة.

وقد اعتمد الباحثان في بناء البرنامج على المصادر التالية:

- التراث السيكولوجي، والمراجع التربوية، والأدبية، والنفسية.
- البحوث، والدراسات السابقة: العربية، والأجنبية، التي تم عرضها في الإطار النظري، التي تناولت مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة.
- الاتجاهات الحديثة في التعليم، وطرائق التدريس، وفنيات التدريس المناسبة للتلاميذ زارعي القوقعة.
- خصائص التلاميذ زارعي القوقعة.
- خصائص بناء البرامج للتلاميذ زارعي القوقعة.

في ضوء ما تمت دراسته في الإطار النظري للبحث، تم وضع تصور للإطار العام لبرنامج تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة، وفقًا لعدد من المراحل؛ كل مرحلة تمر بعدد من الإجراءات.

المرحلة الأولى – مرحلة الإعداد: وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من الخطوات، وهي كالتالي:

أ- فلسفة بناء البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج الخاصة بتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين، من خلال التركيز على المعايير الدولية للقراءة، التي تم التوصل إليها من خلال عديد من الهيئات، والمؤسسات الدولية ومنها أهمها (Kentucky Academic Standards , 2019; CASAS , 2016; Beach, Thein & Webb, 2015).

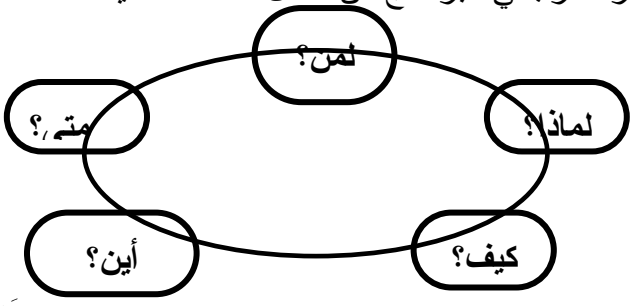
ب-منطلقات بناء البرنامج:

رُوعي عند وضع برنامج قائم على المعايير الدولية لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين، تحديد المنطلقات التي يستند إليها هذا التصور، وهي:

- نتائج البحوث، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- الإطار النظري للبحث.
- طرائق التدريس، واستراتيجياته، وفنياته، وما يرتبط بها من مناشط تعليمية، ومصادر تعلم، تساعد في تنمية بعض مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة.
- أبعاد مهارات مهارات القراءة للتلاميذ زراعي القوقعة، التي حددها الباحثان للبحث، والدراسة.
- المعايير الدولية للقراءة التي تم تحديدها سابقًا للقراءة.

١-تحديد الإطار المرجعي للبرنامج:

عُرض الإطار المرجعي للبرنامج من خلال الأسئلة الآتية:



شكل (١) الإطار المرجعي للبرنامج (من إعداد الباحِثَيْنِ)

ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة على النحو الآتي:

لمن؟

صمم هذا البرنامج للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين، وطُبق على مجموعة تجريبية، شملت(٧) تلاميذٍ.

لماذا؟

هدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زراعي القوقعة المدمجين بمدارس التعليم العام.

كيف؟

من خلال إعداد البرنامج قائم على المعايير الدولية للقراءة، وتنفيذه على جميع التلاميذ، الذي يتضمن مجموعة من الجلسات، والإجراءات، والمناشط، التي تهدف إلىتنمية مهارات القراءة.

أين؟

مدرسة الكداية الابتدائية، بمنطقة أطفيح التعليمية، التابعة لمحافظة الجيزة.

متى؟

في عام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

ج-تحديد الأهداف العامة البرنامج.

يمثل الهدف العام للبرنامج فيتنمية مهارات القراءة لتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين في ضوء المعايير الدولية للقراءة، وتفصيلًا لهذا الهدف تم التوصل إلى أهداف رئيسة، تم تقسيمها فيما بعد في جداول جلسات البرنامج إلى أهداف إجرائية.

المرحلة الثانية – مرحلة التخطيط:

تُمثل هذه المرحلة مرحلة التخطيط للبرنامج عن طريق تحديد ما يلي:-

١. اختيار الوسائل التعليمية المستخدمة:

تتعدد الوسائل التعليمية حسب النشاط التعليمى، وكلما أحسن اختيار الوسيلة التعليمية وإعدادها بشكل مناسب، كلما زادت فاعليتها، وأسهمت بشكل فعال في تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن الوسائل التعليمية التي تم الاستعانة بها ما يلي:

- بالونات.
- حلويات.

- كروت الحروف الهجائية.
- بطاقات للحروف المتشابهة.
- لوحة الحروف الهجائية.
- فيديو للحروف الهجائية.
- لوحات، أقلام.
- مجسمات.
- بطاقات مكتوب عليها بعض المقاطع الصوتية.
- بطاقات مكتوب عليها كلمات.
- كمبيوتر.
- لوحات، أقلام..... وغيرها.

٢. اختيار الأساليب، والفنيات المناسبة:

يستخدم الباحثان مجموعة من الفنيات، والأساليب؛ سعيًا إلى تحقيق أهداف البرنامج، وهي كما يلي: (المناقشة والحوار- التغذية الراجعة – التكرار- التدريب السمعي- التدريب السمعي الشفهي- العلاج باللعب – الإرشاد – طريقة اللغة الرمزية – التعزيز(المعنوي، والمادي)- التقليد والمحاكاة- النمذجة- الواجبات المنزلية- لعب الأدوار – التعميم)

٣. اختيار وتنظيم المحتوى المقترح للبرنامج:

يبلغ عدد جلسات البرنامج (٢٥ جلسة)، وتمتد مدة كل جلسة (٤٥) دقيقةً، بمعدل (٤) جلساتٍ أسبوعيًا، علي مدار سبعة أسابيعٍ تقريبًا، ويتضح من الجدول التالي البرنامج المقترح:

جدول (١١)

مخطط لجلسات البرنامج

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
الأولى (تمهيد وتعارف)			- يتعرف على الباحِثَيْنِ، وأهداف البرنامج. - يتعرف أهمية القراءة في حياتنا. - يشارك في وضع مجموعة من القواعد؛ تحدد سير الجلسات في البرنامج. - يتعرف أهمية التعاون مع زملائه أثناء الجلسة.	
الثانية	قراءة الحروف الهجائية قراءة صحيحة.	- التعرف على أشكال الحروف الهجائية العربية. - التعرف على الحروف المتشابهة في الشكل. - التعرف على أصوات الحروف الهجائية بالحركات.	- يتعرف على أشكال الحروف الهجائية بطريقة صحيحة. - يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل. - ينطق الحروف الهجائية بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا. - يكمل الحرف الناقص في الكلمة. - يصل الكلمة بالصورة المناسبة لها. - يؤمن بأهمية القراءة في حياته.	حروفي
الثالثة	دمج المقاطع الصوتية؛ ليكون كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية.	- التعرف على تكوين كلمة من مجموعة من الحروف الهجائية. - التعرف على دمج المقاطع الصوتية لتكوين كلمة. - التعرف على تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية.	- يكون كلمة من مجموعة من الحروف الهجائية. - يميز أصوات الحروف في كلمات وردت بموضوع الدرس. - يكمل الحرف الناقص في الكلمة. - يكمل الجملة بكلمة وردت في الدرس. - يدمج مقاطع صوتية؛ ليكون كلمة ذات معنى. - يحلل الكلمة إلى مقاطع صوتية. - ينطق الكلمة نطقًا صحيحًا. - يكون اتجاهًا إيجابيًا نحو الكتابة بالكمبيوتر.	الكمبيوتر

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
الرابعة	قراءة الكلمات قراءة صحيحة، وفهم الكلمات المنطوقة والمقاطع الصوتية.	- التعرف على أشكال الكلمات. - التعرف على قراءة الكلمات بطريقة صحيحة. - فهم مدلول الكلمة المقروءة.	- يميز بين المقطع، والكلمة. - يضع دائرة حول شكل الكلمة الصحيح. - يقرأ الكلمة بطريقة صحيحة. - يصل الصورة بالكلمة التي تدل على مفهومها. - يعبر عن فهمه لمدلول الكلمة التي يقرأها.	المولد
الخامسة	قراءة كلمات بها حروف المد.	- التعرف على حروف المد. - التعرف على قراءة الكلمات التي تحتوي على حروف المد.	- يتعرف على حروف المد. - يميز بين حروف المد الثلاث. - يقرأ كلمات بها حروف المد. - يضع دائرة حول الكلمة التي بها حرف مد. - يكمل الحرف الناقص بالكلمة. - يصل الصورة بالكلمة التي بها حرف مد. - يؤمن بأهمية دور الطبيب في حياتنا. - يستخرج من النص الكلمات التي بها حروف المد.	الطبيب
السادسة	إعادة ترتيب الكلمات؛ لتكوين جملًا مفيدةً.	- التعرف على الكلمات المجردة ومعناها. - التعرف على قراءة الجملة بشكل صحيح. - التعرف على تكوين جملة من كلمات غير مرتبة.	- يتعرف على مدلول الكلمات. - يقرأ الجملة بشكل صحيح. - يرتب كلمات؛ ليكون جملة مفيدة. - يشارك زملائه في الحوار. - يصل الصورة بالكلمة التي تدل عليها. - يتعرف على معلومات حول الجَمل. - يلخص الدرس فيما لا يزيد عن ثلاثة أسطر.	سفينة الصحراء

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
السابعة	استخدام مفردات جديدة؛ لإكمال الجمل. استخدام المفردات الوظيفية في وصف خطوات، وإجراءات متسلسلة.	- التعرف على إكمال جملة بكلمة مناسبة. - التعرف على مفردات لغوية جديدة. - التعرف على بعض المفردات الوظيفية، واستخدامها.	- يتعرف على مفردات لغوية جديدة. - يقرأ الجملة بشكل صحيح. - يكمل الجملة بكلمة مناسبة. - يختار الإجابة الصحيحة. - يشارك زملائه في الحوار. - يرتب خطوات، وإجراءات عمل ما. - يعبر عن خطوات عمل شيء ما.	الأكل لصحي
الثامنة	تفسير بنية الجملة والقواعد النحوية البسيطة.	- التعرف على قواعد نحوية بسيطة.	- يتعرف على الاسم، والفعل والحرف. - يميز بين الاسم، والفعل والحرف. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يستنتج مرادف بعض الكلمات. - يفرق بين اللام الشمسية والقمرية. - يكون اتجاهًا إيجابيًا نحو العلم والعلماء. - يشارك زملائه في الحوار.	أحمد زويل
التاسعة	تفسير بنية الجملة والقواعد النحوية البسيطة.	- التعرف على قواعد نحوية بسيطة.	- يتعرف على بعض الضمائر المنفصلة. - يتعرف على بعض أسماء الإشارة. - يتعرف على بعض الأسماء الموصولة. - يستخرج أسماء الإشارة والضمائر من النص. - يضع الأسماء الموصولة في جملة من عنده. - يقرأ الدرس قراءة صحيحة. - يشارك زملائه في الحوار.	يوم في الحقل

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
العاشرة	القراءة بطلاقة وبدقة.	- قراءة الكلمات والجمل والنصوص بطلاقة، وبدقة.	- يقرأ الكلمات بطلاقة. - يقرأ الجمل بطلاقة. - يستنتج معاني بعض الكلمات الواردة في الدرس. - يستخرج من النص ما يطلب منه. - يرتب جملًا حسب ما وردت في النص. - يقرأ الدرس بطلاقة. - يمثل الدرس مع زملائه.	المكتبة
الحادية عشر	تفسير التعليمات المكتوبة.	- التعرف على التعليمات البسيطة المكتوبة.	- يقرأ الدرس قراءة صحيحة. - يتبع الخطوات كما وردت لزراعة شجرة. - يستنتج علامات الترقيم الواردة في الدرس. - يستخرج من النص ما يُطلب منه. - يعبر عن الإجراءات التي يتبعها في عمل شيء ما. - يدرك فوائد زراعة الشجر. - يمثل الدرس مع زملائه.	ازرع شجرة
الثانية عشر	فهم النص المقروء من خلال الإجابة عن أسئلة تدور حوله.	- - فهم مدلول الكلمة. - - فهم مدلول الجملة. - - فهم النص المقروء.	- يفسر معنى المفرادات الجديدة بالنص. - يصل الكلمة بالصورة التي تؤدي معناها. - يصل الجملة بالصورة التي تؤدي معناها. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ الدرس قراءة صحيحة. - يعتز التلميذ بحرب أكتوبر المجيدة. - يعبر عما فهمه من الدرس.	نصر أكتوبر
الثالثة عشر	تحديد الفكر الرئيسة والفرعية للنص.	- تحديد الفكرة الرئيسة للنص. - تحديد الأفكار الفرعية للنص.	- يحدد الفكرة الرئيسة للنص. - يحدد الأفكار الفرعية للنص. - يرتب الأفكار حسب ورودها في النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يكون اتجاهًا سلبيًا نحو الإسراف والتبذير. - يعبر عما يعجبه، وما لا يعجبه من خلال الصور.	النهي عن الإسراف

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
الرابعة عشر	التعبير عن النص المقروء بما يعكس فهمه له.	- التعبير في جمل تعكس فهمه للنص.	- يعبر في جمل تعكس فهمه للنص. - يفسر بعض المفاهيم الواردة في النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يؤمن بأهمية اتباعه للإجراءات الاحترازية ضد فيروس كورونا. - يمثل الدرس مع زملائه.	فيروس كورونا
الخامسة عشر	تحديد الهدف الرئيس للنص المقروء. تحديد معنى الكلمات، والعبارات في النص.	- تحديد الغرض من النص. - استخدام معنى الكلمات والعبارات الواردة في النص.	- يحدد الغرض من النص. - يتعرف معنى الكلمات الجديدة في النص. - يعبر عن فهمه للعبارات الواردة في النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يعتز بانتمائه لمصر. - يعبر عن واجبنا نحو نهر النيل.	نشيدمصر
السادسة عشر	تلخيص النص في صورة أفكار رئيسة وفرعية.	- تلخيص النص بأسلوبه.	- يلخص النص في صورة أفكار رئيسة. - يلخص النص في صورة أفكار فرعية. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يعبر عن الصورة بجملة مناسبة. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يؤمن بأهمية الرياضة في حياته.	إذاعة لصباح
السابعة عشر	وصف، وتحليل التركيب العام وتنظيم النص.	- تحديد علاقات السبب، والنتيجة والمشكلة، والحل في النص.	- يحدد علاقات السبب، والنتيجة في النص. - يصف المشكلة بأسلوبه. - يذكر الحل للمشكلة. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يكمل الخريطة بطريقة صحيحة. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يستخرج من النص ما هو مطلوب منه.	الحفاظ على البيئة

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
الثامنة عشر	تفسير معلومات النص في رسوم توضيحية.	- تفسير المعلومات في جداول، ورسوم بيانية، وخرائط.	- يفسر بعض معلومات النص في صورة جداول. - يفسر بعض معلومات النص في صورة خرائط. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يستخرج من النص ما هو مطلوب منه. - يكمل الجملة بكلمة مناسبة.	مصدر لضوء
التاسعة عشر	استخدام المفردات الجديدة في جمل جديدة.	- استخدام المفردات الجديدة في النص للتعبير بجمل مفيدة.	- يتعرف معاني المفردات الجديدة في النص. - يستخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة. - يعبر عن الصورة بجملة مفيدة. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة. - يقدر جهود الدولة في تنمية الثروة الحيوانية.	الثروة الحيوانية
العشرون	التنبؤ بمعلومات حول النص من خلال معلومات تم تعلمها.	- توقع ما يحدث بعد فهم النص. - الإجابة عن الأسئلة التي تدور حول النص.	- يتوقع ما يحدث بعد قراءته النص. - يعبر عن مضمون الدرس. - يعتز بآثار مدينة الأقصر. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة.	مدينة الأقصر
الواحدة والعشرون	تحديد عناصر القصة.	- تحديد شخصيات وزمان، ومكان وأحداث والمشكلة والحل في القصة.	- يحدد شخصيات القصة. - يحدد زمان، ومكان القصة. - يحدد المشكلة في القصة. - يحدد الحل في القصة. - يحكي القصة بأسلوبه. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة.	الأصدقاء الثلاثة

الجلسة	المعايير الدولية المراد تحقيقها	مهارات القراءة المراد تنميتها	أهداف الجلسة	الموضوع المستخدم
الثانية والعشرون	تحديد سمات الشخصيات في نص أدبي.	- تحديد سمات الشخصيات الرئيسة والمساندة في نص أدبي.	- يحدد سمات الشخصيات الرئيسة في القصة. - يحدد سمات الشخصيات المساندة في القصة. - يحكي القصة بأسلوبه. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة.	الأمانة
الثالثة والعشرون	التعبير عن المعنى بالرسم.	- استخدام الرسم في التعبير عن المعنى المراد.	- يعبر عن فهمه للدرس من خلال الرسم. - يعبر عن الصورة بجملة مفيدة. - يكمل الجملة بالكلمة الناقصة. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة.	حديث شريف
الرابعة والعشرون	إصدار حكم على النص.	- إصدار حكم على النص المقروء.	- يعبر عن رأيه في مواقف الشخصيات في النص. - يوضح أوجه الاستفادة من النص. - يستنتج سمات الشخصية الرئيسة في النص. - يكمل الخريطة من النص. - يجيب عن أسئلة حول النص. - يقرأ النص قراءة صحيحة.	حكاية جدتي
الخامسة والعشرون (ختامية)			- يختتم الباحثان البرنامج. - يشكرا التلاميذ على حُسن التعاون. - يشكرا المدير، والمعلمين على حُسن التعاون. - يقدما الهديا، والحلوى للتلاميذ. - أن يلتقطا الصور التذكارية مع التلاميذ، والمدير، والمعلمين.	

المرحلة الثالثة- مرحلة التنفيذ:

تم فى هذه المرحلة تنفيذ ما تم تحديده من المراحل السابقة؛ حيث تم تهيئة البرنامج، وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعلم، وتطلبت هذه المرحلة من المعلم (الباحِثَيْنِ) القيام بالمهارات التالية:

١. تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أثناء البرنامج.
٢. التحلي بالصبر.
٣. الالتزام بالوقت المحدد؛ لعرض كل عنصر من العناصر داخل البرنامج.
٤. التأكد من تفاعل التلاميذ مع النشاط، واستيعاب ما يقدم لهم.
٥. المرونة أثناء تنفيذ البرنامج.
٦. اتخاذ القرارات المناسبة التي يقتضيها البرنامج.

المرحلة الرابعة- مرحلة التقويم:

تقيس هذه المرحلة فعالية البرنامج في تنمية بعض مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين في ضوء المعايير الدولية للقراءة، الأمر الذي تطلب أن تعتمد عمليات التقويم للبرنامج على مجموعة متنوعة من أساليب التقويم (القبلي – والبعدي – والتتبعي – والبنائي).

الدراسة الميدانية:

١. **تطبيق أداتي البحث (بطاقة ملاحظة مهارات القراءة – اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين) قبليًا:** هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث إلى تحديد مستوى أفراد عينة البحث الضابطة والتجريبية في مهارات القراءة، قبل تطبيق البرنامج القائم على المعايير الدولية للقراءة.
٢. **تنفيذ جلسات البرنامج:** بدأ الباحثان في تطبيق جلسات البرنامج القائم على المعايير الدولية، مع توفير مستلزمات التطبيق في البيئة التعليمية بمدرسة الكداية الابتدائية، وشملت المدة الزمنية للبحث على(٢٥) جلسةً، وذلك على مدى (٧) أسابيعٍ، بواقع (٤) جلساتٍ أسبوعيًا، خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م.
٣. **تطبيق أداتي البحث (بطاقة ملاحظة مهارات القراءة – اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين) بعديًا:** حيث طُبقت بطاقة ملاحظة مهارات القراءة، واختبار

مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بعديًا؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية في تنمية متغيرات البحث التي سعى لتحقيقها (مهارات القراءة).

٤. **تطبيق أداة البحث (بطاقة ملاحظة مهارات القراءة – اختبار مهارات القراءة لزارعي القوقعة المدمجين) تتبعيًا:** حيث طُبقت بطاقة ملاحظة مهارات القراءة، واختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين تتبعيًا على أفراد عينة البحث؛ ومن ثم قياس مدى ثبات أثر التحسن في مهارات القراءة الناتج عن استخدام البرنامج القائم على المعايير الدولية للقراءة، ورصد الباحثان درجات التلاميذ (عينة البحث) وذلك تمهيدًا لاستخلاص النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك.

نتائج البحث:

نتناول فيما يلي عرضًا للنتائج التى أسفرت عنها تجربة البحث الميداني، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة كل فرض من فروضه، ثم تفسير هذه النتائج، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وهي كما يلي:

١. اختبار الفرضية الأولى، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالى ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٢) الإحصاء الوصفي للقياسين: القبلي، والبعدي للعينة التجريبية على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

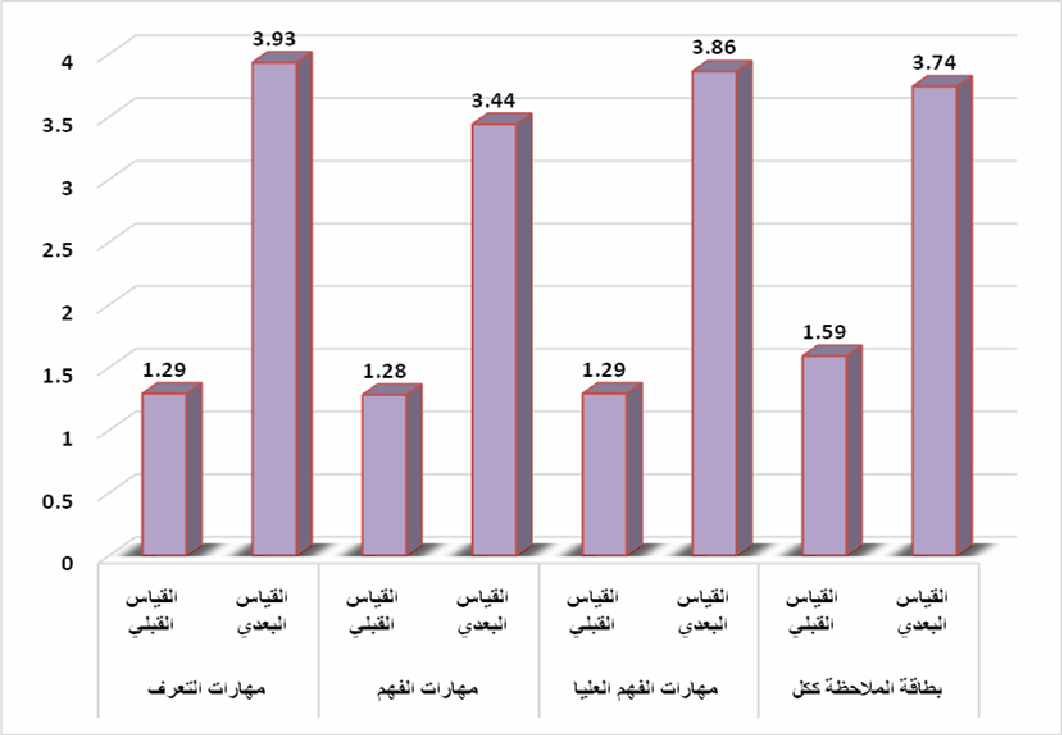
المقياس	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات التعرف	القبلي	٧	١.٢٩	٠.٤٨
	البعدي		٣.٩٣	٠.٢٤
مهارات الفهم	القبلي	٧	١.٢٨	٠.٤٩
	البعدي		٣.٤٤	٠.٣٢
مهارات الفهم العليا	القبلي	٧	١.٢٩	٠.٤٨
	البعدي		٣.٨٦	٠.٤٣
بطاقة الملاحظة ككل	القبلي	٧	١.٥٩	٠.٢١
	البعدي		٣.٧٤	٠.٢٣

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهريةً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة، وللتأكد من كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

المهارات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعرف	الموجبة	٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٧-	٠.٠١	دالة
	السالبة		٤.٠٠	٢٨.٠٠			
مهارات الفهم	الموجبة	٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٦-	٠.٠١	دالة
	السالبة		٤.٠٠	٢٨.٠٠			
مهارات الفهم العليا	الموجبة	٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٧-	٠.٠١	دالة
	السالبة		٤.٠٠	٢٨.٠٠			
بطاقة الملاحظة ككل	الموجبة	٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٦-	٠.٠١	دالة
	السالبة		٤.٠٠	٢٨.٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين (٠,٠١)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي؛ حيث إن المتوسطات الحسابية على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للقياسات البعدية، أكبر من المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية ويوضح الشكل التالي دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين:القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة.



شكل (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

وبمناقشة نتيجة الفرض الأول يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح القياس البعدي؛ وهذا يعني تطور مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة بعد تطبيق جلسات البرنامج القائم المعايير الدولية، الذي كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات القراءة والتخلص من بعض الصعوبات التي كانت تواجههم في معرفة شكل الحروف، والنطق الصحيح لمعظم الحروف العربية؛ ويرجع ذلك أيضًا إلى التدرج في الأنشطة التدريبية التي ساعدتهم على تعلم الأصوات شكلًا ورسمًا ونطقًا؛ حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التي تنمي مهارات التعرف، والنطق الصحيح للحروف، والكلمات، وشكلها، ودلالاتها، وذلك بالاعتماد على مجموعة من المثيرات، والوسائل السمعية والبصرية؛ هذا بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة التي تنمي مهارة الفهم من خلال مجموعة من الدروس التي ترتبط بواقع التلميذ وحياته، ولعل ذلك كان حافزًا كبيرًا للتلاميذ؛ لمتابعة قراءة الدروس، والقصص، بما تتضمنه من معلومات شيقة، وصورًا ملونةً جذابةً ساعدت على سرعة فهم النص المكتوب؛ وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من Shahpanah, Hatami, & Nouri(٢٠١٨) التي هدفت إلى تقييم فعالية العلاج بالموسيقى على زيادة القدرة على القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمدارس الابتدائية، وكشفت النتائج أن العلاج بالموسيقى يُحسن مهارات القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوي زراعة القوقعة ودراسة كلٍّ من Brouwer, Downing, Westhoff, Wait, Entwisle, Messersmith & Hanson (٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدخل المستند إلى تطبيق الهاتف المحمول في تحسين المفردات للأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال، وكشفت نتائج هذه الدراسة إلى أن تطبيقات الهاتف المحمول، كانت أداة فعالة لتسهيل تعلم مهارات القراءة، والكتابة المبكرة لدى الأطفال.

اختبار الفرضية الثانية، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في القياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٤) الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

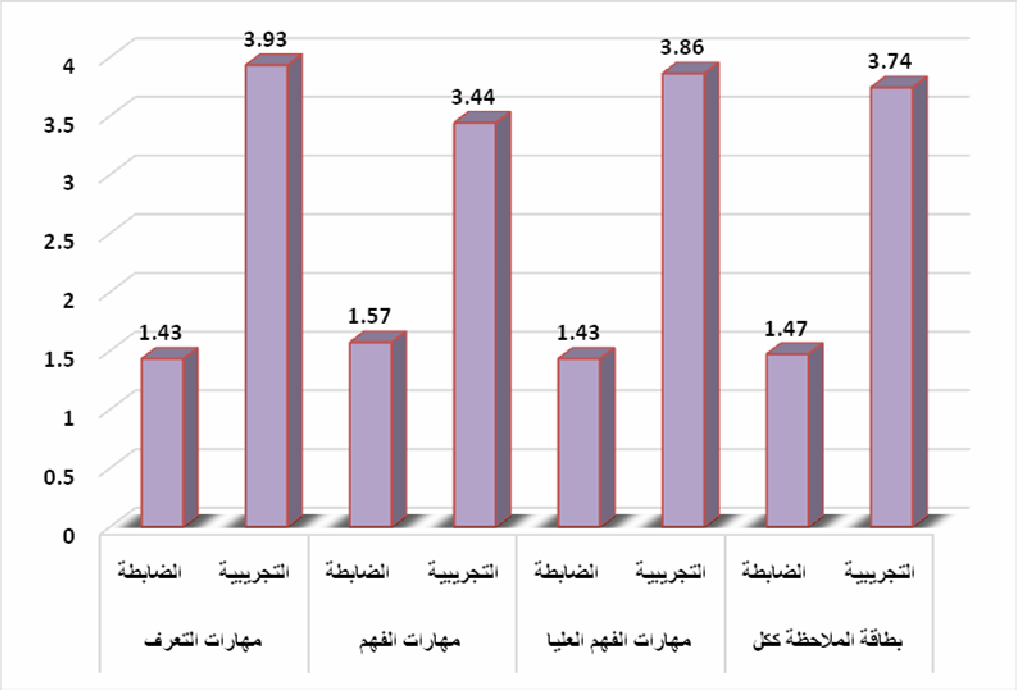
المهارات	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات التعرف	الضابطة	٧	١,٤٣	٠,٥٣
	التجريبية		٣,٩٣	٠,٢٤
مهارات الفهم	الضابطة	٧	١,٥٧	٠,٥٤
	التجريبية		٣,٤٤	٠,٣٢
مهارات الفهم العليا	الضابطة	٧	١,٤٣	٠,٧٩
	التجريبية		٣,٨٦	٠,٤٣
بطاقة الملاحظة ككل	الضابطة	٧	١,٤٧	٠,٣٢
	التجريبية		٣,٧٤	٠,٢٣

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهريةً بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وللتأكد من كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية قاما الباحثان باستخدام اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٥) نتائج اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test)؛للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعرف	الضابطة	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٣,١٩-	٠,٠٠١	دالة
	التجريبية		٤,٠٠	٢٨,٠٠				
مهارات الفهم	الضابطة	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٣,١٨-	٠,٠٠١	دالة
	التجريبية		٤,٠٠	٢٨,٠٠				
مهارات الفهم العليا	الضابطة	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٣,٢٠-	٠,٠٠١	دالة
	التجريبية		٤,٠٠	٢٨,٠٠				
بطاقة الملاحظة ككل	الضابطة	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠	٠,٠٠	٣,١٥-	٠,٠٠٢	دالة
	التجريبية		٤,٠٠	٢٨,٠٠				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية(٠,٠٠)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وهذه الفروق باتجاه القياس البعدى للمجموعة التجريبية؛ حيث إن المتوسطات الحسابية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة للقياسات البعدية للمجموعة التجريبية، أكبر من المتوسطات الحسابية للقياسات البعدية للمجموعة الضابطة، وهو ما يؤكد استفادة تلاميذ العينة التجريبية من البرنامج المقدم إليهم، ويوضح الشكل التالي دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

يتضح من نتيجة الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك يدل على تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات القراءة، وذلك يعكس مدى استفادة التلاميذ في المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي لمهارات لقراءة؛ كما يرجع الباحثان هذا التحسن الذي طرأ على تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مجموعة من الإجراءات المتنوعة، مثل: استخدام الوسائل المساعدة والمجسمات، والصور، والأشكال التي تعبر عن دلالات الكلمات؛ مما سهل على التلاميذ تعلمها، وفهمها كذلك تدريب التلميذ على النطق باستخدام المرآة؛ لمساعدته على تعرف شكل الحرف على الشفتين، وكيفية نطقه، كذلك تدريبهم على النطق، وتعرف الكلمات داخل مجموعة من الجمل ذات السياق المختلف، سواء أكان درسًا، أو قصةً، أو نشيدًا؛ وهذا يتفق مع دراسة Karasu (٢٠٢٠) التي هدفت إلى إجراء دراسة الحالة الطولية، التي تهدف إلى

التحقيق في تطوير مهارات القراءة والكتابة لتلميذ من زارعي القوقعة، باستخدام برنامج سمعي شفوي للتلاميذ المصابين بفقدان السمع، وكشفت النتائج أن التلميذ استفاد من التطبيق المكثف والمنهجي للتدريبات وفقًا لاحتياجاته الفردية، كذلك تتفق مع دراسة كلٍّ من الرشدي، والعبد الجبار (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبى في تحسين مهارات القراءة (التعرف، النطق، الفهم) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية زارعى القوقعة، وكشفت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبى القائم تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة.

اختبار الفرضية الثالثة، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعينة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٦) الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

المهارات	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارات التعرف	التتبعي	٧	٣,٨٦	٠,٩٠
	البعدي		٣,٩٣	٠,٢٤
مهارات الفهم	التتبعي	٧	٣,٤٢	٠,٨٥
	البعدي		٣,٤٤	٠,٣٢
مهارات الفهم العليا	التتبعي	٧	٣,٧١	٠,٧٧
	البعدي		٣,٨٦	٠,٤٣
بطاقة الملاحظة ككل	التتبعي	٧	٣,٨٠	٠,٤٦
	البعدي		٣,٧٤	٠,٢٣

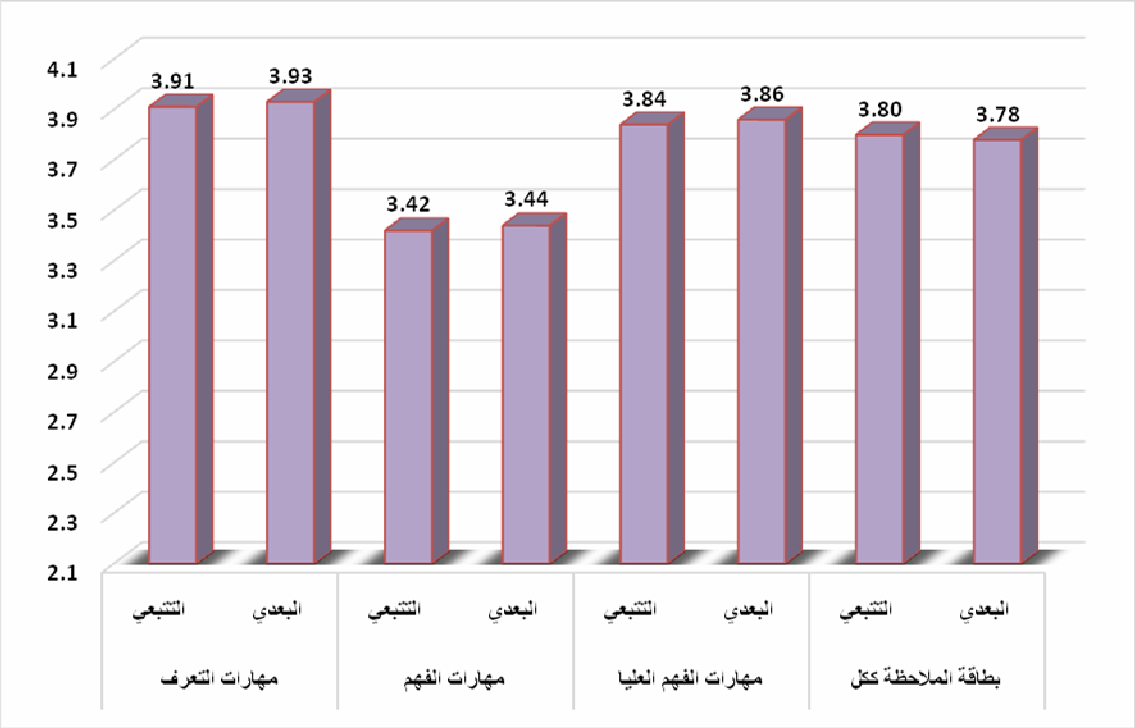
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية صغيرة جدًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وللتأكد من كون هذه الفروق غير دالة إحصائيًا قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٧) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

المهارات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارات التعرف	الموجبة	٧	٣,٠٠	١٢,٠٠	-٠,٣٤	٠,٧٣	غير دالة
	السالبة		٥,٣٣	١٦,٠٠			
مهارات الفهم	الموجبة	٧	٣,٠٠	٩,٠٠	-١,٤٦	٠,١٤	غير دالة
	السالبة		١,٠٠	١,٠٠			
مهارات الفهم العليا	الموجبة	٧	٢,٥٠	٣,٥٠	-٠,٢٧	٠,٧٦	غير دالة
	السالبة		١,٧٥	٢,٥٠			
بطاقة الملاحظة ككل	الموجبة	٧	٥,٠٠	١٥,٠٠	-٠,١٧	٠,٨٦	غير دالة
	السالبة		٣,٢٥	١٣,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة (٠,٨٦)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين

متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مقياس مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ مما يدل على استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم إليهم، وهو ما يوضح صحة الفرض الثالث، ويوضح الشكل التالي عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٤) يوضح عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

وبمناقشة نتيجة الفرض الثالث، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على بطاقة ملاحظة مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ ويرجع الباحثان استمرار التحسن في مهارات القراءة (مهارات التعرف-مهارات الفهم- مهارات الفهم العليا) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من التلاميذ زارعي القوقعة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، وفاعلية ما تضمنه من جلسات تدريبية، وأنشطة، وفنيات، واستراتيجيات، ساعدت

على تنمية مهارات القراءة، كما لا ينكر الباحثان هنا الدور المهم الذي قامت به أسر هؤلاء التلاميذ، فقد قاموا بتنفيذ تعليمات الباحِثَيْنِ لهم، من خلال قيامهم ببعض التدريبات الموضحة لهم مع تلاميذهم بالمنزل كذلك متابعة قراءة القصص والدروس المختلفة لتلاميذهم يوميًا، التي أمدهم الباحثان بها؛ حيثُ عمل الباحثين على تزويد الأسر بمجموعة من المصادر، التي يمكن الرجوع لها، واستخدامها في ممارسة عملية القراءة في المنزل.

اختبار الفرضية الرابعة، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٨) الإحصاء الوصفي للقياسين: القبلي، والبعدي للعينة التجريبية على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

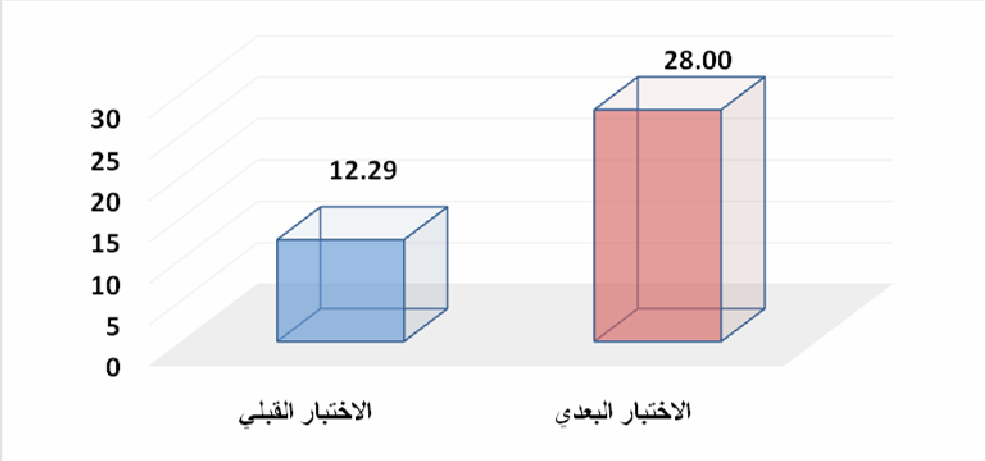
الاختبار	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	القبلي	٧	١٢,٢٩	١,١١
	البعدي		٢٨,٠٠	٤,٤٧

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ظاهريةً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة، وللتأكد من كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (١٩) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

اختبار	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة	الموجبة	٧	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٣٧	٠,٠١	دالة
	السالبة		٤,٠٠	٢٨,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية (٠,٠١)، وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي؛ حيث إن المتوسطات الحسابية على اختبار مهارات القراءة للقياسات البعدية أكبر من المتوسطات الحسابية للقياسات القبلية، ويوضح الشكل التالي دلالة الفروق بين بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح القياس البعدي؛ وهذا يوضح كما ذكر الباحثان سابقًا تحسن مهارات القراءة المستهدفة في البرنامج التدريبي القائم على المعايير الدولية، كما يوضح ذلك ملائمة الأنشطة التي تم تدريب التلاميذ عليها للأهداف الموضوعة كذلك فاعلية الاستراتيجيات، والفنيات التدريبية، والتدريسية المستخدمة في الجلسات.

ويتفق مع دراسة مصطفى (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التدريب السمعي اللفظي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعى الفونولوجي، وأثره في تحسين بعض مهارات القراءة (الفهم- التعرف) لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية؛ وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده على مقياس الوعي الفونولوجي كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده على اختبار القراءة في اتجاه القياس البعدي؛ كذلك تتفق مع دراسة Krish(٢٠٢٠) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام القلم الصوتي كتقنية مساعدة في القراءة؛ لتطوير مهارات القراءة والطلاقة، والفهم، والمفردات بين أطفال ما قبل المدرسة، وأظهرت نتائج الاختبارات البعدية أن الأطفال في المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا في مهارات طلاقة القراءة، والفهم، ومهارات المفردات، كما أشارت النتائج أن القلم الصوتي هو تدخل ممكن وجيد لاستخدامه جنبًا إلى جنب مع النصوص التقليدية؛ لتعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال، كما تتفق مع دراسة كلٍّ من Karimi Lichahi, Azarian & Akbari (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية العلاج باللعب على أداء القراءة، والمهارات التكيفية، والمشكلات السلوكية لدى التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة، وأظهرت نتائج الاختبار البعدي أن العلاج باللعب قد حسن بشكل كبير مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ع <٠,٠٠١).

اختبار الفرضية الخامسة، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه:"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة

للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح المجموعة التجريبية؛ ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية في القياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (٢٠) الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

اختبار	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	الضابطة	٧	١٣,٧١	١,١١
	التجريبية		٢٨,٠٠	٤,٤٧

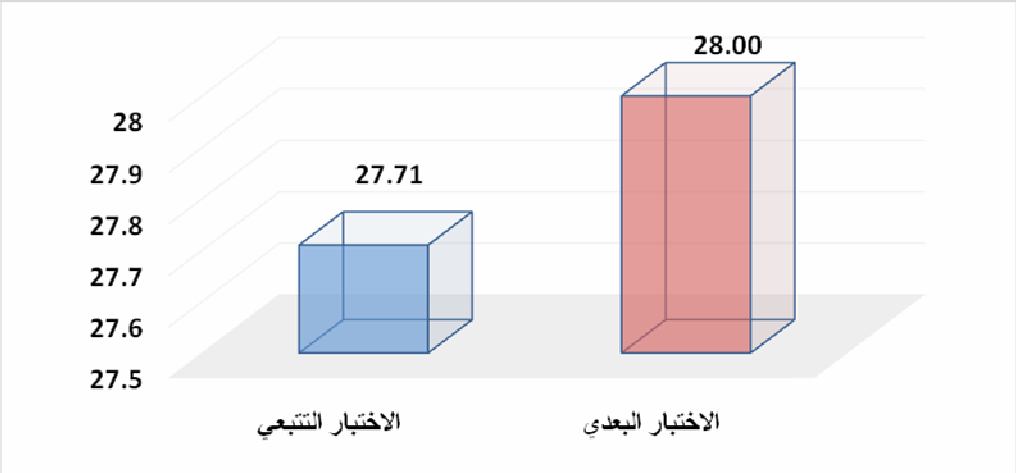
يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهريةً بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وللتأكد من كون هذه الفروق ذات دلالة إحصائية قاما الباحثان باستخدام اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (٢١) نتائج اختبار مان–ويتني (Man-Whitney Test)؛للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	القرار
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١-	٠,٠٠	دالة
	التجريبية		١١,٠٠	٧٧,٠٠				

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس

البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية(٠,٠٠) وهذه القيمة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وهذه الفروق باتجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية حيث إن المتوسطات الحسابية على اختبار مهارات القراءة للقياسات البعدية للمجموعة التجريبية، أكبر من المتوسطات الحسابية للقياسات البعدية للمجموعة الضابطة، وهو ما يؤكد استفادة تلاميذ العينة التجريبية من البرنامج المقدم إليهم، ويوضح الشكل التالي دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة.



شكل (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

كما تتضح من نتيجة الفرض الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، لصالح المجموعة التجريبية؛ أي تطور ونمو مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي في المجموعة التجريبية يرجع إلى ما تلقوه من تدريب فعالٍ على مهارات التعرف، والفهم، ومهارات الفهم العليا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من Tang, Asrifan, Chen, Haedar & Agussalim(٢٠١٩)

التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان استخدام قصص الفكاهة يمكن أن يحسن فهم القراءة لدى التلاميذ، وأظهرت نتيجة تحليل البيانات أن هناك فرقًا كبيرًا بين درجات التلاميذ بعد أن تم تدريسهم باستخدام قصص الفكاهة، وقبل تدريسهم بقصص الفكاهة، كما كشفت النتائج فاعلية استخدام قصص الفكاهة في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ؛ كما تتفق مع دراسة كلٍّ من Irdamurni, Kasiyati, Zulmiyetri & Taufan (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج Mingleفي تحسين مهارات القراءة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج تحسناً كبيرًا في مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن نموذج Mingle قد حسن بشكل كبير مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، كما تتفق مع دراسة كلٍّ من Nevo, Brande & Shaul (٢٠١٦) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تسريع القراءة المعروف بتحسين مهارات القراءة لدى البالغين، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، أو بدونها؛ وكشفت النتائج تحسن مهارات القراءة بشكل ملحوظ لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يتم تدريبها.

اختبار الفرضية السادسة، ومناقشة نتائجها.

تنص هذه الفرضية على أنه:"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية".

ولاختبار هذه الفرضية قاما الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعينة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (٢٢) الإحصاء الوصفي للقياس البعدي للعينة التجريبية، والعينة الضابطة على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

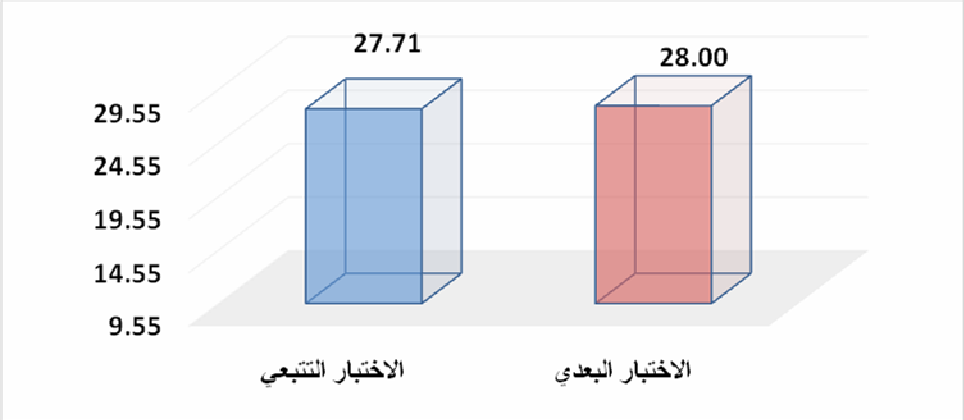
الاختبار	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	التتبعي	٧	٢٧,٧١	٤,٥٧
	البعدي		٢٨,٠٠	٤,٤٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية صغيرة جدًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، وللتأكد من كون هذه الفروق غير دالة إحصائيًا قاما الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج.

جدول (٢٣) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

الاختبار	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين	الموجبة	٧	٣,٥٠	١٤,٠٠	-٠,٨٢	٠,٤١	غير دالة
	السالبة		٣,٥٠	٧,٠٠			

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية (٠,٤١)، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ ما يدل علي استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم إليهم، وهو ما يوضح صحة الفرض السادس، ويوضح الشكل التالي عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية.



شكل (٤) يوضح عدم دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين

وبمناقشة نتيجة الفرض السادس، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبعي على اختبار مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية؛ وهذا يعني بقاء أثر البرنامج التدريبي، وفاعليته في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من Tyler, Hughes, Beverley & Hastings(٢٠١٥) التي حققت في ما إذا كان استخدام برنامج القراءة عبر الإنترنت – (هيدسبروت–القراءة المبكرة) كتدريس إضافي للتلاميذ في الصف الثاني الابتدائي يؤدي إلى تحسينات في مهارات القراءة، بالمقارنة مع التلاميذ الذين لا يتلقون هذه التعليمات الإضافية، وكشفت النتائج أن هناك اختلافات كبيرة، وذات دلالة عبر مقاييس دقة القراءة، ومهارات التعرف على الكلمات، لصالح المجموعة التجريبية، مع استمرار هذه الفاعلية بعد ثلاثة أشهرٍ من المتابعة؛ وتتفق مع دراسة كلٍّ من أحمد، حمدان أمين (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف أثر الانقرائية باستخدام الطريقة الصوتية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأثبتت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث بين التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فرق في القياسين: البعدي، والتتبعي؛ وهو ما يعني استمرارية فاعلية البرنامج.

الإجابة عن السؤال ما فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية فى تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين؟

من أجل قياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي، تم استخدام معادلة (Blake)؛ لحساب نسبة الكسب المعدلة (س – ص/د–ص) + (س – ص/ د) حيث:

س = المتوسط الحسابي للدرجات في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ص = المتوسط الحسابي للدرجات في القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

د = الدرجة العظمي، أو الدرجة الكلية للاختبار.

وينبغي أن تصل قيمة نسبة الكسب المعدل إلى (١,٢) فأكثر، كمؤشر لفاعلية البرنامج.

وقد قام الباحثان بحساب نسبة الكسب المعدل للبرنامج من خلال درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي، ويوضح الجدول التالي ما تم الحصول عليه من نتائج:

جدول (٢٤) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات البطاقة، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

عدد التلاميذ	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدلة المحسوبة
٧	١٢,٢٩	٢٨,٠٠	١,٧٠

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج القائم على المعايير الدولية لتنمية مهارات القراءة للتلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بمرحلة التعليم الابتدائي يتصف بالفاعلية؛ حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة له (١,٧٠)، وهو أعلى من الحد الأدن للفاعلية كما حدده (Blake)، وبناءً عليه يعتبر البرنامج صالحًا لأغراض الدراسة العلمية؛ من حيث استخدامه في مواقف التعلم.

مناقشة عامة للنتائج:

يتضح من جميع نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة المدمجين بالمرحلة الابتدائية، ويرجع الباحثان

تطور مستوى مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى مجموعة من الإجراءات والعوامل، أهمها:

- ما اشتمل عليه البرنامج التدريبي من أنشطة متنوعة، ومتدرجة، تتسم بالشمول؛ حيثُ تضمنت الأنشطة قصصًا، ودروسًا مشوقةً، هذا بالإضافة إلى وجود أنشطة؛ لتدريب النطق، ضمن: كلمات، وجمل وفقرات.
- التنوع في استخدام الاستراتيجيات التدريبية؛ ساعد على مراعاة الفروق الفردية، وأنماط التعلم المختلفة لدى هؤلاء التلاميذ، وخاصة التفضيل البصري، حيث راعى الباحثان وفرة وجود المثيرات البصرية بجانب المثيرات السمعية.
- بيئة التدريب الملائمة؛ حيث اهتم الباحثان بتوفير كل الأدوات، والوسائل اللازمة للتطبيق، كما عمل الباحثان على توفير بيئة نفسية دافئة داعمة للتلاميذ، وهو ما كان له أثر كبير في تشجيع التلاميذ على الاستمرار في جلسات البرنامج.
- العمل المستمر على تهيئة التلاميذ، وتشويقهم، وجذب انتباههم للدروس، من خلال العمل ضمن خطوات بسيطة؛ وصولًا إلى المستويات الأكثر تعقيدًا.
- تنوع التعزيز سواء المادي، أو المعنوي كان دافعًا قويًا لتحسين مهاراتهم القرائية.
- ارتباط الخبرات القرائية المقدمة للتلاميذ ببيئتهم وواقعهم ساعد على زيادة دافعية التلاميذ لممارسة مهارات القراءة.
- إمداد أسر تلاميذ المجموعة التجريبية ببعض القصص والمصادر التي تساعدهم على ممارسة مهارات القراءة مع تلاميذهم في المنزل،وكذلك تدريبهم على بعض مهارات النطق، كل ذلك ساعد في استمرار فاعلية البرنامج.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، ومن خلال معايشة الباحثَيْنِ لتجربة البحث، يمكــن أن يُقــدِّما بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل على معالجة أوجه القصور، ونواحي الضعف التي تواجه تعليم التلاميذ زارعي القوقعة، ومنها ما يلي:

- ضرورة تبني المعايير الدولية في تطوير المناهج الدراسية، وتحسين جودة العملية التعليمية.

- ضرورة العمل على تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، خاصة في مرحلة رياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية.
- ضرورة التسلسل في تعليم التلميذ زارع القوقعة المهارات اللغوية.
- توفير برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية؛ لتدريبهم على الاستراتيجيات اللغوية الحديثة في التعامل مع التلميذ زارع القوقعة، وتدريبه على المهارات المختلفة للغة؛ لتحسين مستوى مهارات القراءة لديه.
- توفير بيئة منزلية مشتملة على عديد من المثيرات السمعية، والقصص التي من شأنها تشجيع التلميذ على تحسين مستوى القراءة لديه.
- الاهتمام بمتابعة جهاز القوقعة بصفة دورية؛ وذلك لضمان استفادة التلميذ منه أكبر استفادة ممكنة.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

١. تقييم مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعى القوقعة في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الدولية للقراءة.
٢. فاعلية قصص الفكاهة في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ زارعي القوقعة.
٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير الدولية؛ لإكساب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بعض الكفايات المهنية اللازمة للتواصل مع زارعي القوقعة.
٤. تصميم برنامج للانقرائية للتلاميذ زارعي القوقعة بالمرحلة الابتدائية قائم على المعايير الدولية.

مراجع البحث

أولًا: المراجع العربية:

أبو سكينة، نادية. (٢٠٠٨). واقع القراءة الحرة لدى أطفالنا (تلاميذ المرحلة الإعدادية) دراسة مسحية تحليلية من وجهة نظر التلميذ والمهتمين بالتعليم، *مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، يوليو، ٣٢٤-٢٥١.

أحمد، أمينة حسن مصطفى، حمدان، سيد السايح، أمين، عبد الرحيم عباس. (٢٠٢١). أثر الانقرائية باستخدام الطريقة الصوتية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ٤(٦)، ٤٦٩-٤٩٩.

أحمد، محمد محمود مصطفى. (٢٠١٩). تطوير محتوى كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*.ع(٢٢٧).٣٢٥-٣٦٢.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (٢٠١٧). *موسوعة تعلم القراءة والقرائية* (في جميع المراحل الدراسية). القاهرة: دار الشقري للنشر.

حسن، عماد أحمد (٢٠١٦). *مقياس المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رحماني، هناء. (٢٠١٩). التصورات الاجتماعية لدى أمهات الأطفال زارعي القوقعة حول زراعة القوقعة، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه الخضر، الجزائر.

رسلان، مصطفى. (٢٠٠٥). *تعليم اللغة العربية*، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الرشدي، سميحة، والعبد الجبار، عبدالعزيز. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية زارعي القوقعة. *مجلة التربية الخاصة*، ٩(٣٢)، ٢٨١-٣٣١.

شبيب، علاء عبد الحسين، وخلف، هبة مزعل. (٢٠٢٠). المناشط الصفية ودورها في تنمية مهارات القراءة (دراسة تجريبية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٥)، ٥١٣-٥٤٠.

عباس، إيمان محمد صبري مصطفى، والجباس، نيفين محمد عبدالله. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط عرض محتوى الإنفوجرافيك التفاعلي والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٤(١)، ٤١٢-٣٠٥.

عبد الله، أيمن سالم (٢٠١٨). مقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢(١١٦)، ٢٤٥- ٢٨٣.

عــزت،أحمد عبد الظاهر. (٢٠١٨). تقويم مدى تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى مــن المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة من المــستويات المعياريــة لمهــارتي القراءة والكتابة، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ٣٨(٣٨)، ٢٠٠-٦٩.

عيسى، أحمد، وعبيدات، يحيى. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تأهيلي ســمعي لفظــي وعلاقتــه بالتمييز السمعي والذاكرة السمعية التتابعية لدى عينة مــن الأطفــال زارعــي القوقعــة الإلكترونية بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية، جامعة جدة*، (٨١)، ٢٦٥-٢٢٥.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي السابع عشر- مناهج التعلــيم والمستويات المعيارية، القاهرة، جامعة عين شمس*، ٢٧-٢٦ يوليو، ١٧٨-١٤٧.

مصطفى،أسامة فاروق مصطفى. (٢٠٢١). برنامج قائم على التــدريب الــسمعي اللفظــي باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الوعي الفونولوجي، وأثره فــي تحسين بعض مهارات القراءة (التعرف-الفهم) لدى الأطفال الــصم زارعــي القوقعــة الإليكترونية .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٥(١)،١٥١-٢٤٦.

مكي، إبراهيم عبد النعيم محمد. (٢٠١٩). تحديد معايير القرائية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الدولية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعيــة، كليــة التربيــة، جامعة حلوان*، ٢٥(١١)، ١٩١-٢٢٣.

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية في التعلــيم العــام (مداخل، وفنياته):* مطبعة الجامعة، بنها.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Akyol, H., & Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Improving the Reading Skills of a Students with Reading Difficulties: An Action Research. *Education & Science/Egitim Ve Bilim*, *42*(193).

Beach, R., Thein, A. H., & Webb, A. (2015). *Teaching to exceed the English Language Arts Common Core State Standards: A critical inquiry approach for 6-12 classrooms*. Routledge.

Bell, N. E. (2019). Literacy development in children with cochlear implants.

Bell, N., Angwin, A. J., Wilson, W. J., & Arnott, W. L. (2019). Reading development in children with cochlear implants who communicate via spoken language: A psycholinguistic investigation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *62*(2), 456-469.

Bojovic, M. (2010, September). Reading skills and reading comprehension in English for specific purposes. In *The International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures* (pp. 23-24).

Brouwer, K., Downing, H., Westhoff, S., Wait, R., Entwisle, L. K., Messersmith, J. J., & Hanson, E. K. (2017). Effects of clinician-guided emergent literacy intervention using interactive tablet technology for preschool children with cochlear implants. *Communication Disorders Quarterly*, *38*(4), 195-205.

Callahan, S. (2021). The Effects of Cochlear Implants and Hearing Aids on Reading Comprehension in Children: A Literature Review.

CASAS. (2016) Reading Standards.The Relationship to the College and Career Readiness Standards for Adult Education and the NRS Educational Functioning Levels for ABE/ASE and ESL. Second Edition

Çizmeci, H., & Çiprut, A. (2018). Evaluation of the Reading and Writing Skills of Children with Cochlear Implants. *The journal of international advanced otology*, *14*(3), 359.

Connor, C. M., and Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 47, 509–527.

Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., DesJardin, J. L., & CDaCI Investigative Team. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child development*, *84*(2), 543-559.

Damaianti, V. S., Rahma, R., & Astini, M. P. (2020). Basic Dimensions of Early Reading Skills of Elementary School Students in Bandung. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, *26*(1), 39-46.

Dillon, C. M., De Jong, K., and Pisoni, D. B. (2011). Phonological awareness, reading skills and knowledge in children who use cochlear implants. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 17, 205–226. doi: 10.1093/deafed/enr043

Firestone, W. A., Schorr, R. Y., & Monfils, L. F. (Eds.). (2004). the ambiguity of teaching to the test: Standards, assessment, and educational reform. Routledge

Fisher, D., & Frey, N.(2007). Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom. Alexandria, USA: ASCD, 2007doi: 10.1044/2018_JSLHR-L-ASTM-18-0250

Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C., and Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14, 371–385. doi: 10.1093/deafed/enn046

Hermans, D., van Berkel-van Hoof, L., & Knoors, H. (2021). Vocabulary learning in children with cochlear implants in signed and spoken modalities.

Ingvalson, E. M., & Wong, P. (2013). Training to improve language outcomes in cochlear implant recipients. *Frontiers in psychology*, *4*, 263.

Irdamurni, I., Kasiyati, K., Zulmiyetri, Z., & Taufan, J. (2018). The Effect of Mingle Model to Improve Reading Skills for Students with Dyslexia in Primary School. *Journal of ICSAR*, *2*(2), 167-170.

Karasu, H. P. (2020). Development of emergent literacy skills of a child with hearing loss: a longitudinal case study. *Educational Studies*, *46*(5), 513-531.

Karimi Lichahi, R., Azarian, A., & Akbari, B. (2019). The effectiveness of play therapy on reading performance, adaptive skills and behavioral problems in students with dyslexia. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *6*(3), 200-214.

Kentucky Academic Standards. (2019).Reading and Writing. Department of Education.

Kirtane, M. V. (2010). Cochlear Implants. *Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*, *53*(4), 256.

Kotby, N. (2015). *Anatomy, Physiology and Linguistic for phoniatrics and communication Disorders. Cairo* : Koradie press.

Kral, A., and Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends Neurosci.* 35, 111–122. doi: 10.1016/j.tins.2011.09.004

Krish, P. (2020). The use of the audio pen in enhancing reading skills among preschool children. *International Journal of Information and Education Technology*, *10*(5), 335-340.

Krogmann, R. J., & Al Khalili, Y. (2021). Cochlear Implants. *StatPearls [Internet]*.

Kusdemir, Y., & Bulut, P. (2018). The Relationship between Elementary School Students' Reading Comprehension and Reading Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(12), 97-110.

Li, J., Mayr, R., & Zhao, F. (2021). Speech production in Mandarin-speaking children with cochlear implants: a systematic review. *International Journal of Audiology*, 1-9.

Nakeva von Mentzer, C., Lyxell, B., Sahlén, B., Dahlström, Ö, Lindgren, M., Ors, M., et al. (2014). Computer-assisted reading intervention

with a phonics approach for children using cochlear implants or hearing aids. *Scand. J. Psychol.* 55, 448–455. doi: 10.1111/sjop.12149

Nakeva von Mentzer, C., Wallfelt, S., Engström, E., Wass, M., Sahlén, B., Pfändtner, K., ... & Uhlén, I. (2020). Reading Ability and Working Memory in School-Age Children Who Are Deaf and Hard of Hearing Using Cochlear Implants and/or Hearing Aids: A 3-Year Follow-Up on Computer-Based Phonics Training. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *5*(6), 1388-1399.

National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development

Nevo, E., Brande, S., & Shaul, S. (2016). The effects of two different reading acceleration training programs on improving reading skills of second graders. *Reading Psychology*, *37*(4), 533-546.

Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. *Journal of Studies in Education*, *6*(2), 229-240.

Shahpanah, M., Hatami, M., & Nori, R. (2016). The effectiveness of music therapy in enhancing the ability of reading in primary school children with cochlear implants. *Empowering Exceptional Children*, *7*(3), 79-87.

Shahpanah, M., Hatami, M., & Nori, R. (2018). Impact of Music Therapy Measures to Boost up Reading Skills among School Children with Cochlear Implants.

Tadesse, Tefera. (2017). Re: What is reading skill and its significance?. Retrieved from:https://www.researchgate.net/post/what_is_reading_skill_and_its_significance/5937e81393553ba16e569293/citatio /5-1-2022

Tang, S., Asrifan, A., Chen, Y., Haedar, H., & Agussalim, M. (2019). The Humor Story in Teaching Reading Comprehension. *Journal of advanced english studies*, *2*(2), 77-87.

The Common European Framework of Reference for Languages. (2021). Available at: https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/

Tyler, E. J., Hughes, J. C., Beverley, M., & Hastings, R. P. (2015). Improving early reading skills for beginning readers using an online

programme as supplementary instruction. *European journal of psychology of education*, *30*(3), 281-294.

Walker, E. A., Redfern, A., and Oleson, J. J. (2019). Linear mixed-model analysis to examine longitudinal trajectories in vocabulary depth and breadth in children who arew hard of hearing. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 25, 525–542.

Wang, Y., Sibaii, F., Lee, K., Gill, M. J., & Hatch, J. L. (2021). Meta-analytic findings on reading in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(3), 336-350.

Wass, M., Anmyr, L., Lyxell, B., Östlund, E., Karltorp, E., & Löfkvist, U. (2019). Predictors of reading comprehension in children with cochlear implants. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2155.

Wass, M., Ibertsson, T., Lyxell, B., Sahlén, B., Hällgren, M., Larsby, B., et al. (2008). Cognitive and linguistic skills in Swedish children with cochlear implants – measures of accuracy and latency as indicators of development. *Scand. J. Psychol.* 49, 559–576. doi: 10.1111/j.1467-9450.2008.00680.x

Wass, M., Löfkvist, U., Anmyr, L., Karltorp, E., & Lyxell, B. (2018). Learning to read when speech sounds different: Orthographic learning in children with cochlear implants. In *25th Annual Society for the Scientific Study of Reading (SSSR) Meeting, 18-21 July, 2018, Brighton, UK*. Society for the Scientific Study of Reading (SSSR).

Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., & Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. International *journal of pediatric otorhinolaryngology*, *77*(8), 1317-1321.

Wilson, B. S., & Dorman, M. F. (2008). Cochlear implants: current designs and future possibilities. *J Rehabil Res Dev*, *45*(5), 695-730.

Zanchi, P., Zampini, L., & Berici, R. (2021). Narrative competence in Italian children with cochlear implants: a comparison with children matched by chronological or hearing age. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *35*(3), 277-292.