الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي.

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

تخصُّص: لسانيات تطبيقية.

صعوبات التعلّم في تربية الخاصة

مدرسة صغار الصّم بالبويرة -نموذجا-

مذكرة مُقدّمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:
- سعيدة كراش.
- مسعودة جفال.

إشراف الأستاذة:
د. فتيحة بوتمر

لجنة المناقشة

د/ فريدة مساوي.....جامعة البويرة .....رئيسا

د/فتيحة بوتمر.....جامعة البويرة.....مشرفا ومقررا

د / زهية لوناس.....جامعة البويرة.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية:
2019/2018

﴿وَاللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ والَابصْارْ والافْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾

[سورة النحل الآية78]

إن لله نستعين به ونستغفره الذي أغاثنا بفضله و توفيقه على إتمام هذه الدراسة **ولا يسعنا** في نهاية هذا البحث إلا التقدم بخالص الشكر والامتنان و العرفان بالمعروف إلى أستاذتنا الغالية: **"بوتمر فتيحة"** بالإشراف على هذه الدراسة والتي تعلمنا منها الكثير ' فقد كانت خير معين لنا في انجاز هذا البحث لما قدمته لنا من توجيه وتقديم النصائح العلمية المفيدة والقيمة.

كما نتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا البحث المتواضع لو بكلمة طيبة 'كما نتقدم بالشكر إلى مدير مدرسة صغار الصّم بالبويرة وكذلك المعلين والمعلمات والأخصائية البيداغوجية التي لم تبخل علينا ببعض الكتب **"عليلاش فايزة"**

وكل الصديقات فوج الثالث (03) لسانيات تطبيقية.

بكل تواضع أهدي هذا العمل إلى:

إلى الوالدين العزيزين اللذين ساعداني وشجعاني لمواصلة مسيرتي التعليمية وصبرهما وتأييدهمالي بكل فخر واعتزاز وأدعو الله أن يديمهما لي.

كما أهديه إلى إخواتي وأخواتي وأخوالي وأعمامي.

وإلى رفيقة دربي وحبيبتي "كراش سعيدة"

وإلى كلّ صديقاتي وزميلاتي.

مسعودة

أهدي ثمرة جهدي إلى روح "أبي" الذي رباني والمعلّم الذي علمني والإمام الذي أرشدني وأحسن تربيتي، ها أقول لك ها هي الشجيرة التي غرستها تثمر خيرًا وإلى روح أخي "فاتح" رحمهما الله واسكنهما فسيح جنانه إلى أحن صدر ضمني وإلى أعذب صوت ناداني إلى من تعبت لأنعم إلى من سهرت لأنجح وقدمت لي كل الحياة والحنان وشجعتني على الدراسة بطلب العلم إلى "أمي" الغالية، يا رب احفظ لي أمي.

إلى دفء عشرتي وإرث أبي وأمي الى إخواتي وأخواتي: "عبد القادر" و"رشيد " و"رابح" "الزهرة"، "وهيبة" و"عائشة"وزوجها "صغيّر" حفظه الله.

كما أهدي هذا العمل إلى أخي الصغير "محمد" الذي كان معي في أصعب الأيام أتمنى من المولى أن يوفقه في حياته.

إلى نجوم الليل والنهار أبناء أخواتي: "إيمان" أتمنى لها النجاح في شهادة البكالوريا و"فاتح" و"سهام" و"عزور بلال"كما الا أنسى الكتاكيت "روميسة" حفظها الله والنجاح في الدراسة و "نسرين" البنت الحلوة و "إياد" حفظه الله.

إلى صديقة الدّرب "حفال مسعودة" التي رافقتني في مشواري الدراسي وإنجازي هذا العمل.

سعيدة

مقدمة

مقدمة:

إنّ أهمّ ما تهدف إليه التربية الخاصة في المدارس هو رفع كفاءة التربية والتعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ المعاقين سمعيًا لمسايرة أقرانهم الأسوياء من الفئة العمرية الواحدة.

و اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية في مجال التعليم والتعلّم بهذه الفئة في الآونة الأخيرة، إلاّ أنها لم تضع برنامج تربوي خاص بها مما جعل المعلمين المختصين يواجهون عدة مشكلات في تعليم التلميذ الأصّم؛ لعدم مراعاة قدراته عند وضع البرنامج التربوي أو اختيار المحتوى مما شكل لديه صعوبات تعلّم ومن هنا جاءت فكرة بحثنا الذي عنوانه "صعوبات التعلّم في التربية الخاصة مدرسة صغار الصّم _ نموذجيا " محاولين الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل يمكن التلميذ الأصّم أن يتعلّم؟ وبصفة خاصة القراءة والكتابة؟
- وما نوع الصعوبات التي قد يواجهها؟
- كيف يمكن تذليل هذه الصعوبات؟

و قد تمثلت أهداف البحث في :التعريف بالتربية الخاصة و الاطلاع على واقع تدريس الأصّم في المدارس الخاصة ، والتعرف على صعوبات التعلّم لدى الأصّم ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي ، وفتح مجال للطلبة اللّغة و الأدب للبحث في هذا النوع من الدراسات والاهتمام بهذه الفئة و مساعدة المختصين في التربية الخاصة لإيجاد أنسب الطرق و الوسائل لتعليم الصّم الخاصة.

واتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي والتحليلي القائم على الوصف والتحليل للظاهرة المدروسة وذلك لأنّ المنهج الوصفي يمكن استخدامه في دراسة الاتجاهات والميول والقدرات كما أنّه يعتبر الأنسب لموضوعنا هذا وكذا المنهج الإحصائي الذي يساعد على معالجة المعلومات التي يتم الحصول عليها لغرض فهمها وتحليليها.

وعليه قسّمنا موضوع بحثنا إلى مدخل و فصلين تسبقهم مقدمة توضّح أهمية و أهداف

البحث ، تليهم خاتمة تضّم جملة من النتائج و الملاحظات و مجموعة من الاقتراحات الميدانية ، الفصل الأول الذي يمثل الجانب النظري تطرقنا فيه إلى ثلاث مباحث، المبحث الأول التربية الخاصة (مفهومها، أهدافها، فئاتها، أسسها). أما في المبحث الثاني تطرقنا فيه إلى الإعاقة السّمعية (التعريف بالجهاز السمعي ،و تعريف الإعاقة السّمعية، تعريف الأصّم وضعيف السمع و الفرق بينهما أسبابها تنصيفها وكذا أساليب أو طرق التواصل).

أمّا المبحث الثالث خصصناه لصعوبات التعلم (مفهومها، أسبابها، تصنيفها، طريقة تشخيصها).

وأفردنا الفصل الثاني للجانب الميداني التطبيقي وقسمناه أيضا إلى ثلاث مباحث:

المبحث الأول ذكرنا فيه منهجية الدراسة الميدانية التي اتبعناها في بحثنا، والمبحث الثاني حاولنا فيه تشخيص واقع تدريس الأصّم في المدرسة بالبويرة، أمّا المبحث الثالث قمنا فيه بتحليل نتائج مع خلاصة له.

فقد اقتضت طبيعة موضوعنا الرجوع إلى مصادر ومراجع مختلفة في مقدمتها القرآن الكريم والمعاجم (المعجم لسان العرب، والمعجم التربوي لنايف القيسي)، وكتب متنوعة ومختلفة منها: في ميدان التربية الخاصة نجد: أحمد الظاهر قحطان، مدخل إلى التربية الخاصة وماجدة السيد عبيدة أيضا لها كتاب بنفس العنوان).

أمّا في مجال الإعاقة السّمعية اعتمدنا على عدة كتب منها: (د.خالدة نيسان، الإعاقة السّمعية من مفهوم تأهيلي، أسامة فاروق مصطفى، الإعاقة السّمعية...إلخ)، وفي مجال صعوبات التعلّم اعتمدنا فيها على: كتاب أسامة محمد الباطنية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، أحمد عواد ندا، صعوبات التعلّم.

وما يميز موضوعنا هذا أنّه تطرقنا إلى مرحلة مهمة من مراحل التعليم الأصّم وهي مرحلة الابتدائي لأنّها تمثل لهم نقطة البداية ومحطة مهمة في حياة المتعلم الأصّم.

ونظرًا لجدة الموضوع وبعّده عن تخصصنا واجهتنا صعوبات في البحث عن المراجع المتخصصة في كلية التربية والعلوم الإنسانية وبذل جهد لقراءتها وفهمها.

مدخل

مدخل:

للّغة وظائف هامة في حياة الفرد، فهي وسيلة التواصل والتفاهم بين الأفراد بعضهم ببعض، وتساعدهم على عملية التوافق الاجتماعية وتعدّ اللسانيات المجال المعرفي الوحيد الذي يتخذ الظاهرة اللغوية موضوعا له، فقد تناول اللّسانيون العديد من القضايا اللّغوية التي تعترضهم وعالجوها معالجة لغوية خالصة، غير أنّ بعض المشاكل ظلت عالقة فاضطرت اللسانيات إلى الاحتكاك بعلوم أخرى، كعلم النفس وعلم الاجتماع. مما ولدّ مجالا معرفيا آخر، هو اللسانيات النفسية التي اهتمت بدراسة كيفية استعمال المتكلم للغة وكيفية استقبالها من المتلقي، كما أنّها عملت على تذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلّم أثناء تعلمه اللغة.[1]

ونظرًا لتأثيرات وانعكاسات هذه الصعوبات على المتعلّم خصوصًا وعلى العملية التعليمية عمومًا فإنّ من الضروري تناول هذه الظاهرة بالدراسة والتحليل؛ حيث أنّ تعليم الصمّ يعدّ من المجالات شديدة التخصص التي تطلب نوعية معينة من المعلمين المختصين في مجال الإعاقة السمعية القادرين على توفير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ الصّم ، ويتطلب الأمر تربية خاصة في مدارس خاصة تعمل على تلبية حاجياتهم وتعليميهم وفق ما يلاءم قدراتهم العقلية. ويعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات حتى نمّا وتطوّر بسرعة وأصبح يحتل مكانا بارزًا بين الميادين العملية والتربوية المختلفة في بلدان العالم، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في القرن الماضي واتسع نطاقه ليشمل كل فئات الإعاقة بأنواعها. ولا يقتصر على

(1): ينظر: أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط.د، 2000م، ص14.

رعاية البعض منها فقط؛[1]مما أدى إلى اتساع مفهوم التربية الخاصة ليشمل كل ألوان الرعاية والخدمات المقدمة للتلاميذ غير العاديين وقياس خصائصهم وأسباب العجز مع تقديم وسائل التدريب وتحقيق الكفاءة الشخصية والمهنية والتعليمية وتضم كل فئات التلاميذ الذين ينحرفون في نموّهم العقلي والجسمي والحسّي والانفعالي والاجتماعي عن متوسط نمّو التلاميذ العاديين سواءً سلبيًا أو إيجابيًّا.[2]

ويقصد بالتربية الخاصة حسب رأي العالمان **هلمان وكوفمان**(Hallahawa and Kauffiman)أنّها:«هو التعلّم المصّمم بشكل خاص ليلبي الحاجات غير العادية للمتعلمين غير الاعتياديين من خلال المواد الخاصة وتقنيات التدريس الخاصة والمعدّات والتسهيلات المطلوبة، فمثلا الأطفال ذوي الإعاقات السمعية يحتاجون إلى معينات سمعية أو تعلّم لغة الإشارة كما تتطلب التربية الخاصة خدمات منها، النقل الخاص التقييم السيكولوجي العلاج الوظيفي والطبيعي والنطقي والعلاج الطبي والإرشاد.»[3]

وبما أنّ العملية الكلامية تعتمد على تقليد الأصوات ومحاكاتها ليتم إنتاج مثيلاتها وفهمها فإذا حرّم الطفل حاسة السمع فإنّه يفقد عنصرًا هاما ضروريا في اكتساب اللّغة وتعلّمها. لأنّ الإعاقة السمعية تؤثر تأثيرًا واضحا على النّمواللغوي للتلميذ الأصم، حيث يعاني من عدم وصول أيّ رد فعل من الآخرين عندما يصدر أيّ صوت من الأصوات، كما لا يوجد أيّ تعزيز لفظي من

(1): ماجد السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصة)، دار صفاء، عمان، ط01، 2000- 1420هـ، ص15.

(2):خالد محمد عسل، ذوو الاحتياجات الخاصة رؤوى نظرية وتدخلات إرشادية، دار الوفاء، إسكندرية، ط01، 2012، ص12.

(3): قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان، ط02، 2008م، ص28.

الآخرين لأيّ صوت يصدر عن التلميذ الأصّم، وليس لديه إمكانية لسماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدّ ويكرّر. [1] ولهذا تحتل حاسة السمع أهمية قصوى في العملية التعليمية، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الحقيقة في الكثير من الآيات: ﴿**وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ والْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّاتَشْكُرُونَ**﴾**[سورة المؤمنون78]**، ويأتي ذكر السمع في القرآن قبل الإبصار في الكثير من الآيات لأنّ السمع يعدّ حاسة هامة في عملية الإدراك الحسي وتعلّم اللّغة ولكن إذا فقد سمعه تعذر عليه تعلّم اللّغة.[2]

وبالتالي يصعب عليه اكتسابها ولا يستطيع كسب المعارف والمهارات اللغوية لمختلف العلوم لأنه يجد صعوبة في التعلّم.

وتعدّ صعوبات التعلّم من الموضوعات المهمّة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، ومن المصطلحات التربوية الحديثة التي برزت في أواسط القرن العشرين، والتي أعطيت اهتمامًا كبيرًا من طرف المختصين في هذا المجال رغم أنّ هذا الاهتمام جاء متأخرًا إذا ما قورّن بفئات التربية الخاصة الأخرى، إلى أنّه لقي اهتمام في الدول المتحضرة خاصة الولايات المتحدة الأمريكية التي قامت بتأسيس جمعيات متخصصة من مختلف التخصصات ساهمت بتقديم خدمات تربوية لهذه الفئة[3]التي تختلف عن بقية الفئات الخاصة؛ لأنّ الحديث عن مصطلح صعوبات التعلّم ليس أمرًا سهلا فهو من المصطلحات الحديثة في مجال التربية الخاصة والذي يتسم نوعًا ما بعدم الوضوح لذلك،وهو يتطلب تحديدًا دقيقا لكونه يترك فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة بنواتج مشتركة، ورغم هذا لا يوجد اتفاق بين المهتمين في هذا الجانب خاصة عن الأسباب المؤدية

(1): نبيل علي سليمان، التخلف وعلم نفس المعوقين، القاهرة، د.ط، 1993، ص171.

(2): فؤاد عيد الجواد، الإعاقة السمعية، دار الثقافة، عمان، ط01، (1433/2012هـ)، ص15.

(3): قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلّم، دار وائل، عمان، ط01، 2004م، ص09.

لظهور هذه الصعوبات ومظاهرها، فكل فرد ذي صعوبات علم له أعراض خاصة به وسبب ما يجعله يواجه صعوبة في التعلّم.[1]

غير أنّ ظاهرة صعوبات التعلّم لا تعبر عن مشاكل تربوية فحسب وإنّما يعبر أيضا عن مشاكل نفسية تكيفية تؤثر على التلميذ الذي يعاني منها، كما تؤثر على أسرته، لذا يجب عند التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم، ألّا يتم التركيز على التدخل التربوي والتعليم العلاجي فقط، وإنّما يشمل تدخل التقنيات وأساليب إرشاد نفسي وتربوي تساعد التلميذ الذي يعاني من صعوبات التّعلم على التكيف مع المشكلة وتجاوزها، كما تساعد الوالدين على التخفيف من المعاناة النفسية مع مشكلة طفلهم. [2]

يتضّح لنا من خلال هذا أنّ الطفل الأصّم طفل عادي لا ينقصه إلّا حاسة السمع، ولولا هذه الإعاقة ما كان بينه وبين الطفل العادي أي فارق عقلي ونفسي. ويستطيع أن يتعلم كغيره من الأطفال العاديين.

(1): قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلّم، ص15، 16.

(2): بطرس حافظ بطرس، تدريس ذوي صعوبات التعلم، دار وائل، عمان، ط01، 2009م، ص35.

الفصل الأول:
التربية الخاصة وصعوبات التعلّم لدى الأصّم

المبحث الأول: التربية الخاصة

المبحث الثاني: الإعاقة السّمعية(الصمم)

المبحث الثالث: صعوبات التعلم للأصّم

1. **تعريف التربية الخاصة**

أ- **التعريف اللغوي:**

* التربية: لغة: مأخوذة من ثلاثة جذور هي:(ربا)، (رَبيَّ)، (رَبَ)

- فالأصل الأول: ربا، يربو: بمعنى نمّا، ينمّو.

- والأصل الثاني: ربيَ، يُربي: بمعنى نشأ وترّعرع.

- والأصل الثالث: رب، يَربُ: بمعنى أصلح وساس ورعا وتولي.[1]

ب-**التعريف الاصطلاحي:**

تعددت تعريفات التربية الخاصة منها:

* تعرفها **منى الحديدي** بأنّها:"جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وضعًا تعليميًا خاصًا، ومواد ومعدات خاصة أو مكيفة، وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في تحقيق الحدّ الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي على أنّ الهدف الذي يتوخى التربية الخاصة تحقيقه لا يقتصر على توفير منهاج خاص أو طرائق تربوية أو حتى معلمًا خاصًا، ولكن الهدف يتضمن إيضاح حقيقة أنّ كلّ شخص يستطيع المشاركة في فاعليات مجتمعه الكبير. وأنّ الأشخاص أهل الاحترام والتقدير يرو أن كل إنسان له الحق في توافر فرص النّمو والتعلم." [2]

(1): ابن منظور، لسان العرب، المجلد04،ج15، مادة (ر.با)

(2): ماجدة السيد عبيد، مدخل إلى التربية الخاصة، دار الصفاء، عمان، ط 01، 2009م/1430هـ، ص18.

يشير هذا التعريف إلى أن الخدمات التي تقدمها التربية الخاصة لفئة تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هو توفير الحاجات اللازمة لتعليمهم ودمّجهم في المجتمع وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص مع غيرهم وهو هدفها الأساسي بغض النظر عن الأهداف الأخرى (مؤسسة خاصة، معلم خاص، منهج خاص .....).

***وتعرّف أيضا:** "التربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التّربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المنهاج أو الوسائل أو طرق التعليم، استجابة للحاجات الخاصة لمجموعة الأطفال الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية»[1]

من خلال هذا التعريف انّ البرامج التربوية التي تستخدمها التربية الخاصة هي نفسها البرامج التربوية في التربية العادية، غير أنّ هناك تغيرات فيها من حيث المنهج والوسائل وطرق التعلم وذلك حسب قدرات هذه الفئة التي لا تستطيع التكيف مع برامج التربية العادية.

***وتعرّف التربية الخاصة في المعجم التربوي بأنّها:**"مصطلح شامل يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين (سواء في الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي). بدرجة وبحاجة إلى نبرات وأساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن.»[2]

نستنتج من هذه التعريفات أنّه يمكن تعريف التربية الخاصة من خلال أكثر من منظور، فالبعض قد ينظر لها من زاوية قانونية على اعتبار أنّها جزء من النظام المدرسي والبعض الآخر

(1): مصطفى العيسى، طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط3، 2014م/1435هـ، ص16.

(2): نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة، عمان، ط01، 2006م، ص145.

ينظر لها من منظور اجتماعي وسياسي لكونها تعكس التغيرات المجتمعية نحو الإعاقة بشكل عام مختصة بذوي الحاجات الخاصة، لذلك سنركز الحديث عن التربية الخاصة ضمن هذا الإطار وتعرّف بأنّها هي الخدمات التّربوية والتّعليمية التي تقدم للمعاقين بهدف تلبية احتياجاتهم وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الدّمج في المجتمع.

2- فئات التّربية الخاصة:

يمكن الإشارة في هذا الصدد إلى وجود ثماني فئات من الأفراد غير العاديين تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة وهي:

- الموهبة والإبداع:(Giftedness and Créativity)
- الإعاقة العقلية:(Mental Impairement)
- الإعاقة البصرية: (Visual Impairement)
- الإعاقة السمعية:(Hearing Impairement)
- الإعاقة الانفعالية (السلوكية): (Emotoinal Impairement)
- الإعاقة الحركية:(Motor Impairement)
- صعوبات التعلّم:(LeraingDisabilities)
- التوحد (Autismn)
- اضطرابات النطق أو اللّغة.(Lnguage speech Disorders)[1]

(1): مصطفى نوري القمش، ناجي منور السعايدة، قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط01، (2014م/1435هـ)، ص22.

نلاحظ من خلال ما ذكر أنّ ميدان التربية الخاصة ميدان واسع يشمل كل فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى ذلك ذوي صعوبات التّعلم، التي ترتبط بهذه الفئات بشكل خاص وبالعاديين بشكل عام . وهي تعمل على تحقّيق الكفاءة الشخصية بين التلاميذ العاديين ذوي التربية العادية والتلاميذ غير العاديين ذوي التربية الخاصة.

3-الأسّس الّتي تقوم عليها التربية الخاصة:

تقوم التربية الخاصة على الأسس التالية:

3-1- الأساس الدّيني:

دعت الدّيانات السماوية والمذاهب إلى المساواة في الحقوق والواجبات كما دعت إلى ضرورة رعايّة المجتمع لأبنائه الضّعفاء، فجاء كل ذلك ليمثل أحد المؤشرات الأساسية في أيّ مجتمع اتجاه أبنائه المعاقين.

3-2- الأساس القانوني:

تمثّل الإعلانات العالمية والتشريعات والنصوص القانونية الّتي صوّرت عنه مختلف المؤتمرات وهيئات الأمم المتحدة والدساتير والمواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان والإعلانات العالمية لحقوق المعاقين، وما تضمّنته من توجيهات خلقية وأبعاد إنسانية اعترافا عالميًا بحقوق المعاقين أن هذا الاعتراف يقضي فيما يقضي بضرورة التزام دول العالم جميعها تبني تلك الإعلانات والسياسات وتنفيذها وسن القوانين التي تكفل تلك الحقوق.

3-3- الأساس الاقتصادي:

يقصد به الاهتمام بتقديم الخدمات التّعليمية العامة والمهنية للمعاقين وتدريبهم وفق قدراتهم حتّى لا يشكل هؤلاء الأشخاص عبئًا على مجتمعهم، وأن هذه التدابير التّربوية توفر لهم فرص التّعليم وتعالج بطالتهم عن الإنتاج وتحوّل قطاعًا كبيرًا منهم إلى الإسهام في الأنشطة الإنتاجية

المجتمعة.[1]

3-4- الأساس الاجتماعي التّربوي:

يعني به الاهتمّام بالفرد ضمن المجموعة التّي ينتمي إليها وتعليمه متطلبات العيش الكريم بها، وهذا ما ساعد على ظهور الاتجاه التّربوي المسمّى (التّأهيل المعتمد على المجتّمع المحلي) ما يقابله باللغة الإنجليزية(CommintyBasdRehabihtation). فالشخص المعاق يتّعلم الأشياء من حوله وطريقة العيش ضمن الجامعة التي يعيش فيها لكي يرضي رغباته ويشبعها ضمن العيش الكريم.[2]

من خلال استعراضنا لهذه الأسس، نرى أنّ التربية الخاصة ترتكز على أربع مبادئ أساسية اتفق عليها معظم المختصين في هذا المجال وبنوا عليها أهدافهم في توفير الحاجات الضرورية لهيئات التربية الخاصة في مجالات الحياة المختلفة، فعمّدوا على وضعها وترتيبها حسب درجة الاهتمام وهي كالتالي:

- المبدأ الديني.
- المبدأ القانوني.
- المبدأ الاقتصادي.
- المبدأ الاجتماعي التربوي.

(1): مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، د.ط، ص25.

(2):، المرجع نفسه، ص. ن.

4- البرامج التّربوية المعتمدّة في التربية الخاصة للتلميذ الأصّم:

تختلف هذه البرامج حسب ارتكازها على اللّغة المحلية ولغة الإشارة أو كليهما وهي:

4-1- البرامج السّمعية والنطقّية والشفهيّة:

4-1-1- البرامج السّمعية: وتهدف إلى استعمال القدرة السّمعية الباقية وذلك بتدريب التلميذ الأصّم على استعمال المعينات السّمعية وعلى التميّيز بين الأصوات وتهدف إلى تأهيل التلاميذ الصّم وتدريبهم سمعيًا.

4-1-2- البرامج النطقّية: معظم التلاميذ الصّم لا يسمعون أنفسهم لذلك فهم بحاجة إلى من يساعدهم في تعلّم مخارج الحروف وطريقة السيطرة على رنين أصواته وحجمها.

4-1-3- البرامج الشفهيّة: تقتصر البرامج الشفهيّة (قراءة النطق) على قراءة الشفتين فقط، بل تشمل معرفة مضمون الكلام من خلال تعابير الوجه، وظروف الحوار وحركة الشفتين واللسان والخدين والاشارات. [1]

4-2- برامج التواصل المتكامل:

تركز هذه البرامج على التواصل المتكامل مع كل أفراد المجتمع وذلك من خلال الدمج بين لغة الإشارة واللغة المحكية، ومن الطرق المعتمدة: تهجئة الكلمات بالأصابع، والتواصل بهذه الطريقة يستغرق وقتًا طويلا لأنّه بطيء. أمّا الطريقة الأكثر اعتمادًا فهي استعمال الوجه للتعبير الذي يساعد اللذين لا يعرفون لغة الإشارة على التوال مع التلاميذ الصّم من خلال الصور

(1)- خولة أحمد يحي، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط01، (2006م، 1426هـ)، ص152.

والكلمات.[1]

4-3- البرامج الثُّنائية:

تركز هذه البرامج على تعليم التلاميذ الصّم لغتين في وقت واحد، لغة الإشارة للتعبير المباشر ولغة العادية للقراءة الكتابة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى إيجابية البدء بلغة الإشارة. ثم تعليم اللّغة العادية وذلك لمساعدة التلاميذ على التعبير.

4-4- البرامج الاجتماعية:

وهي عبارة عن برامج لتعليم التلاميذ الصّم باستراتيجيات تفكير بديلة لتحسين قدراتهم الاجتماعية وتحقيق مشاكلهم السلوكية ويمكن استخدام هذه البرامج من بداية مرحلة الروضة حتى الصف السادس. وتهدف إلى:

- تعليم التلميذ الأصّم مهارات تواصلية.
- مساعدته على السيطرة الذاتية.
- مساعدة التلميذ الأصّم على تخطي الإحساس بالوحدة.
- تعزيز ثقته بنفسه. [2]

إن أغلب البرامج تعمل على تطوير التّلميذ الأصّم في السّمع والنطق واللّغة والتواصل وتعليمهم الكلام، بتطبيق محتوى هذه البرامج بشكل منّظم مدروس علميًا، لتطبيقها كمناهج علمية تربوية يسهل الرّجوع إليها والاعتماد عليها في تنمية قدرات الأصّم، وتظهر نتيجتها عند استجابة التلميذ للصوت وتميّزه السمعي له،و محاولة نطق وتقليد ما يسمع.

(1):خولة أحمد يحي، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ص153

(2):. المرجع نفسه، ص. ن.

5- أهداف التّربية الخاصة:

إنّ الهدف الأساسي الذي تسعى إليه التربية الخاصة هو تأمين حق التلميذ غير العادي في أنْ تقدم له كافة الخدمات التي يتمتع بها التّلميذ العادي في المؤسسة التربوية لذا فهي تركز على تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرّف على الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتلخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
2. إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3. إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئاتها وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التعليمية على أساس الخطة التربوية والفردية.
4. إعداد الوسائل التّعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل المعاقين سمعيا الخاصة بالأجهزة السمعية.
5. إعداد برامج الوقاية من الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.
6. مساعدة أفراد هذه الجماعة على تحقيق ذواتهم ليشعروا بأنّهم أفراد لديهم قدرات يمكن الاستفادة منها.[1]

نرى من بين هذه الأهداف أنّ الهدف المباشر الذي تسعى التربية الخاصة لتحقيقه وهو تعليم فئاتها ومعالجة صعوبات التعلّم التي يعانون منها، بوضع برامج تعليمية خاصة بهم واتباع طريقة التدريس المناسبة لهم باستعمال الوسائل اللازمة لتعليمهم من أجل تنمية قدراتهم ومساعدتهم على اندماجهم في مجتمعهم.

(1):مصطفى نوري القمش، ناجي منور السعايدة ، قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة ، ص 25.

1-5- الفرق بين أهداف التربية العامة والتربية الخاصة

تختلف التربية العامة عن التربية الخاصة بما يلي:

1. تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين في حين تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين.
2. تتبنى التّربية العامة منهاجًا موحدًا في كل فئة عمرية أو قسم دراسي، في حين تتبنى التربية الخاصة منهاجًا لكل فئة، تشتق منه الأهداف التربوية الفردية فيما بعد.
3. تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جمعية في تدريس التلاميذ العاديين في المراحل التعليمية المختلفة في حين تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس التلاميذ غير العاديين في الغالب.
4. تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد غير العاديين الخريطة العادية في تدرب الطفل العاديين في حين تستخدم الخريطة المجسمة أو البارزة مع التلميذ الكفيف وقد تستخدم لغة الإشارة لتدريب التلميذ الأصّم في حين لا تستخدم هذه اللّغة مع العاديين.[1]

ومهما يكن من فروق بين أهداف التربية الخاصة والعامة فإن كلا منهما يهتم بالفرد، لكن كل بطريقته، ومع ذلك تشترك التربية العامة والخاصة في هدف مساعدة الفرد أيّا كان، على تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن، والعمل على تحقيق أهدافه، وذلك من خلال توفير الظروف المناسبة لتحقيقها. وعليه فإن حاجة التلميذ الذي يعاني من إعاقة

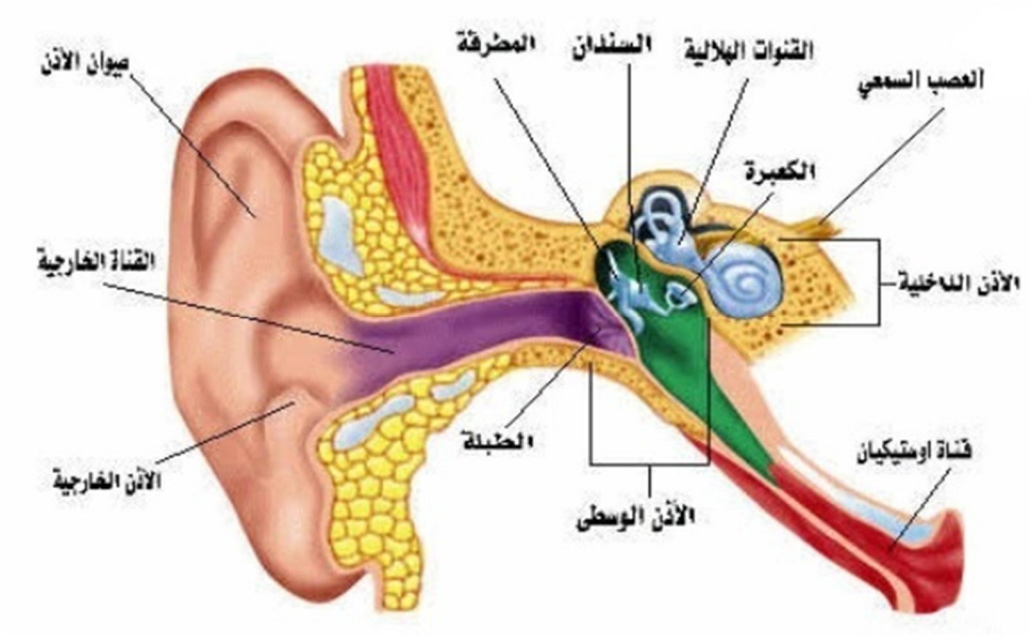
(1)- محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، دارالفكر، عمان، ط01، (2003م- 1424هـ)، ص21، 22.

سمعية شديدة مثلا.

1- التعريف بالجهاز السّمعي (التشريح وآلية السمع):

1. تشريح الأذن:

بما أن الإعاقة السمعية مرتبطة بخلل فسيولوجي يصيب الجهاز السمعي، لذلك يجب الإلمام بأجزاء هذا الجهاز و وظيفة كل جزء منه، ويوضح الشكل رقم (01) رسما تخطيطيا للأذن ويبين أجزائها المختلفة. [1]



شكل رقم (01) جهاز السّمع: الأذن وأقسامها

وللتعرف على الإعاقة السّمعية لا بد من معرفة آلية السمع الطبيعي حتى يتنسى لنا وصف أية مظاهر غير طبيعية أو أي خلل يحصل ويؤثر على السمع الطبيعي ولمعرفة السمع الطبيعي لا بد من معرفة تشريح الأذن.[2]

حيث تتكون الأذن من ثلاث أجزاء رئيسية هي:

(1)- فؤاد عبد الجوالده، الإعاقة السمعية، دار الثقافة، عمان، ط01، (2012م- 1433هـ)، ص24.
(2)- المرجع نفسه، ص24.

1.1) **الأذن الخارجية:** تتكون من:[1]

1.1.1. **الصيوان:** وهو الجزء الخارجي الظاهر الغضروفي المفلطح الشكل، وظيفته استقبال الموجات الصوتية، وتوجيهما عبر القناة السمعية والتي تنتهي بغشاء رقيق يسمى الطبلة.

2.1.1. **القناة السمعية الخارجية:** يوجد في القناة السمعية الخارجية مادة الصملاغ المكوّن من مادة دهنية تفرز شحفًا طريًا يمنع التشقق والجفاف لغشاء الطبلة. وإذا ازدادت كمية الصملاغ في الأذن فهي تؤدي إلى الضعف سمعي مؤقت.

1.1. 3. **الطبلة:** وهي غشاء رقيق جلدي من الظاهر ومخاطي من الداخل يسد النهاية الداخلية لمجرى السمع ويفصله عن الأذن الوسطي.

2.1) **الأذن الوسطى:**وتتكون من ثلاث عظيمات:

1-2-1- **المطرقة:**أحد العظميات الثلاث حيث يطمر جزء منه في طبلة الأذن، أما الجزء الآخر فيتصل بالسندات من الرأس.

1-2-2- **السندان:** أحد العظيمات الثلاث التي تشترك في آليةالسمع فيصل من جانب بالمطرقة، ومن جانب اخر بالركاب.

1-2-3-**الرّكاب:** أحد العظيمات الثلاث التي تشترك في نقل الذبذبات الصوتية من طبلة الأذن الى نافذة البيضاوية، وتتصل قاعدة عظمة الرّكاب بالنافذة البيضاوية، وتوجد عضلة صغيرة متصلة بعظمة الرّكاب، تتقبض بطريقة أوتوماتيكية عندما تزداد شدة الصوت عن قوة تحمل الأذن الداخلية فتصل الأذن الوسطى بالبلعوم عن طريق قناة تسمى قناة استاكيوس (بوق استاكيوس) وظيفتها إيجاد التعادل بين الضغط الخارجي والضغط الداخلي الواقعين على طبلة الأذن.

(1)- قحطان أحمد الظاهر، مدخل إلى التربية الخاصة، دار وائل للنشر، عمان، ط02، 2008م، ص116.

1-3-**الأذن الداخلية:** وتتكون من ثلاثة أجزاء هي: [1]

1-3-1- **الدهليز**: وهو الذي يوصل مابين القوقعة الحلزونية والقنوات الهلالية، ووظيفة هو توازن الجسم في الفراغ.

1-3-2- **القوقعة**: وهو الجزء الخارجي من الأذن الداخلية سميت بهذا الاسم لأنها تشبه من حيث الشكل غطاء الحلزون الذي يشكل دورتين ونصف مملوء بالسائل الغني بالبوتاسيوم والصوديوم، وللقوقعة فتحتان هما النافذة البيضاوية والنافذة الدائرية. يوجد فيها العصب السمعي والمتكون من ألياف عصبية مهتمة بنقل الإحساس السمعي الى المراكز العليا في المخ.

1-3-3- **القنوات شبه الهلالية**: وهي عبارة عن عقد ثلاثة تركيبية عظمى نصف دائري يتخللها سائل وظيفتها المحافظة على التوازن، وتتصل هذه العقد بكل من القوقعة والدهليز، وخللها يؤدي الى الدوار والدوخة والقصور السمعي، نستخلص من هذا أن الأذن أداة فعالة في تحويل الطاقة من شكل الى اخر ويحول ضغط الصوت في الهواء الى إشارات كهربائية عصبية والى تفسير من خلال الدماغ الى كلام أو موسيقى أو غير ذلك. فالأذن عضو استقبال الأصوات بالسمع وتركيبها مخصص لوظيفة توصيل الموجات الصوتية للخلايا الحاسة للمخ. بمعنى أن الأذن تقوم بتلقي الموجات الصوتية وتحويلها الى موجات كهربائية تتنقل الى الدماغ عن طريق العصب السمعي، وفي الدماغ تتم ترجمة تلك الموجات الكهربائية وتفسيرها وإعطاؤها معنى.

لذلك تعتبر وظيفة السمع التي تقوم بها الأذن من الوظائف الرئيسية والمهمة للكائن الحي ويشعر بقيمة هذه الوظيفة حين تتعطل القدرة على السمع لسبب ما يتعلق بالأذن نفسها. "فآلية السمع تحدث كنتيجة لاهتزاز أجسام مادية، وتكون هذه الاهتزازات في الهواء يقوم الصيوان بجمعها،

(1)- قطحان أحمد الظاهر، مدخل الى التربية الخاصة، ص117.

وتوجيهها إلى الأذن عن طريق القناة السمعية الخارجية، ثم تصل هذه الموجات الصوتية إلى الطبلة الأذن التي تؤدي إلى اهتزازها، ثم تنتقل هذه الحركة الاهتزازية أولا إلى المطرقة ثم السندات والركاب أما وظيفة هذه العظيمات الثلاثة تكبير الحركة الموجية، ونقلها الى الأذن الداخلية محدثا تيار في سائل الموجود في القوقعة يحرك الخلايا الشعرية الموجودة في العضو الحلزوني والتي تنشط النهايات العصبية، ينتقل التيار الكهربائي عن طريق العصب السمعي إلى القشرة الدماغية الذي يقوم بمعالجتها ليكوّن معنى صوتيا.»[1]

خلاصةالقول أن الإعاقة السّمعية مرتبطة بخلل فيسيولوجي يصيب الجهاز السمعي، فالحاسة السمعية وهي (الأذن) تلعب دورا مهما في حياة الانسان فهي النافذة التي يطّل منها إدراكه العقلي على العالم الصوتي والمنبه له من الأخطاء التي قد تصيبه.

2- الإعاقة السّمعية: (hearing Impairment):

1- تعريف الإعاقة السّمعية:

- من **المنظور الطبي**: «هي تلك التي تسبب في حرمان الطفل من حاسة السمع منذ ولادته، أو فقد تلك الحاسة قبل تعلم الكلام أو فقدانها لمجرد تعلم الكلام لدرجة أن آثار التعلم قد فقدت بسرعة.»[2]
- من **المنظور التربوي**: يركز المنظور التربوي على العلاقة بين فقدان السمع وبين نمّو الكلام واللّغة، فإن المربيين يفضلون أن تحل محل المصطلحات الصّمم الولادي المكتسب مصطلحات أخرى: مثل ما قبل تعلّم اللّغة وما بعد تعلّم اللّغة.[3]

(1)- قحطان أحمد الظاهر، مدخل الى التربية الخاصة، ص119.
(2)- محمد عطية عطية، الإعاقة السمعية والتواصل الشفهي، الإسكندرية، ط01، 2009، ص44.
(3)- المرجع نفسه ، ص44.

- وتعرف **كارين** (1988) الإعاقة السّمعية بأنها: "مصطلح عام يشير إلى فقدان سّمعي يتراوح من الفقدان السّمعي الخفيف إلى متوسط إلى الشديد والعميق ويشمل هذا المصطلح فئتين هما: فئة الصّم وضعاف الصّم"[1]

إنّ مصطلح الإعاقة السّمعية: يشير إلى حالات الفقدان السّمعي بأنواعها ودرجاتها المختلفة (فلينظر إلى ذلك في الصفحة 36 موضحة بالتفصيل). ويشمل كلا من الصّمم وضعاف السّمع.

- ويعرّف **فرج الزريقات عبد الله إبراهيم**: الإعاقة السّمعية: "على أنّها أيّ نوع أو درجة من الفقدان السّمعي التي تصنف ضمن بسيط أو متوسط أو شديد أو طبيعة البرامج التي يحتاج إليها كل تصنيف."[2]

- ويعرّف كل من **حلمي إبراهيم وليلى فرحات** الإعاقة السمعية بأنّها: "العجز في حاسة السّمع بحيث يؤدي هذا العجز إلى فقدان سّمعي أي أنّه يعاني من عجز أو خلل يحوّل دون الاستفادة من حاسة السّمع، ويتعذر عليه الاستجابة بطريقة تدل على فهم الكلام المسموع سواء كان الفقدان كليًّا أو جزئيا وتكون قدرات الشخص أقل من العادي."[3]

بمعنى أن حاسة السّمع هي التي تجعل الانسان قادرًا على تعلّم اللّغة واكتسابها باستماع الكلام وتبادل الحديث مع الآخرين والتفاعل معهم، وهذه الحاسة تمكن الانسان من فهم بيئته ومعرفة

(1)- رحاب أحمد راغب، العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا، دار الوفاء لدنيا، الأردن، ط01، 2009، ص87.

(2)- فرج الزريقات عبد الله إبراهيم، الإعاقة السمعية، مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر، عمان، 2008م، ص108.

(3)- إيمان أحمد محمد رشوان، المعاقون سمعيًا أو مهارات الاقتصاد المنزلي، دار العلم والايمان للنشر، ط01، د.س.ن، ص10.

المخاطر الموجودة فيها فتدفعه إلى تجنبها.

حيث يشمل مصطلح الإعاقة السّمعية فئتين هما: الصّم وضعاف السمع.

2- تعريف الأصّم:

- تعرّف هند **محمد قناوي** الأصّم: "التلميذ الذي حرم من حاسة السمع منذ ولادته إلى درجة تجعل الكلام المنطوق مستحيل السمع مع أو بدون المعينات السمعية (الأجهزة السمعية) أو هو الذي فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدها بمجرد أن تعلم لدرجة أن آثار التعلم فقدت بسرعة."(1)

- ويعرفه أيضا كل من **عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ**: "الصّم بأنهم أولئك الذين ولدوا لا يستطيعون السمع، أو أصيب سمعهم في طفولتهم المبكرة بحيث لا يستطيعون النطق أو تعلم اللّغة إلا عن طريق المحاكاة."(2)

- ويعرف **سميث** الأصّم بأنه:"الشخص غير القادر على إدراك الأصوات في البيئة المحيطة بطريقة مفيدة بالاستعمال السماعات الطبية أو بدون استعمالها، كما أنه غير قادر على استعمال حاسة السمع كطريقة أولية أساسية لاكتساب المعلومات."(3)

نستنتج من هذه التعاريف أن التلميذ الأصّم هو الذي يعاني من عجز سمعي الى درجة قول دون الاعتماد على حاسته السمع في فهم الكلام سواء بالاستخدامات السماعات أو بدونها، فإن هذا

(1)- أسامة فاروق مصطفى السيد كامل الشربيني، الإعاقة السمعية، دار المسيرة، عمان، ط01، (2013م، 1434هـ)، ص48.

(2)- المرجع نفسه، ص49.

(3)-المرجع نفسه ، ص49.

التلميذ لا يعتمد على حاسته في التواصل مع الاخرين، ولكنه يعتمد بشكل أساسي على حاسة البصر عن طريق لغة الإشارة وقراءة الشفاه في فهم لغة الاخرين والتواصل معهم، وهذا التلميذ يعاني من عجز يحول بينه وبين حاسة السمع في اكتساب اللّغة بالطريقة العادية وإنما يحتاج الى برامج تربوية وتأهيلية تتناسب مع قصوره.

2-1- تعريف ضعيف السمع:

- يعرف **فتحي عبد الرحيم** ضعاف السمع على أنهم: التلاميذ الذين يتعلّمون الكلام واللّغة بالطريقة النهائية العادية أو أصيبوا بالإعاقة السمعية بعد تعلم اللغة.(1)
- كما يعرف أيضًا **إبراهيم أحمد عطية:** «التلاميذ ضعاف السمع بأنهم التلاميذ الذين لديهم قصور في حدة السمع بدرجة ما، ويمكنهم الاستجابة للكلام المسموع إذا وقع في حدود قدرتهم السمعية باستخدام المعينات السّمعية أو بدونها ويحتجون في تعليمهم إلى تدريبات وأساليب خاصة.»(2)
- كما يعرفه أيضا **جمال الخطيب:** «ضعف السّمع على أساس أن حاسة السّمع لم تفقد وظائفها بالكامل فعلى الرغم من أنها ضعيفة إلا أنها وظيفية بمعنى أنها قناة يعتمد لتطور اللّغة.»(3)

يتبين لنا من هذه التعريفات أن ضعيف السمع على أنه الطفل الذي لديه قدرة منخفضة على السمع منذ الميلاد أو ضعف لديه منذ مرحلة بدأ تعم اللغة والكلام، لدرجة تفوق قدرته على فهم الحديث وهم الأطفال المتواجدين في نفس الصف الابتدائي مع أقرانهم الصّم في مدارس خاصة. أو بمعنى أخر هو التلميذ الّذي يعاني من حاسة السمع تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام

(1)-أسامة فاروق مصطفى ،السيد كامل الشربيني ، ص50.
(2)-المرجع نفسه، ص49.
(3)-المرجع نفسه ، ص50.

بالاعتماد على حاسة السمع فقط ولكنهم يستطيعون فهم الكلام بمعاونة بعض المعنيات السّمعية الّتي تمكنه من سماع الصوت وتعلم اللغة من خلال حاسة السمع سواء بالاستخدام المعنيات السمعية أو بدونها.

2-2-الفرق بين الأصّم وضعيف السمع:

الفرق بين التلميذ الأصّم والتلميذ ضعيف السمع ليس فرقًا في الدّرجة؛ لأن التلميذ الأصّم يحول عجزه دون الإفادة من حاسة السمع، أمّا ضعيف السمع فهو يعاني قصورا أو نقصا في السمع بدرجات مختلفة وتتراوح درجات الفقد السمعي للتلاميذ الصّم من شديد إلى عميق، أما تلاميذ ضعفاء السمع فتتراوح درجات الفقدان من بين خفيف إلى شديد.[1]

نلاحظ أن الفرق بين الأصّم وضعيف السّمع هو فرق في الدرجة وذلك نظرا لأن التلميذ الأصّم يتعذر علية الاستجابة التي تدل على فهم الكلام المسموع. أما التلميذ ضعيف السمع فهو قادر على استخدام حاسة السمع لديه في اكتساب القدرة على فهم الكلام. ويمكن أيضا الفرق بين الأصم وضعيف السمع في خصائص العالم الذي يعيش فيها كل منهما ورد الفعل تجاه عالم الأصوات الذي يمثل في الواقع عالم الطبيعة.

مثلا: تخيل أنك جالس في مكان وتقوم بسدّ أذنيك بأصابعك فهل تحس كما كنت تحس من قبل أي عالمك الطبيعي الذي تسمع فيه الأصوات وتدرك ما حولك من أشياء ومخاطر... إلخ.

(1)-أسامة فاروق مصطفى ،الاضطرابات السلوكية لدى الأصم، ص51.

3- أسباب الإعاقة السّمعية:

يمكن تصنيف الأسباب أو العوامل التي تؤدي الى الإعاقة السّمعية ثلاثة أنواع:

3-1- العوامل المسببة للإعاقة السّمعية قبل الولادة:

3-1-1- أسباب وراثية: ويساعد على حدوثها زواج الأقارب، أو قد يكون خطأ في تركيب الجينات أو الكرمزومات، وكذلك قد تكون ظاهرة عند الولادة أو تظهر في سن متأخرة وغالبًا ما يكون هناك أكثر من فرد مصاب في الأسرة.[1]

3-1-2- أسباب جينية: ويحدث هذا الصّم العصبي نتيجة الانتقال حالة من الحالات المرضية من الوالدين إلى الطفل ويؤدي إلى فقدان السمع بمستوياته مختلفة اختلاف عامل (R H)العامل الريزوس عند توافق دم الجنين والأم، فإنه تحدث مقاومة عندما يكون دم الطفل من الأب يختلف عن دم الأم الحامل مما يكوّن أجساد مضادة لدم الطفل وينتج عنه إعاقات منها الإعاقة السمعية، ويمكن التغلب على ذلك بأخذ لقاح لهذا العمل بعد ولادة الأم خلال الأيام الثلاثة (03) الأولى.[2]

3-1-3- إصابة الأم الحامل ببعض الفيروسات: خصوصًا في فترة الحمل الأولى الثلاثة (03) شهور الأولى، كالحصبة الألمانية والالتهاب السحائي والجدري وأمراض السكر والتهابات كلية.

3-1-4- تناول الأم لبعض الأدوية أثناء الحمل: خصوصًا الثلاثة (03) أشهر الأولى مثل: السترتبومايسين والأسبرين ومشتقاته ومركبات التاليدومايدو الكاراميسين وأحيانًا قد يحدث تسمم للحمل فينتج عنه إعاقة سمعية.[3]

---

(1)- أسامة فاروق مصطفى، الاضطرابات السلوكية لدى الصم، دار الوفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2009، ص16.

(2)- خالدة نسيان، الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص14.

(3)-المرجع نفسه ، ص (28، 29).

3-2- العوامل المسببة للإعاقة السمعية أثناء الولادة:

- عدم اكتمال مدة الحمل (التسعة الأشهر (09))
- تعرض الأم الحامل للأشعة السينية وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى(03) من الحمل.
- بعض المضاعفات أو التغيرات تؤدي على ولادة عسيرة يضطر الطبيب المولد بسببها لاستعمال آلات أو قط لإعطاء مخدر أثناء عملية الولادة القيصرية أو الجافة.
- نقص في كمية الأوكسجين الواصل إلى الطفل خلال الولادة بسبب التفاف الحبل السري حول الرقبة أو اختناق الطفل بسوائل الأم الخارجة من الرحم خلال فترة الولادة أو أي امتداد بالمجاري التنفسية جميع وصول الأكسجين ويسبب أزرقان الطفل.[1]

3-3- العوامل المسببة للإعاقة السمعية بعد الولادة:

3-3-1- الأسباب التي تصيب الأذن الخارجية والوسطى: ومن أهم الأعراض:

- الالتهابات والأورام التي تصيب الأذن مثل: الالتهاب السحائي مما ينتج صديدًا ويحدث انسدادًا لقناة استاكيوس.
- التهابات صديدية بالطبلة وحدوث ثقب فيها.
- الحميات بأنواعها: الحمى الشوكية، حمى النكاف، الحمى القرمزية...إلخ.
- أسباب خلقية في صيوان الأذن أو القناة السمعية أو طبلة الأذن.
- تكون كمية كبيرة من شمع الأذن في قناة السمع بالأذن الخارجية.
- إدخال أشياء غريبة في قناة الأذن الخارجية وما قد يحدث تلف بها.

(1)- خالدة نسيان ،الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي ،ص (25،28)

- التعرض المستمر من الضوضاء.[1]

3-3-2- الأسباب التي تصيب الأذن الداخلية: ومن بينها:

- عيوب خلقية بالقوقعة أو العصب السمعي أو المراكز السمعية ...إلخ.
- عدد كبير من الفيروسات مثل الالتهاب السحائي، وبعض أنواع البكتيريا، وبعض الحميّات التي تصيب العصب السمعي (الحمى).
- الإصابات والحوادث ومن أمثلتها ثقب الطبلة نتيجة التعرض لأصوات مرتفعة جدًا لفترات طويلة، أو إصابات الرأس أو كسر في الجمجمة مما قد يحدث نزيفا في الأذن الوسطى.[2]
- ويسبب الضعف في السمع. ولقد أوضحت **سامية محمد فهمي**: أن هذه الحالة ينسل الفيروس عن طريق الثقب السمعي الداخلي الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبي المخي.[3]

3-3-3- أسباب غير معروفة للإعاقة السمعية: وتمثل حوالي25٪ من الأسباب لكل من الحالات المذكورة لها علاجها الخاص ولكن يبقى أمر واحد علينا معرفته هو أن التلميذ الأصم يجب أن يستخدم السماعة قبل (12) شهر من حياته.

والتلميذ متوسط نقص السمع يجب أن يضع السماعة في أذنه قبل (24) شهر من حياته لتكون الفائدة بأقصاها. [4]

نستخلص من هذه الأسباب بأنّ الإعاقات الجسمية والحركية والعقلية والذاتية والسمعية تحدث نتيجة عوامل وظروف اقتصادية وصحية واجتماعية متعددة، كما تتنوع العوامل المسببة للإعاقة

(1)- أسامة فاروق مصطفى، الاضطرابات السلوكية لدى الصم، (ص29، 30).
(2)- خالدة نسيان، الإعاقة السمعية من منظور تأهيلي، ص14.
(3)- أسامة فاروق مصطفى، الاضطرابات السلوكية لدى الصم، ص22.
(4)- خالدة نسيان، الإعاقة السمعية من منظور تأهيلي، ص14.

إلى عوامل خلقية ووراثية وبيئية مكتسبة وهي تختلف باختلاف نوع الإعاقة والسّن للطفل المصاب.

4- أساليب التواصل لدى المعاقين سمعيًا:

4-1- الطريقة الشفهية: يمثل الكلام القناة التواصل الرئيسية في التواصل الشفوي، حيث يجعل التلاميذ الصّم أكثر قدرة على الفهم الكلمات المنطوقة، وذلك من خلال الإفادة من التلميحات والايماءات الناجمة عن حركة شفاه المتكلم ويتضمن هذا النظام في التواصل استخدام السمع المتبقي وذلك من خلال التدريب السمعي وقراءة الشفاه.[1]

بمعنى أن الطريقة الشفهية هي إحدى طرق التواصل التي يمكن أن تستخدم مع المعاقين سمعيا، والتي تتضمن الكلمات المنطوقة من خلال استخدام البقايا السمعية التي تتطلب تدريبا سمعيا إضافة إلى قراءة الشفاه.

4-2-التدريب السمعي: يعتمد التدريب السمعي على التنظيم الجو المحيط بالإنسان لتسهيل الاستفادة من حاسة السمع وتطويرها. والتدريب السمعي لايحسن مستوى السمع ولكنه يدرب التلميذ على الاستماع للأصوات وتميزها مما يجعل لفظة أكثر وضوحا ويساعد تقدمه الدراسي ويحسن تعامله واتصاله مع الناس، وتناسب هذه الطريقة ضعفاء السمع الذين بإمكانهم التقاط الأصوات سواء باستخدام معينات سمعية أو بدونها أكثر من التلاميذ الصّم الذين لا يسمعون، ومن ثم لا يمكنهم تقليد الأصوات والكلام الصادر عن الأخرين.[2]

ويتضح لنا أن هذه الطريقة فعالة مع الأطفال المصابين بضعف سمعي البسيط والمتوسط، حيث يركز المعاق سمعيا تركيزا بصريا، لكي يعي الأصوات ويميزها.

---

(1)- عاصم نمر يوسف، الإعاقة السمعية (دليل عملي علمي للآباء والمربين، مقدمة في الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل)، دار الميسر، عمان، ط1، 2007م-1427هـ، ص22.

(2)- المرجع نفسه، ص. ن.

4-3-قراءةالشفاه: تقوم هذه الطريقة على التدريب التلميذ الأصّم أو التلميذ ضعيف السمع وتوجيه انتباهه الى الملاحظة البصرية لوجه المتحدث وايماءاته و مراقبة ما يتخذه الفم و الشفتان من حركات و أوضاع متباينة أثناء النطق والكلام، وتبعا لطبيعة الأصوات الصادرة وحروف الكلمات المنطوقة، كالمد والضم والانطباع والفتح والتدوير وغيرها. وترجمة هذه الحركات إلى الأشكال الصوتية بمساعدة على فهم الكلام، ومع الاستعانة بما تعكسه أسارير وجه المتحدث كالعبوس وإيماءاته وتعبيراته في ملئ فجوات المعني التي ربما شعر بها التلميذ أثناء عملية المتابعة بالملاحظة. [1]

وترى **ماجدة عبيد** أن المقصود بقراءة الشفاه الرموز البصرية لحركة الفم والشفاه أثناء الكلام من قبل الاخرين، وقد يكون مصطلح قراءة الكلام أكثر دقة من مصطلح قراءة الشفاه إذ يتضمن المصطلح الأول عدد من المهارات البصرية الصادرة عن الوجه بالإضافة الى البدائل البصرية الصادرة من شفة المتكلم فقط.[2]

من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن قراءة الشفاه عبارة عن فهم أو ترجمة الرموز البصرية من خلال حركات الفم والشفاه الصادرة من المتكلم.

(1)- عصام نمر يوسف ، الإعاقة السمعية ،ص22

(2)-المرجع نفسه، ص. ن.

4-4- الطريقة اليدوية: هذه الطريقة تلائم التلاميذ الصم الذين لا يستطيعون سماع الكلام حتى بالاستخدام المعينات السمعية وتهدف الى اكتسابهم المهرات التواصلية عن طريق الابصار وذلك من خلال الإشارات والحركات اليدوية والوصفية كبديل عن اللغة اللفظية ومن أهم أشكال التواصل اليدوي، لغة الإشارة والتهجي الأصبعي.

تعتمد هذه الطريقة على التصوير الحرفي من حروف الهجائية والأرقام بشكل خاص يؤدي به المعلم أمام التلميذ مكونا الجمل والعبارات، وتقوم هذه الطريقة على التهجي عن طريق تحريك أصابع اليدين في الهواء وفق لحركات منتظمة وأوضاع معينة تمثل الحروف الأبجدية.

ويستعمل التهجي الإصبعي متحدا مع لغة الإشارة للتعبير عن الكلمات التي ليست لها إشارات ويعتبر هذا الأسلوب أكثر قدما في الاستعمال من لغة الإشارة، وقد تعددت الأنظمة المستخدمة في الهجاء الإصبعي على مستوى العالم العربي وكانت هناك مشروعات الابجدية العربية في مصر ومشروعات الابجدية القريبة للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية التلاميذ الصّم.[1]

(1)-سمير محمد عقل، التدريب لذوي الإعاقة السمعية، دار الميسر، عمان، ط1، 2012م،1433هـ، ص101.

4-5-**لغة الإشارة:** تعتبر لغة الإشارة لغة الصّم الخاصة ووسيلتهم للتفاهم وتواصل وتبادل الخبرات ونقل المعارف فيما بينهم وللإشارة دور هام قد يعوق دور الكلمة أحيانا في أداء بعض المعاني فالإشارة توضح معنى الكلمة في كثير من مواقف الحياة. فالصّم يتعاملون مع فئات المجتمع المختلفة بإشارات متباينة لمفردة لغوية واحدة، حيث يتعاملون بلغة إشارات خاصة مع أفراد الأسرة والجيران وإشارات أخرى مع مدرس القسم وثالثة بين التلاميذ الذين يعشون حياة الصّم.[1]

خلاصة القول إن لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد اعتمادا كبيرا على الابصار وتفسير لغة الإشارة ملائمة بصفة خاصة للتلاميذ الصّم فهي تغطي عددا كبيرا من الموضوعات مثل: العلاقات العائلية، المشاعر، الانفعالات، العمليات العقلية، المهني، الحركات الجسمية..الخ.

(1)- سمير عقل ، التدريب لذوي الإعاقة السمعية ، ص104.

4-6-**أبجدية بالأصابع**: وهي تعني الاتصال والتخاطب تعتمد على تمثيل الحروف الابجدية وتستخدم غالبا في أسماء الأعلام أو الكلمات التي ليست لها إشارة متفق عليها.

ويبقى شيء هنا نحن في حاجة إلى إعداد قاموس للغة الإشارة يمثل مرجعا تعليميا لتعلم الصّم اللغة العربية اللغة الثانية وتعلم غير الصّم لغة الإشارة، لذا يجيب الاعتراف بلغة الإشارة كلغة رسمية أولى لصمم وإدخالها كلغة ثانية في المدارس الثانوية، واعتمادها كلغة أساسية في المؤتمرات العامة لخدمة المعاقين الصّم مع إنشاء مراكز لبحوث دراسات لغة الإشارة الإقليمية وتنظيم برامج بين الصّم العرب. [1]

فهي عبارة عن استخدام أصابع اليدين في تهجئة الحروف المختلفة، ويكون لكل حرف شكل معين بالشكل اليدوي بدل من نطقها بالشكل اللفظي كما هو موضح في الشكل.

(1)-عبد المنعم الميلادي، سيكولوجية الصم والبكم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط01، 2005م، ص91.

***الطريقة الكليّة:** وقد انتشرت فيالآونة الأخيرة بشكل كبير ويمكن تعريفها على أنها:

أداة الاتصال الشامل وتجمع كل طرق الاتصال الشفوية والاشارة والهجاء الإصبعي والهدف العام هو كسر العزلة الصّم عن بيئة وعما يدور حوله، مما يضمن له توافق اجتماعي انفعالي سليم وبناء صورة ذائبة فردية بصورة طبيعية وقد حظيت هذه الطريقة بتأييد من الإتحاد العالمي لما أحدثته من تغيرات هامة وإيجابية تتجلى في زيادة وملاءمتها لكثير من البرامج في بلدان عديدة وتشمل عناصر هذه اللغة ،"اللغة اللفظية"، تعبيرات الوجه ،الإشارة ولإيماءات الهجاء الإصبعي، التمثيل، الرسم، الكتابة.[1]

نستنتج أن هذه الطريقة تشمل كل الطرق السابقة بصفة عامة.

5- تصنيف الإعاقة السمعية:

قد تصنف الإعاقة السمعية حسب العمر الزمني أو حسب موضع الإصابة في الجهاز السمعي أو حسب شدة الفقدان السمعي.

5-1-التصنيف حسب العمر عند الإصابة:وتصنف الإعاقة السمعية تبعا للعمر عند حدوث الضعف السمعي إلى:

5-1-1- الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل اكتساب اللّغة: ويشير إلى الحالات الصمم التي تحدث منذ الولادة أو مرحلة سابقة على تطور اللغة والكلام عند الطفل ويعتقد أن سن 3 سنوات وهو السن الفاصل.[2]

(1)- عمرو، الإعاقة السمعية، مفهوم التشخيصي المبكر برنامج التدخل الارشادي، مكتبة النهضة، القاهرة، ص77، ص78.

(2)- تامر المفاوري محمد الملاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنلوجيا، الإسكندرية، د.ط، 2015م، 2016م، ص06.

يطلق هذا التصنيف على التلاميذ المعاقين سمعيا الذين فقدوا قدرتهم السمعية قبل اكتساب اللغة إي ما قبل سن الخامسة إلاّ أن هذا السن يكون الطفل اكتملت لغته أي تكوين جملة فيها حروف الجر وظرف زمان ومكان.....الخ. وتتميز هذه الفئة بعدم قدرتها على الكلام لأنها لم تسمع اللغة.

5-1-2- الإعاقة السمعية ما بعد اكتساب اللّغة: ويشير الى حالات الصمم التي تحدث بعد اكتساب اللغة، حيث يكون التلميذ قد اكتسب مهارة الكلام واللغة.[1]

أمّا هذا التصنيف يطلق على تلك الفئة من المعاقين سمعيا الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلها أو بعضها بعد اكتسابهم اللغة وتتميز هذه الفئة بقدرتها على الكلام لأنها سمعت وتعلمت اللغة وخير مثال على ذلك: "**لودفينج بيتهوفن**" عندما بلغ السن25سنة أصيب بالصمم وفي تلك الفترة ابتكر السيمفونيات السبع التي أصبحت أساسية في تعليم الموسيقى ومع ذلك لم تثنيه إعاقته على التفوق والإبداع لأنه تعلّم اللغة من قبل وسمعها واكتسبها.

5-2- التصنيف حسب موقع الإصابة في الجهاز العصبي:

5-2-1-إعاقة سمعية توصيلية: يشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية بشكل طبيعي إلى الاذن الداخلية، وعليه فإن المصاب يجد صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة، بينما يواجه صعوبة أقل في سماع الأصوات المرتفعة وبوجه عام فإن الفقدان السمعي الناتج لا يتجاوز 60 وحدة صوتية ويمكن علاجه عن طريق بعض الإجراءات الجراحة. [2]

يحدث هذا النوع عندما تفوق اضطرابات قناة أو طبلة الأذن الخارجية أو إصابة الأجزاء الموصلة

(1)- تامر المفاوري محمد الملاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنلوجيا، ص06.

(2)- المرجع نفسه، ص.ن،

للسمع بالأذن الوسطى أو حدوث ثقب في طبلة الأذن أو وجود التهابات صديدية أو أورام في الأذن الوسطى أو ...عظيماتها وتكدس المادة الشمعية (الصملاغ) بكثافة في قناة الأذن الخارجية ويمكن علاج هذا النوع من الصمم طبيًا كما تفيد المعينات السمعية كالسماعات في علاج هذا النوع من الإعاقة.

5-2-2- **إعاقة سمعية حسية:** تنتج عن خلل في الأذن الداخلية أو المنطقة الواقعة بين الأذن الداخلية ومنطقة المخ، مع وجود أذن وسطى وخارجية سليمتين وفي هذا النوع من ضعف السمع، نجد أن المشكلة ليست في توصيل الصوت وإنما في عملية تحليله وتفسيره. كما نشير إلى حالات الضعف السمعي الناتجة عن اضطراب في الأذن الداخلية ويستخدم البعض هذا المصطلح للإشارة إلى اضطرابات العصب السمعي أيضا.[1]

ينتج هذا النوع من الإصابة في الأذن الداخلية أو حدوث تلف في العصب السمعي الموصل إلى المخ مما يستحيل معه وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية، مهما بلغت شدتها وبالتالي عدم إمكانية قيام مراكز الترجمة في المخ (عدم تفكك الرموز) بتحويلها إلى نبضات عصبية سمعية وعدم تفسيرها عن طريق المركز العصبي السمعي.

وينتج هذا النوع من الصمم من الإصابة بالحميات الفيروسية والميكروبية التي تصيب الطفل قبل أو بعد الولادة، وهذا النوع قد يكون وراثيا أو خلقيا نتيجة إصابة الأم بالحصبة الألمانية أو الحمى أثناء الولادة. ومن الصعب علاج هذا النوع نظرًا للتلف المباشر في الألياف الحسية العصبية.

5-2-3- **إعاقة سمعية مختلطة:** تكون الإعاقة السمعية مختلطة إذا كان الشخص يعاني من إعاقة توصيلية وإعاقة حسية عصبية في الوقت نفسه، فهي عبارة عن ضعف سمع مشترك،

(1)- خالدة نيسان، الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي، ص14.

يتضمن كلا من الضعف السمع التوصيلي والحسي العصبي، وذلك نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاثة: (الخارجية، الوسطى، الداخلية).[1]

وهو عبارة عن خلط من أعراض الصمم الحسي العصبي ويصعب علاج هذا النوع نظرًا لتداخل أسبابه وأعراضه.

5-2-4- **إعاقة سمعية مركزية:** تنتج هذه الإعاقة المركزية عن أي اضطراب في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو في المراكز السمعية في الدماغ.[2]

ويرجع هذا إلى إصابة المركز السمعي في المخ بخلل ما لا يتمكن معه من تميز المؤثرات السمعية أو تفسيرها وهو من الأنواع التي يصعب علاجها أيضًا.

5-3- **التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي:** تصنيف مستويات الإعاقة السمعية حسب شدة الفقدان السمعي إلى خمسة فئات هي:

ويمكن الإشارة إلى أن الديسبل هو وحدة قياس شدة الصوت وقوته ويرمز له بالرمز (d.B). Decible حيث درجة السمع العادي هي (25 ديسبل)[3]

- إعاقة طفيفة: درجة السمع بين 25 و40 ديسبل.
- إعاقة بسيطة: درجة السمع بين 40و55 ديسبل.
- إعاقة متوسطة: درجة السمع بين55 و70 ديسبل.
- إعاقة شديدة: درجة السمع بين 70 و90 ديسبل.
- إعاقة حادة (شديدة جدًا): درجة السمع بين 90 فما فوق ديسبل.

---

(1)- خالدة نيسان، الإعاقة السمعية من منظور تأهيلي ص14.

(2)- المرجع نفسه، ص. ن.

(3)- يوسف القريوتي، الإعاقة السمعية، عمان، ط02، 2001، ص102.

يتضح لنا من خلال هذه التصنيفات أن ضعيف السمع الخفيف يعاني المصاب من صعوبة في سماع الأصوات المنخفضة أو البعيدة، ويعاني من بعض الضعف في اللغة.

والذي لديه ضعف سمع بسيطة يستطيع المصاب بهذا النوع سماع المحادثة العادية إذا تمت على مقربة منه، وإذا كانت المحادثة تتم وجها لوجه، أما الذي لديه ضعف سمع متوسط فهذا المصاب بهذا النوع فينبغي محادثته بصوت مرتفع حتى يتمكن من سماعه ويعاني من صعوبات متزايدة في متابعة التعايش الاجتماعي، كما أنه في العادة يعاني من عيوب في النطق ومن ضعف استعمال اللغة والقدرة على الفهم وتكون مفردات اللغة محدودة، أما الذي لديه ضعف سمع شديد يستطيع المصاب بهذه النوع أن يسمع الأصوات العالية فقط إذا حدثت بالقرب منه ويكون قادرًا على تميز الأصوات ...(صوت محرك سيارة مرتفع صوت إغلاق الباب بقوة). والذي يعاني من ضعف سمع حاد (شديد جدًا) المصاب بهذا النوع يستطيع سماع الأصوات العالية ولكن يدرك وجودها كذبذبات واهتزازات والمصاب هنا يعتمد على حاسة البصر في التقاط المعلومات من العالم و من اعتماده على حاسة السمع ويعد هذا المصاب أصّم كليّا.

1- تعريف صعوبات التعلّم

1-1- التعريف اللغوي:

***صعوبات:** مفردها صعوبة، مصدرها صَعُبَ، والصَّعْبُ خلاف السّهل، ونقول صَعُبَ الأمْرُ يصعبُ صعوبةً أي صار صعبًا، وجد صعوبات كثيرة في عمله. وصعوبة هي التي تعترضه، أي عقبة.[1]

* **التعلّم:** لغة جاء في لسان العرب: "التعلّم مأخوذ من مادة عُلّم."، يعني الإتقان والإحكام والتفقه، علّم الأمر وتعلّمه أتقنته. [2]

1-2- اصطلاحا:

مصطلح صعوبات التعلّم هو حديث في الأدب التربوي، ظهر في القرن الماضي ويعتبر صموئيل كيرك (Kirk)أوّل من استخدام مصطلح صعوبات التعلم سنة (1963م)، وعرّفها بأنّها:"تشير صعوبات التعلّم إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية وليس نتيجة لأيّ من التأخر العقلي أم الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية."[3]

(1): ابن منظور، لسان العرب، لمجلد09 ، مادة(ص.ع.ب).

(2):المرجع نفسه ،مادة (علم).

(3): هيثم يوسف راشد الريموني، أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلّم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، دار الحامد، عمان، ط01، د.ط، 2008م، ص27.

*** تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم: (1970م)**

«إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرة عقلية مناسبة وعمليات حسية، مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أنه لديه عدد من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلّم.»[1]

*** أمّا اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين:**

فتعرّف صعوبات التعلّم:«هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب تعود إلى إصابة وظيفية في الدماغ وليس لها علاقة بأي إعاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية سمعية أو بصرية أو غيرها.»[2]

من خلال العرض السابق لتعريف صعوبات التّعلّم نجد أنّ معظم الباحثين والعلّماء المختصين في هذا المجال ركزّوا على فكرة واحدة التي ترجع صعوبات التّعلّم إلى خلّل وظيفي يصيب جهاز العصبي المركزي، واتفقوا أنّ تظهر في صعوبات الإدراك اللّغة والكلام..، غير أنّها استبعدت الإعاقات بأنواعها.

ومنه نستخلص أنّ صعوبات التّعلم هي عدم قدرة التلميذ الأصّم على اكتساب عمليات التّعلم كالفهم والتفكير والانتباه أو الكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية.

(1): عصام جدوع، صعوبات التعلّم، دار اليازوري، عمان، د.ط، 2013، ص17.

(2): جمال مثقال مصطفى القاسم، أسياسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، عمان، ط03، 2015م/1436هـ، ص03.

2- أسباب صعوبات التعلّم:

لاتزال أسباب التعلّم غامضة لحداثة الموضوع وتداخله فيما بينه فهو موضوع شائك، إلّا أنّ معظم الدراسات التي تناولته أجمعت على ارتباط صعوبات التعلّم بإصابة المخ البسيط. أو الخلل المخي الوظيفي البسيط.

وللوصول إلى أسباب صعوبات التعلم التي تعيق التلاميذ على التعلم بحث العلماء في هذه المسالة ووجدوا عوامل عدة تؤدي إلى ظهورها نذكر منها:

2-1- العوامل الفيزيولوجية:

2-1-1- العامل الجيني: أوضحت الدراسات التي قام بها "ديكر وزميله ديفرز" Dffires 1980) (et Decherمن خلال نتائج بحوثهم في القراءة حيث أعطيت اختبارات القراءة والاختبارات المعرفية والتي طبقت على (125) خمسة وعشرون ومائة تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم وأسرهم بعد إجراء مقارنة بينهم في أداء القراءة تبيّن وجود اختلاف من تلميذ إلى آخر، وهناك من لديهم خلل بصورة واضحة عن أداء القراءة بطريقة صحيحة.

كما ظهر بصورة مشابهة كدليل على السبب الجيني في الصعوبات التعليمية، ما بينته الدراسات التي أجريت على التوائم حيث أشارت إلى أنّ كلّا الطفلين بينهم على نحو أكثر ارتباطًا مما كان لدى غيرهم من التوائم المتماثلة جينيًّا في صعوبات سلوكية وصعوبات في التطور.[1]

2-1-2- العيوب الوراثية:

مع ملاحظة أن اضطرابات التعلم يحدث دائمًا في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من

(1): أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الصفاء، عمان، ط01، (2005م، 1425هـ)، ص46.

الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أنه له أساس جيني- وراثي فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل: سماع الأصوات المميزة والمعضلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة.

وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر منها أن صعوبات التعلم تحدث أساسًا بسبب المناخ الأسري، فعلى سبيل المثال: فإن الآباء الذين يعانون من اضطرابات التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة وفي هذه الحالة فإن الطفل يفتقد النموذج اليّد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو وكأنه يعاني من إعاقة التعلم.[1]

2-2- **مشاكل أثناء الحمل والولادة:** يرجع بعض العلماء صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل، فهي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي مع الجنين كما لو كان جسمًا غريبًا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين كما قد يحدث إلتواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.[2]

2-3- **عامل البيئة والتلوث:** أشارت دراسات عديدة إلى أن نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ، والذي له تأثيره الكبير على معاناة التلاميذ ذو صعوبات التعلم وقد استنتج "**كيرك**" من خلال دراسات عديدة إلى أن التلاميذ الذين عانوا من سوء التغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلّم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية

(1)- جبريل بن حسن العريشي، عيد عبد الواحد علي، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء، عمان، ط02، (2015، 1436هـ)، ص27.

(2)- المرجع نفسه، ص28.

ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم، بالإضافة إلى أنّه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية والانفعالية وتختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبة التعلّم.[1]

من الأسباب المؤدية إلى ظهور صعوبات التعلّم يتبيّن أنّه يمكن السيطرة على هذه العوامل وعلاجها والوقاية منها، كما نستطيع أن تتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند التلاميذ بتوفير الرعاية الطبيعية للتلميذ من تغذية سليمة وبيئة غنية بالمثيرات المادية... إلى غير ذلك، فكل هذا يعزز من قدرة التلميذ على التعلّم وينّمي إمكانياته ويزيد الدافعية لديه.

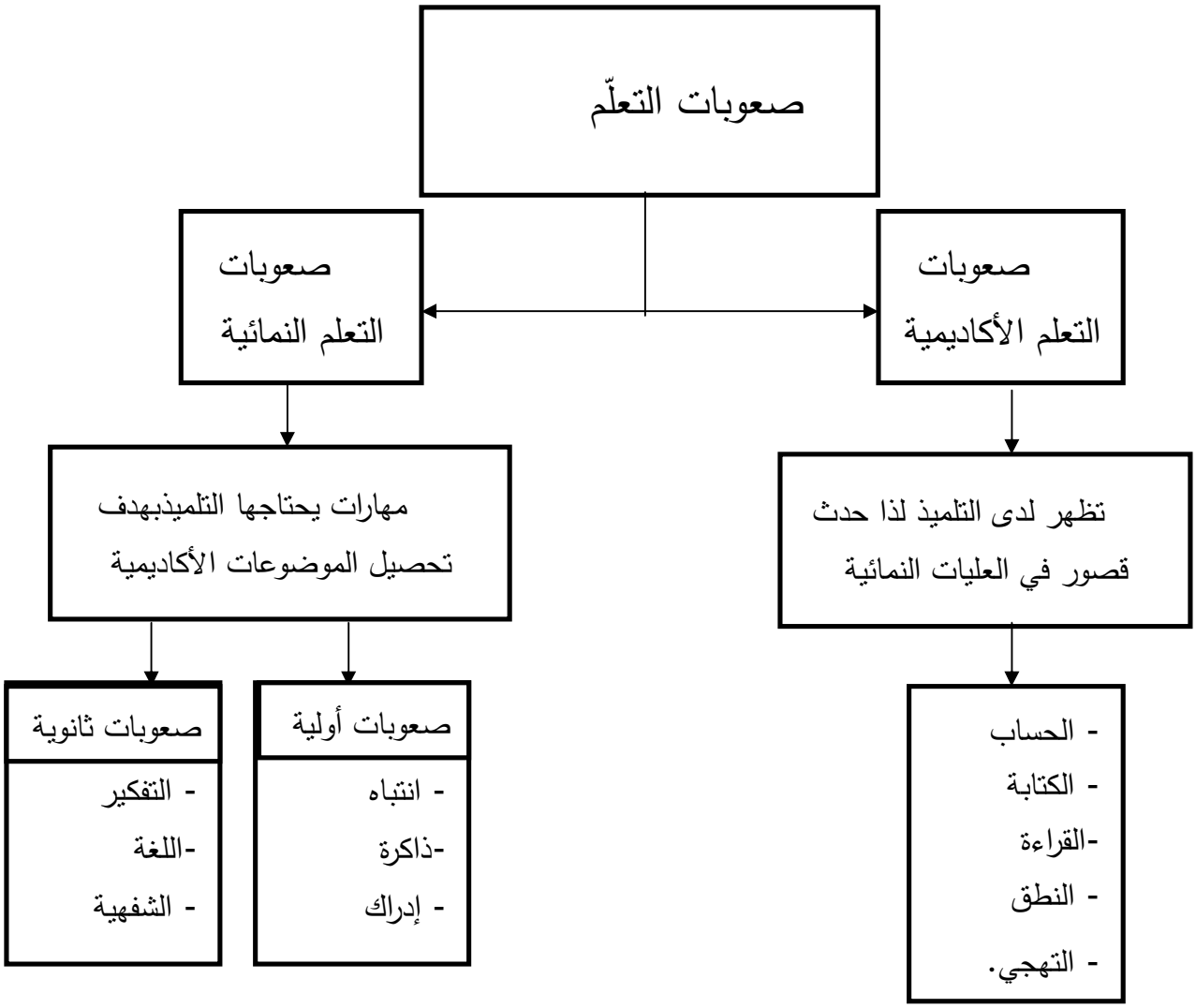
وهذا حسب ما توصل إليه العلماء في بحثهم عن العوامل التي تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلّم، التي نستخلصها فيما يلي:

- عيوب في نمّو مخ الجنين.
- عيوب وراثية.
- تأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير.
- مشاكل أثناء الحمل والولادة.
- مشاكل التلوث والبيئة.

(1): بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، عمان، ط01، (2009م، 1430هـ)، ص25.

3- تصنيف صعوبات التعلّم:

تصنف صعوبات التعلّم حسب "**كيرك وكالفنت**" إلى نوعين من الصعوبات صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلّم النمائية كما هو يوضح في الشكل الآتي:[1]



الشكل (01): تصنيف صعوبات التعلم حسب "**كيرك وكالفنت**"

شرح المخطط:

هناك العديد من التصنيفات لصعوبات التعلّم التي وضعها العلماء كلّ حسب وجهة نظره،

(1): أحمد عواد ندا، صعوبات التعلّم، عمان، ط01، 2009، ص66.

لكن تصنيف الشائع المتداول هو تصنيف "**كيرك وكالفنت**" حيث أنهما قاما بتقسيم صعوبات التعلم إلى نوعين: صعوبات نمائية وأكاديمية وأدرج تحت كل صنف صعوبات ثانوية تنشأ منها صعوبات أولية كالانتباه وذاكرة وإدراكوالتي ترتكز على العقل لأنّها تتعلق بالنمو للتلميذ مما يجعله يواجه مشكلة في القراءة والكتابة أو التهجي وهي صعوبات أكاديمية تؤثر على تحصيله الدراسي سواء بنسبة عالية أو منخفضة.

وفي ضوء هذا التصنيف يمكن تحديد نوعين من الصعوبات:

3-1- صعوبات التعلّم النمّائية:(DevelopementLeariningDisabilities):

وتشمل تلك المهارات التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل التربوي في الموضوعات الأكاديمية تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والمعرفي للتلميذ.[1]

*ويقصد بصعوبات التعلم النمائية: "تلك الصعوبات التي تتعلق بالعمليات العقلية الأساسية والتي تعتبر مسؤولة عن أيّ نشاط يقوم به الإنسان لذا فهي تمثل اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها"[2]

وتنقسم إلى نوعين أساسين:

3-1-1- صعوبات أولية: وهو التي تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض (انتباه، ذاكرة، إدراك) فإذا أصيب باضطرابات أو قصور فإنّها تؤثر على النوع الثاني من

(1): أحمد عواد ندا، صعوبات التعلّم، ص68.

(2): أبو الوفا عطية، التأهيل الاجتماعي رسالة تنمية للمعاقين، القاهرة، د.ط، 1982، ص05.

الصعوبات النمائية الثانوية.

3-1-2- صعوبات ثانوية:

وهي الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية والتفكير إذا حدث اضطراب لدى التلميذ في أيّ من العمليات الأولية والثانوية بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى.عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلّم الموضوعات الأكاديمية.[1]

3-2- صعوبات التعّلم الأكاديمية: (Academic LeariningDisabilites):

هي المشكلات التي تظهر من قبل تلاميذ المدارس وتبدوا واضحة إذا حدث اضطراب لدى التلميذ في العمليات النمائية الأولية والثانوية أو الاثنين.

*ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمي صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب والتهجي والتعبير الكتابي.[2]

ويتضح من خلال المخطط لكل من "**كيرك وكالفنت**" (Kirk, Kalvent)أن هذين النوعين من الصعوبات غير مستقلين تمامًا بل هناك علاقة قوية بينهما، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لا بد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلّم أكاديمية ويشير إلى أن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بالوظائف الدّماغية والعمليات المعرفية وهذه الصعوبات في الأصل ترجع إلى اضطرابات وظيفية بالجهاز العصبي. [3]

*كما يوضح ذلك (**ديبس** 1994) أن هناك علاقات متداخلة ومتبادلة بين كل من صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية ولهذا أكدّ العديد من الباحثين أمثال: **أرترو جنكتر وكيرك**

(1)- أحمد عواد ندا، صعوبات التعلم، ص68.

(2)- أحمد حسن عاشور، مصطفى محمد، حسني زكريا النجار، صعوبات التعلم النمائية، الصعوبات الأولية والثانوية اضطرابات وتجهيز المعلومات التطبيقيات الشخصية العلاجية، عمان، ط01، (2015م- 1436هـ)، ص27.

(3)- المرجع نفسه، ص27.

وجالاجر على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم النمائية في مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهروها، ومن ثمَّ اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها وهذا ما يعتبره البعض نوعًا من الوقاية الأولية للمشكلة.[1]

نستنتج أنّ هناك علاقة متكاملة ومترابطة بين صعوبات التعلم النّمائية والأكاديمية، فمثلا إذا عجز التلميذ عن القراءة كصعوبة أكاديمية فهو راجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة، وهي تسمى صعوبة التعلّم نمائية في هذه الحالة أي توجد بينها علاقة متكاملة.

4- مظاهر صعوبات التعلم عند الأصم:

1- صعوبات الإدراك السمعي:

يعرف الإدراك السمعي على أنّه قدرة الفرد على التعرف إلى ما يسمع وتفسيره. والإدراك السمعي غير السمع، فالسمع قدرة الفرد على نقل الأصوات التي يسمعها على شكل إشارات عصبية إلى الدماغ من خلال الأجهزة السمعية وهي وظيفية ميكانيكية، وعليه يعدّ الإدراك السمعي وسيطا إدراكيا هامًا للتعلم. ولقد أشارت عدة دراسات في هذا المجال إلى أنّ العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية وتبدأ مهارات الإدراك السمعي في العادة بالنّمو العقلي عند الأطفال وتشتمل على مهارات الفرعية التالية والتي تتكامل معًا لتكون في نهاية إدراكًا سمعيًا للأصوات التي سيتقبلها الإنسان وهي:[2]

(1)- أحمد حسن عاشور، مصطفى محمد، حسني زكريا النجار، صعوبات التعلم النمائية، الصعوبات الأولية والثانوية اضطرابات وتجهيز المعلومات التطبيقيات الشخصية العلاجية، ص27.

(2): أسامة محمد الباطنية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، دار الميسرة، ط01، (2005م-1425هـ)،ص103.

1-1- **مهارات الوعي الصوتي**:(PhonologicalAwareness)

تعدّ مهارة الوعي الصوتي مهارة معرفية تعني أنّ الكلمات التي تسمعها تتكون من أصوات مختلفة كصوت الحروف والمقاطع لتكون صوتا واحدًا هو الكلمة والجملة. وأنّ لكل حرف أو مقطع من حروف اللغة صوتًا خاصًا يميزه عن غيره من الحروف، ومعرفة التلاميذ لهذه الأصوات ذات دلالة وترتيبها يسهل مهمة القراءة الصحيحة. لأنّ الوعي لهذه الأصوات والتراكيب اللغوية تتكون من مهارة القراءة لأنهم غير قادرين على نطق الكلمات بصورة الصحيحة عند قراءتها. مما يفقدها المعنى المراد منها.[1]

2-1- **مهارة التمييز السمعي**:(Auditory Discrimination):

وهي القدرة الفرد على التمييز والتفريق ما بين الأصوات المنطوقة وتحديد الكلمات المتماثلة والمختلفة وهي على خلاف السمع كذلك فالسمع، كما أشارنا وظيفة فيزيائية بينما التمييز السمعي وظيفة معرفية.[2]

ويعدّ التمييز السمعي من المهارات الضرورية لتعليم التلاميذ البناء الصوتي للغة الشفهية، فالتمييز ما بين أصوات الحروف المتشابهة والمقاطع والكلمات يساهم في فهم اللّغة الشفهية والتعبير عن النّفس وصولًا إلى سهولة تعلّم القراءة والتهجئة بطريقة صحيحة وسليمة في الوقت الذي يصعب فيه على تلاميذ صعوبات التّعلم الوصول إلى ذلك نظرًا لفشلهم في التمييز ما بين أصوات الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات المتشابهة والمختلفة تمامًا عمّا يدركه الطفل العادي، مما يؤدي إلى الفهم الخاطئ لهذه الأصوات، وتظهر الصعوبات الإدراكية هنا لديهم على شكل صعوبة في:

(1):أسامة محمد الباطنية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة ، ص103.

(2): المرجع نفسه، ص104.

1- التمييز بين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

2- صعوبات في إخراج نبرات صوتية مختلفة.

3- صعوبة دمج الأصوات الكلامية لتكون كلمات وجمل.

4- صعوبة في الفهم لعام لمعاني الأصوات.[1]

1-3- الذاكرة السّمعية:

من المعلوم أنّ القناة الحسية السمعية تعمل على استقبال المثيرات الحسية السمعية القادمة من الخارج عبر القناة السمعية لتصل إلى الذاكرة السمعية ثم الذاكرة قصيرة المدى ثم طويلة المدى، حيث يتم تخزينها ثم استرجاعها عند الحاجة إليها.

وإنّ هذه الذاكرة السمعية ذات القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه التلميذ من مثيرات سمعية هم تلاميذ يواجهون صعوبة في المتابعة الشفوية للحوار والمحادثة والفهم القرائي.

لذلك تبرز لديهم مشكلات في عمليات الإدراك، لأنّ لديهم ضعف في تجهيز ومعالجة المعلومات السمعية والتي تعود إلى ضعف السمع لدى التلميذ الأصّم، فيصعب عليه تذكر ما هو مطلوب منه.[2]

1-4- التعاقب أو التسلسل السمعي: (AuditorySequencing):

ويعدّ من بين المهارات السمعية القدرة على ترتيب وسلسلة الفقرات قائمة من المفردات المتتابعة التي تحتاج إلى تسلسل في ترتيب الحروف الهجائية أو الأعداد والتي يمكن تعليمها للأفراد وقد أشارت الدراسات التي أجريت على خاصية العاقب أو التسلسل السمعي لدى تلاميذ

(1): أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، ص104.
(2):المرجع نفسه، ص105.

صعوبات التعلم، وأنّ هؤلاء التلاميذ غير قادرين على تنظيم وترتيب ما يسمعون، لأنّهم ذوي إعاقة سمعية. [1]

يتضح من خلال ما استعرضناه من صعوبات التعلّم التي تظهر على الأصّم عند تعلّمه اللغة التي تتعلق بالإعاقة السمعية التي يعاني منها، ففقدان التلميذ الأصّم هذه الحاسة تجعله يواجه مشكلة في إدراك ما يسمع من أصوات والتعرف عليها، وهذا يؤثر على نموّه اللغوي ويسبب له ضعفًا في الفهم والقراءة ويكون لديه نقص في استخدام اللّغة والحصيلة اللغوية لديه ضعيفة لعدم قدرتهم على القراءة: كلّ هذه الآثار التي تظهر جليّا عليه لها علاقة مباشرة بإعاقته مما يجعل يقع في صعوبة الإدراك السمعي وبالتالي صعوبة التّعلُم.

5- تشخيص صعوبات التعلم:

استقر البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم عن وجود محكات يشخص في ضوئها ذوو صعوبات التعلم وهي:

5-1- **محك الاستبعاد:** وهو يقوم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقات العقلية أو الجسمية أو الحسية أو حالات الاضطرابات النفسية الشديدة، أو الحرمان البيئي الحسي الثقافي.[2]

5-2- محك التباعد:

وفيه يعد التلميذ من ذوي صعوبات التعلم إذا أظهر تباعدًا في مستوى النمو العقلي (الذكاء) عن مستوى التحصيل حتى يبدو التحصيل أدنى مما تؤهله إليه القدرات العقلية عندما تكون عادية أو فوق العادية.

(1): أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، ص105.

(2)- ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، دار البداية، عمان، ط01، (2007م- 1427هـ)، ص16.

5-3- محك النضج:

ويقصد به عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسؤولة عن الأداء كاللغة والانتباه والذاكرة وإدراك العلاقات حتى يبدو عاديًا في بعضها ومتأخرًا في البعض الآخر.

5-4- محك المؤشرات النيورولوجية:

وفيه يتم تحديد حالات صعوبات التعلم على أساس من الاضطراب الوظيفي في المخ.[1]

5-5-محك التربية الخاصة: ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلّم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعلّم، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحسي- حركية Kilesthetic. (كتابة كلمات وجمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلّم الخاصة. [2]

نلاحظ من خلال عرضنا لتشخيص محكات صعوبات التعلم أن هناك مجموعة من المحكات تساعد المختص على التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن غيرهم من التلاميذ العاديين.

(1)-ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، ص17.

(2)- سلميان عبد الواحد يوسف، الارشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، (د. ط)، 2012م، ص98.

الفصل الثاني

تعليم الأصمّ – دراسة ميدانية–

المبحث الأول: منهجية الدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: واقع التعليم في مدرسة الصّم

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان

تمهيد:

بعد أن قمنا باستعراض الجانب النظري في الدراسة التي جاء فيها عرض لمختلف الفصول عن التربية الخاصة وصعوبات التعلم والإعاقة السمعية ها هو الدور جاء لتقديم وتحليل النتائج وتحليلها،حيث خصصنا هذا الفصل الذي يتضمن منهجية الدراسة وكيفية اختيار العينة وأدوات الدراسة وإجراءاتها ثم تقديم وتحليل النتائج المتحصل عليها، ووصف واقع تدريس التلميذ الأصم داخل المدرسة الخاصة به وهي "مدرسة صغار الصم بالبويرة".

1) **الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث وذلك لارتباطها المباشر بالميدان وهي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان، ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث.[1]

- كما يرى **حسن مصطفى عبد المعطي** أهميتها في مساعدة الباحث في ضبط متغيرات بحثه وتأكدّ من توفر عينة بحثه وتأكد من توفر البحث في الميدان، ومعرفة ما إذا كانت وسيلة البحث قابلة للتطبيق.[2]

(1): عبد الرحمان محمد العسوي، مناهج البحث في علم النفس (أساليب تصميم البحوث وطرق جمع المعلومات)، مكتبة العربي الحديث، الإسكندرية، ص81.

(2): حسن مصطفى عبد المعطي، منهج البحث الاكلينيكي أسسه وتطبيقاته، مكتبة زهراء الشرق، ط01، القاهرة، 2003م، ص44.

- ويعرفها **مصطفى عشوي**: على أنّها دراسة استكشافية وهي مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرًا لارتباطها المباشر بالميدان. مما يضفي الموضوعية في البحث. [1]

ولقد تمت الدراسة الاستطلاعية بمدرسة صغار الصُم والبكم بالبويرة، حيث اطلعنا على حالات التي تتوافق مع عينة بحثنا ومن أهداف الدراسة الاستطلاعية التأكد من وجود عينة البحث في الميدان أو ضمان الحصول عليها. وذلك من أجل ضبط المتغيرات الهامة أو رصد أكبر عدد ممكن من المعلومات عن موضوع دراستنا ومدى إمكانية تطبيق الاختيار على الطريقة الإجرائية. ومن خلال دراستنا الاستطلاعية اخترنا الأدوات التالية: المقابلة، والملاحظة والاستبيان.

2) **مكان إجراء البحث**:

- التسمية: مدرسة الأطفال المعاقين سمعيًا.
- الموقع: شارع الأخوة بوصندالة، البويرة حي 1100 مسكن البويرة.
- مرسوم الإنشاء: المرسوم التنفيذي رقم 267/90 المؤرخ في 1990/09/15.
- القانون الأساسي المرسوم التنفيذي رقم 05/12 المؤرخ في 2012/01/04.
- تاريخ الافتتاح: سبتمبر 1991.
- الوصاية: وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة.
- الطاقة النظرية: 120، التعداد الحقيقي: 89، نسبة الامتلاء:75٪
- نظام التكفل: داخلي ونصف داخلي.

تعداد المقيمين إلى غاية 2018/09/02

- التعداد الإجمالي: تسعة و ثمانون(89)، ذكور:56، إناث:33.

(1): مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية للجزائر، 1994، ص335.

داخلي: سبعون (70) ، نصف داخلي: تسعة عشر (19).

المرحلة الابتدائية : اثنان و سبعون (72) تلميذ

- أولى تنطيق:سبعة(07) تلاميذ
- ثانية تنطيق:ثمانية عشر(18) ، القسم واحد(01): عشرة(10)، القسم الثاني (02): سبعة07
- أولى ابتدائي: صفر(00).
- ثانية ابتدائي: سبعة عشر(17)، القسم واحد(01):ثمانية(08)، القسم الثاني(02):تسعة 09.
- ثالثة ابتدائ : صفر(00).
- الرابعة ابتدائي: عشرة(10) تلاميذ.
- الخامسة ابتدائي:اثنان و عشرون(22)، القسم واحد(01): الحادي عشر(11)، القسم الثاني 02):عشرة 10.

مرحلة التعليم المتوسط: سبعةعشر(17) تلميذ.

أولى متوسط: صفر(00).

ثانية متوسط: تسعة (09)

الثالثة متوسط: ستة (06)

الرابعة متوسط: اثنان(02).

التجهيزات المتخصصة الجديدة:

- تعداد التلاميذ المستفيدين من التجهيز المتخصص اللاسلكي: أربعون (40).
- تعداد التلاميذ الذين لم يستفيدوا بعد من التجهيزات: تسعة وأربعون(49).
- مرحلة التعليم الابتدائي: اثنان وثلاثون(32).
- مرحلة التعليم المتوسط: سبعة عشر(17).

حالة المستخدمين إلى 31/ 10/ 2018

1- **المستخدمين المرسمين والمتربصين: واحد و أربعون**(41)

* المستخدمين البيداغوجيين: أربعة و عشرون(24) منهم:

- مراقب عام: واحد(01).
- رؤساء مصالح: عشرون(20).
- نفساني أرطفوني: اثنان(02).
- المربيين: عشرة (10).
- الأساتذة: اثنان(02).
- المعلمين: سبعة(07).

* المستخدمين الطبيين: واحد(01).

* المستخدمين الإداريين: عشرة(10).

* المصالح: ستة(06).

2- المستخدمين المتقاعدين: خمسة وعشرون (25) منهم إحدى عشر(11) في المصلحة البيداغوجية (مساعدين تربويين).

3- المستخدمين في إطار برامج التشغيل: أربعون(40) منهم ثلاثة و عشرون(23)DAIP(المصلحة البيداغوجية)

هم كالآتي: - نفساني عيادي: ثلاثة (03).

- نفساني أرطفوني: اثنان(02).
- نفساني تربوي: ستة (06).
- أساتذة: ستة(06).

- مساعد مربي: عشرة (10).

(17) سبعة عشر DAIS(المصلحة البيداغوجية: سبعة(07) مساعد تربوي).[1]

3) **منهج البحث**:

يتم الاعتماد في البحث على المنهج الوصفي والتحليلي الذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية فترة زمنية محددة أو فترات متخلفة من أجل التعرف على الظاهرة من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعليمات تساعد على فهم الواقع وتطويره.[2]

- ويعرف **سامي محمد ملحم** المنهج الوصفي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة."[3]

لقد اعتمدنا على المنهج الوصفي في هذه الدراسة كونه يخدم بحثنا.

4) **عينة الدارسة**:

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث ويقوم بتحديد جمهور بحثه أو مجمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها.[4]

عينة البحث تعد الخطوة الأساسية والضرورية في البحث العلمي ومن شروطها أن تكون ممثلة

---

(1)-بطاقة فنية خاصة بالمدرسة.

(2)- عبد الفتاح دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1990، ص90.

(3)- المرجع نفسه، ص. ن.

(4)-سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط01، 2000، ص219.

للمجتمع الأصلي تتوفر فيها كل خصائص وشروط ومواصفات المجتمع بهذا تم اختيار عينة الدارسة بطريقة قصدية من ذوي مستوى التعليم الابتدائي ومعلّمي هذه المرحلة، وتم اختيار تسعة وأربعون(49) تلميذًا.

حيث قمنا بتقديم موضوع دراستنا لمعلّمي هذه المدرسة فصرّحوا لنا بوجود الكثير من صعوبات التعلم بأنواعها المختلفة خاصة ذوي مستوى التعليم الابتدائي، عند إجرائنا مقابلة معهم و قمنا بطرح بعض التساؤلات عليهم عن الصعوبة الأكثر شيوعًا لدى التلاميذ الصّم وأسباب تدني مستواهم فكانت إجاباتهم كلها إجابة واحدة أنّ صعوبات اللّغة العربية بما فيها القراءة والتعبير ...إلخ هي الأكثر انتشارًا لدى التلاميذ الصّم وكما أنّها من بين أسباب تدني مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين.

5) أدوات الدراسة المستعملة:

إن طرق البحث المختلفة يجب أن تتضمن الوسائل والأساليب أو الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات، وكذلك طرق تبويبها وتفسيرها، ولا يمكن فصل منهج الدراسة والأدوات التي تستخدم في جمع بياناته أو طرق تفسيرها. [1]وفي هذه الدراسة اعتمدنا على مقابلة والملاحظة المباشرة والاستبيانات.

5-1- المقابلة: هي محادثة موجهة أي أنها ليست لمجرد الرغبة في المحادثة ذاتا يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للاستفادة منها في عملية التوجيه والتشخيص أو هي أداة لجمع المعلومات التي يمكن للباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث أو اختيار فروضه وتعتمد مقابلة الباحث للمستجيب وجهًا لوجه بغرض

(1)- مهني محمد غنايم، البحث في التربية وعلم النفس، ط01، 2004، ص(24،25).

طرح عدد من الأسئلة للإجابة عنها وتعتبر المقابلة استبيانًا شفويًا.

5-2- **الملاحظة:** وهيأهم خطوات في البحث العلمي، وذلك لأنها توصل الباحث إلى الحقائق وتمكنه من صياغة فرضياته ونظرياته، ويمكن تعريف الملاحظة بمعناها العام: بأنها:" توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معيّن أو ظاهرة معيّنة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه، والملاحظة أنواع منها الملاحظة بسيطة الغير منظمة وملاحظة منظمة."[1]

وفي هذه الدراسة قمنا باختيار الملاحظة المنظمة وهي التي يحدد الباحث فيها نوع البيانات المراد جمعها حول الظاهرة موضوع الدراسة، وتستخدم هذه الملاحظة بتوافر شروط الضبط فيها وغالبًا ما تستخدم هذه الملاحظات في الدراسات الوصفية.

5-3- **الاستبيان:**

هو أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع محدد عن طريق استمارة تجرى لاختيار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية.[2]

ارتأينا في هذه الدراسة إلى بناء استبيان وفقا لأهداف وأسئلة الدراسة والفرضيات، إضافة إلى ما توصلنا إليه من معلومات وبيانات في الدراسة الاستطلاعية والخلفية النظرية التي تم جمعها حول الموضوع.

كل هذا ساعدنا على تصميم هذا الاستبيان، والذي تضمن محورين أساسين هما:

- المحور الأول: المعلم والتربية الخاصة: وفيه سبعة (07) أسئلة.

- المحور الثاني: التعلم لدى الأصم وصعوباته، فيه ثمانية (08) أسئلة.

(1)- سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ص275.

(2)- المرجع نفسه، ص 307.

وقمنا بتوزيعه على خمسة عشر(15) معلم واسترجعناه بالكامل.

5-4- الدراسة الإحصائية والتحليلية للاستبيانات:

اعتمدنا في الدراسة الإحصائية على حساب النسب المئوية، وذلك تبعًا لإجابات أفراد العينة ومعرفة نسب التكرار في الإجابة عن الأسئلة.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات في الحالة الواحدة}}{\text{عدد التكرارات الكلي للمتكررات}} \times 100$$

1-1- مراحل تعلم التلميذ الأصّم:

تختلف طريقة تعليم الأصّم عن طريقة تعليم التلميذ العادي الذي يمر بمراحل تعليم الأطوار الثلاث الأساسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فمراحل التعليم التي يمر بها التلميذ الأصّم.

1-1-1- مرحلة التربية التحضيرية:

يستفيد من التكفل في هذه المرحلة تلاميذ الصّم الذين يتراوح أعمارهم ما بين ثلاث (03) وأربع (04)سنوات وهي ذات قطبين، استدراكي موّجه لإنماء المجالات المعرفية الحركية النطقية والوجدانية للتلميذ الأصّم والتحضيري يعتبر بمثابة مرحلة لإعدادهم للتعليم.

1-1-2-مرحلة التنطيق: تستغرق هذه المرحلة سنتين (02) يكتسب خلالها التلميذ الأصّم النطق من خلال تعليمه مخارج الحروف، الكلمات، وهي تسمى بمرحلة الإعداد للتعليم الفعلي.[1]

1-1-3- مرحلة التعليم الابتدائي: وفيها يتابع التلاميذ مناهج التعليم الابتدائي يتنقل التلاميذ إلى مرحلة التعليم التابعة لوزارة التربية الوطنية مع تكيف طرق وأساليب بما يتناسب قدرات التلاميذ الصّم.

1-1-4- مرحلة التعليم المتوسط: يعدّ نجاح مرحلة التعليم الابتدائي أي تنقل التلميذ الى مرحلة التعليم المتوسط بنفس منهاج التربية الوطنية.[2]

(1): دليل عملي لمرحلتي التنطيق والتربية التحضيرية، اللجنة الفرعية للإعاقة السمعية، قسنطينة، 2015م، ص10.

(2): دليل عملي لمرحلتين الابتدائي والمتوسط، اللجنة الفرعية للإعاقة السمعي، قسنطينة، 2016م، ص09.

1-1- المنهج التعليمي للأصّم:

من مهام المدرسة الخاصة بالصّم هو ضمان التعليم المتخصص للأطفال المعاقين سمعيا وفق البرنامج والمنهاج التربوية المطبقة في قطاع التربة بواسطة تقنيات وأدوات متخصصة في الإعاقة السمعية (الأجهزة السمعية)، وتوفير وسائل بيداغوجية أخرى تساعد التلميذ على التعلّم.[1]

2-1- الكتاب المدرسي (دراسة وصفية التحليلية)

يعتبر الكتاب المدرسي محورًا أساسيا في العملية التربوية، فهو صادق عن المنهاج والمرجع الأول للمعلم والتلميذ، وهو يحدد المعلومات لتدريس التلاميذ من حيث الكم والكيف، ويعد أكثر الوسائل فعالية وكفاءة، ويمثل عنصر أساسيا لا غنى عنه في البرنامج التربوي...»[2]

وتكمل أهمية الكتاب المدرسي في مقدار ما يتركه من أثار وخبرات سلوكية وذهنية وعلى ما يحدث من تغيير وتطوير، وتعود ثماره بالخير على الإنسان فردًا وجماعة.

أن أول ما يشار في الكتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي الغلاف الخارجي الذي يحتوي على رسومات تلخص الجو الجديد الذي سيندمج فيه الطفل في هذه المرحلة جو الحياة الدراسية وذلك بغية الحماس فيه وتشجيعه، كما أن ألوان الغلاف زاهية تتماشى مع مخيلة التلميذ في هذه المرحلة خاصة أنه حسي أكثر منه عقلي لتشجيعه على الاطلاع على محتوى الكتاب والإندماج في الجوّ الدراسي.

خاصة وأن هذه الفئة تنجذب كثيرًا إلى الألوان والصورة وتمتعه بالرسومات وعند تصفح الصفحات

---

(1)- منهاج التعلم للمعاقين سمعيا، وزارة التضامن الوطني والاسرة وقضايا المرأة، دراسة 2015، ص15.

(2)- وزارة التربية الوطنية: المناهج والوثائق المرفقة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي/ مادة اللغة العربية وآدابها الشعب العلمية والأدبية، ص66.

- (ينظر إلى كتابي اللغة العربية الثانية والثالثة)

نلاحظ كذلك أن أول ما يميزها هو الإطار الملون الذي أعطى هذه الصفحات جمالية وتنظيم، ما نلاحظ كذلك أن أول يتغير في نهاية كل محور من الكتاب، عناوين النصوص والنشاطات المكتوبة بخط واضح كل محور من الكتاب، عناوين النصوص والنشاطات المكتوبة بخط واضح مشكولة مراعاة لتلك المرحلة الدراسية.

أما من حيث المضمون فإن الكتاب اللغة العربية يتضمن نصوصًا مشوقة ومعبّرة وملمة بالفكرة التي تعالجها، يحتوي الكتاب اللغة العربية للسنة الثانية مع مجموعة من النصوص تتضمن رصيدًا لغويا وظيفيًا يعرض المهارات اللغوية التي يتمرن التلميذ على اكتسابها ويقترح أناشيد ومحفوظات تخدم موضوع المحاور بطريقة فنية خاصة، "فالكتاب يعتبر ركيزة أساسية للمتعلم في عملية التعليم ومرجعيًا معرفيا هامًا له، وهو عنصر جوهري يضمن تنسق الأداء البيداغوجي للتدريس الفعال بواسطة الممارسة."[1]، والصورة التالية توضح شكل الكتاب الخارجي

كتاب اللغة العربية سنة ثانية ابتدائي الجيل الثاني (2)

(1)- أنظر الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2011، ص37.

(2)- كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، الجيل الثاني، وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي 2012.

1-3- خطوات سير درس القراءة:

في التعليم القراءة للتلميذ الأصّم يتم استخدام طرق متعددة تختلف هذه الطرق باختلاف الإعاقة والمخزون اللغوي على الذي يمتلكه التلميذ وحسب خبرات المعلمين والوسائل المتوفرة المستعملة في تقديم الدرس وكذا الموضوع المدروس. وما لاحظناه خلال حضورنا عدة حصص لنشاط القراءة في أقسام مرحلة الابتدائي أن منهجية التدريس تتم وفق الخطوات التالية:

1- يقوم المعلم بكتابة النص على السيرورة أولا وبخط كبير وواضح.

2- يشرح المعلم يعض المفردات الموجودة في النص التي يرى بأنها صعبة على التلميذ ويعطي مفرداتها بلغة الإشارة.

3- يقرأ المعلم قراءة نموذجية للنص على السبورة نطقا (إصدار الصورة)، وترجمة بلغة الإشارة (قراءة جهرية).

4- يقوم المعلم بمساعدة التلميذ على القراءة بتبعية وتصحيح الخطأ له أثناء القراءة.

5- يطلب المعلم من التلميذ أن يشرح ما قرأه في النص وما فهمه منه، (طرح أسئلة من النص)، وإن لم يفهم التلميذ يستعمل المعلم الصور والأشكال لتقريب الصورة له أكثر وشرح لم مالم يفهمه.[1]

(1)- ينظر دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها، وزرارة التربية الوطنية المدرسة الفرعية التعلم المتخصص، 5جويلية 2004، ص12.

النموذج التطبيقي في تدريس القراءة لسنة الثانية:

النشاط: القراءة.

الموضوع: صحتي في غذائي.

النص: استيقظت سعاد على ألم في بطنها، فأسرعت الأم إليها.

قائلة: ما بيك يا سعاد.

سعاد: وجع في بطني ورأسي.

الأم: قلت لكي إن الاكثار من تناول الحلويات والمشروبات يضر بصحتك ثم أعطت لها الدواء، وقالت لها: يجب ان تتوقفي عن أكل الحلويات وتناولي الخضر والفواكه واللحم والبقوليات وتشربي الحليب لتكون صحتك جيدة.[1]

1- خطوات سير الدرس:

*** وضعية الانطلاق:**

يقوم المعلم بتهجئة أذهان التلاميذ الصّم أسئلة تتعلق بالموضوع وذلك يتحدث عن الأكل عن طريق طرح المعلم لتلاميذ الأسئلة التالية:

هل شربتم الحليب؟ كم عدد وجبات في اليوم؟ .... أخ ويجيب التلاميذ.

*** القراءة النموذجية للمعلم:**

يقرأ المعلم النص كاملا على السبورة قراءة صحيحة يراعي فيها جودة النطق وحسن الأداء بلغة الإشارة، مع ضرورة انتباه التلاميذ له، لذا يقرأ بأسلوب يجذب التلاميذ لتركيزهم معه.

(1)- الكتاب المدرسي اللغة عربية، السنة الثانية، وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي الجيل الثاني2012.

*** القراءة الجهرية للتلاميذ الصّم:**

تبدأ القراءات الجهرية لتلاميذ الذين يملكون بقايا سمعية (التلاميذ ضعفاء السمع، الذين ويجيدون القراءة نطقا بالحروف صوتا وإشارة، مع محاولة قراءة كل التلاميذ النص، لأن النص عبارة عن فقرة صغيرة، وأثناء القراءات الفردية يجب على المعلم مراعاة ما يلي:

تتبع قراءة التلميذ وتصحيح الخطأ في وقت ومحاولة معالجة صعوبات التي يعاني منها التلميذ.

*** شرح المفردات:** شرح المفردات ومحاولة توضيح الفكرة له باستعمال معينات بصرية (صورة تمثيلها سواء كانت مادية أو ملموسة). [1]

1-3-1. الأخطاء التي يقع التلميذ الأصم فيها أثناء قراءته للنص تتمثل في:

1- حذف بعض الحروف في الكلمة المقروءة، او حذف جزء منها، مثلا يقرأ: البقوليات.... يقرئها البقيليات.

2- تكرار قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر مثلا: أن يقرأ (قال الام: ما بيك يا سعاد، ثم يكرر (قالت الام: .....)، (قالت الأم: .....)).

3- قلب الحروف وتبديلها مثلا: أن يقرأ (رز)، يقرأها (زر).

4- ضعف في تميز بين الأحرف المتشابهة نطقا ورسميا مثلا: حرفي (ع، غ) تتشابه كتابة، في حرفي (د وط) نطقا،

5- إبدال بعض الحروف في الكلمات المقروءة التي يجد صعوبة في نطقها مثلا: كلمة "لحم" يقرها "لحن".

(1) - ينظر إلى دليل المعلم في تعليم للمرحلة الابتدائية، وزارة التربية الوطنية.

6- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة من نهاية السطر الى البداية السطر الاخر)، لأنه يقرأ بالتهجئة.

7- التلميذ الاصّم لديه بطء في القراءة لأنه يقرأها بالتقطيع أي أنه يقطع الكلمة إلى فومنيات ومونيمات حتى يستطيع إخراج كل صوت من مخرجه لذا يرى الباحثون المتخصصون في مجال التعليم الأصّم أنه لكي يقرأ التلميذ الأصّم قراءة صحيحة للكلمات عليه:

- مشاهدة الكلمة مكتوبة على سبورة.

-الاستماع إلى المعلم وهو ينطق الكلمة.

- شعوره الى زملاءه وهم يقرؤون الكلمة.

- ملامسة السطر المقروء بالصورة لتقريب الصورة أكثر.[1]

(1)- برنامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، خولة أحمد يحي، دار الميسرة، عمان،ط1، 2006م، 1426هـ، ص242.

تحليل الاستبيان

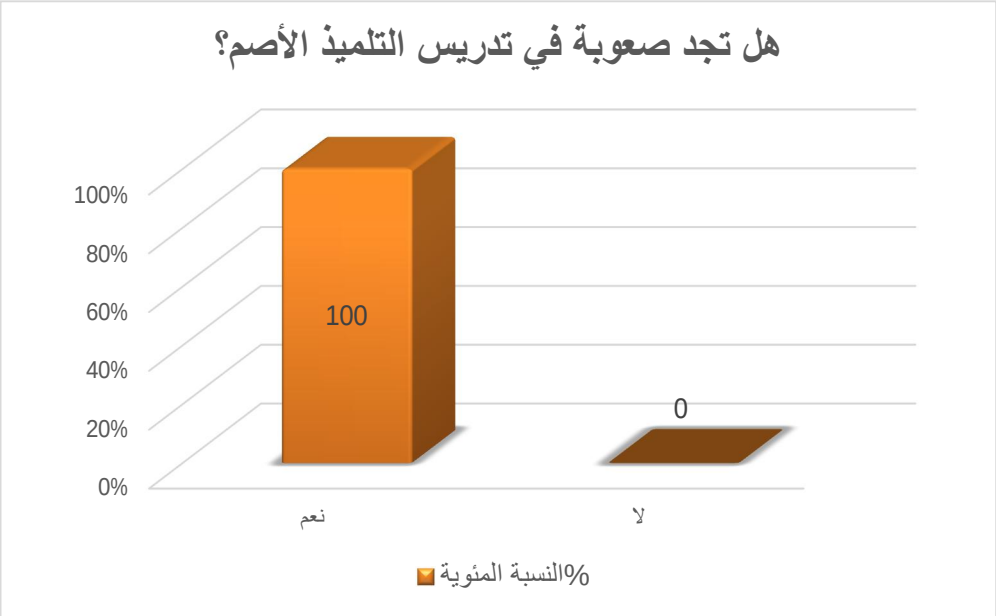
بعدما قمنا بتوزيع الاستبيان على المعلمين وعددهم (15)خمسة عشر معلّم وقاموا كلهم بإرجاع الاستبيانات عند ملئها وتحصلنا على النتائج قمنا بحساب التكرارات ووضعنها في جداول كما قمنا بتحليلها والتعليق عليها كما يلي:

1- المحور الأول: المعلم التربية الخاصة.

1-1- السؤال الأول: هل تجد صعوبة في تدريس التلميذ الأصم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
نعم	15	٪100
لا	00	00

جدول رقم (01)

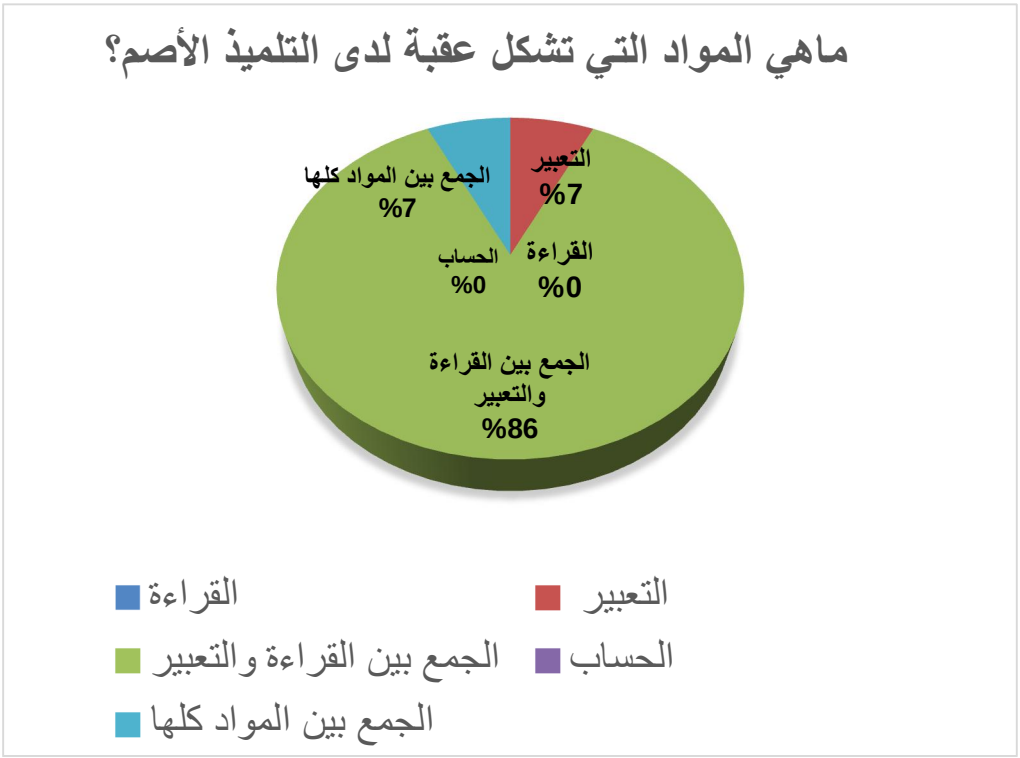


نلاحظ من خلال ذا الجدول أن كل المعلّمين وبنسبة 100٪ يجدون صعوبة في تدريس الأصم وهذا راجع حسب ما صّرح به المعلمون إلى المنهاج المقرر الغير مكيّف حسب قدرات الأصم.

2-1- السؤال الثاني:ماهي المواد التي تشكل عقبة لدى التلميذ الأصم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
القراءة	00	00
التعبير	01	٪07
الجمع بين القراءة والتعبير	13	٪86
الحساب	00	00
الجمع بين المواد كلها	01	٪07

الجدول رقم (02)

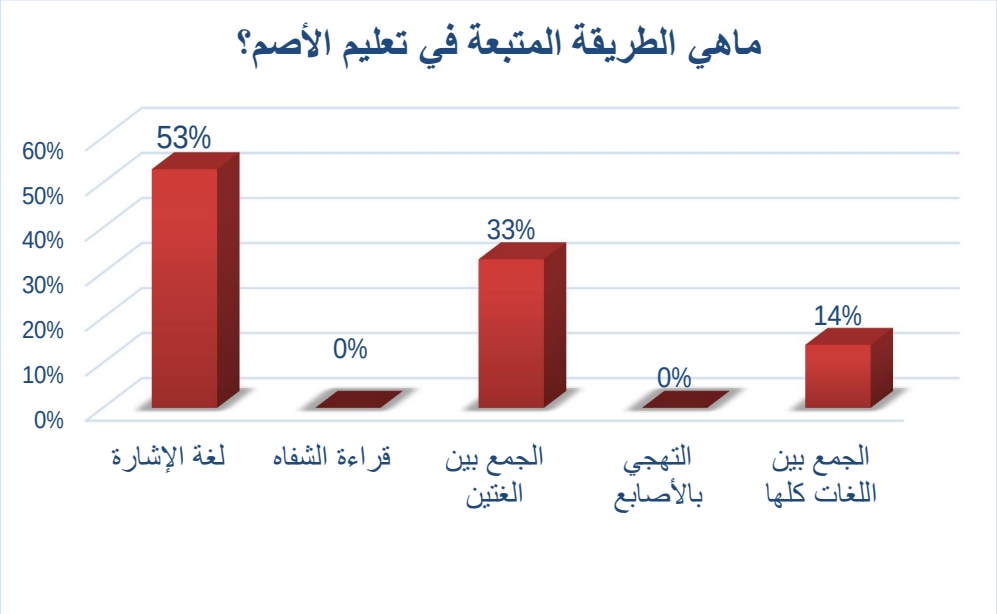


نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب المعلّمين يقرون أن مادتي "القراءة والتعبير" مواد التي يتعثر فيها التلميذ الصم، وهذا راجع إلى إعاقته لأنه لا يستطيع اسماع اللغوية التي تمكنه الوصول إلى اللغة المنطوقة بنطق صحيح وبالتالي لا يمكن التعبير عما يدور في ذهنه.

3-1- السؤال الثالث: ماهي الطريقة المتبعة في تعليم الأصم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
لغة الإشارة	08	٪53
قراءة الشفاه	/	/
الإشارة +الشفاه	05	٪33
التهجي بالأصابع	/	/
الجمع بين اللغات كلها	02	٪14

جدول رقم (03)



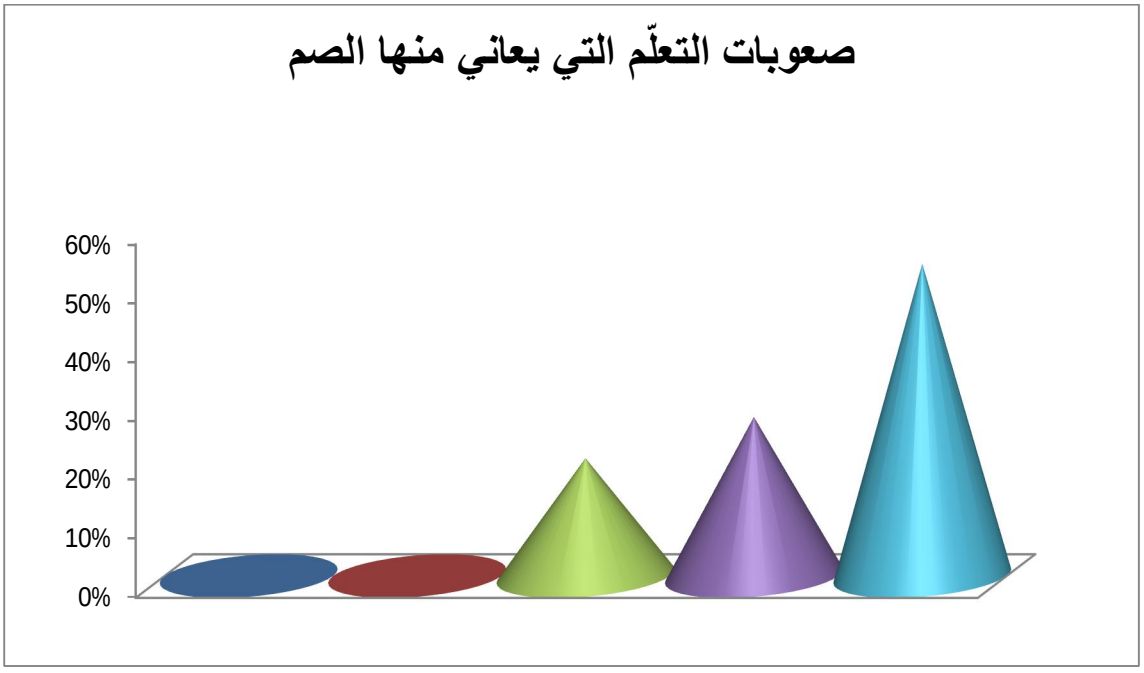
من خلال الجدول نلاحظ أن معظم المعلّمين يرون أن الطريقة الأنسب هي لغة الإشارة بنسبة ٪53 ثم تليها الجمع بين اللغتين الإشارة وقراءة الشفاه وهناك قلة من المعلّمين من يستخدم اللغات

الثلاث (الإشارة والشفاه والتهجي بالأصابع) وذلك لتبسيط وتوصيل الفكرة للتلميذ الأصّم عند الشرح والاستيعاب.

4-1- السؤال الرابع: صعوبات التعلّم التي يعاني منها الصم تعود إلى:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
الأسرة	/	/
التلميذ	/	/
الاسرة +التلميذ	08	٪53
المدرسة	03	٪20
أخرى	04	٪27

الجدول رقم (04)

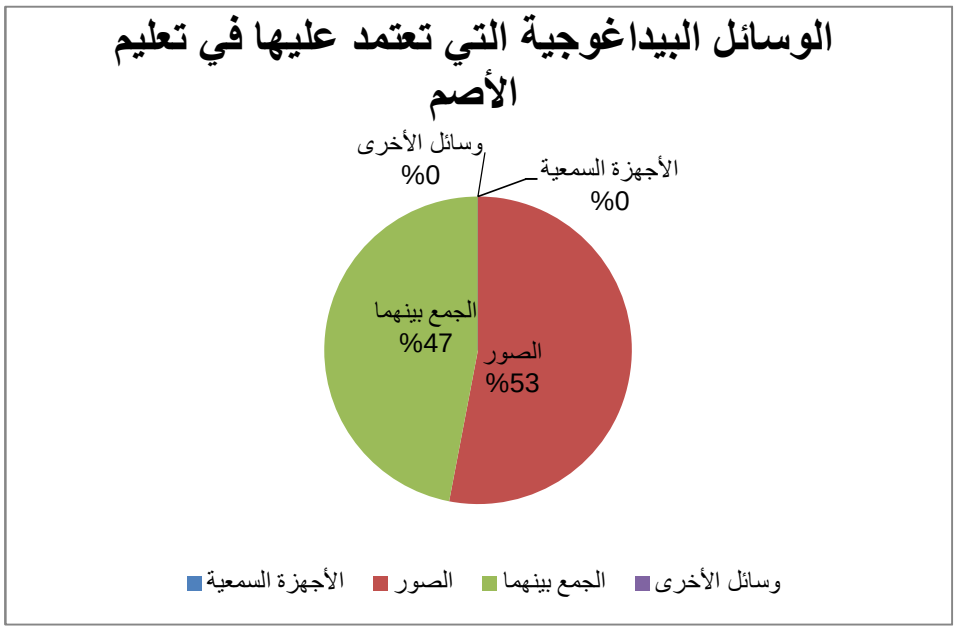


من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب المعلّمين يرجعون صعوبات التعلم التي يعاني منها الأصم تعود بالدرجة الأولى إلى التلميذ نتيجة إعاقته والأسرة التي لم تقوم بالواجب ثم بعض المعلّمين يرجعونها إلى أمور أخرى كالجانب النفسي للتلميذ مثلا. وبعدها تأتي المدرسة هذا راجع دائما للمحتوى والمنهاج الغير الملائم لتلاميذ الصّم.

5-1- السؤال الخامس: الوسائل البيداغوجية التي تعتمد عليها في تعليم الأصم من

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
الأجهزة السمعية	/	/
الصور	08	٪53
الجمع بينهما	07	٪47
وسائل الأخرى	00	00

جدول رقم (05)



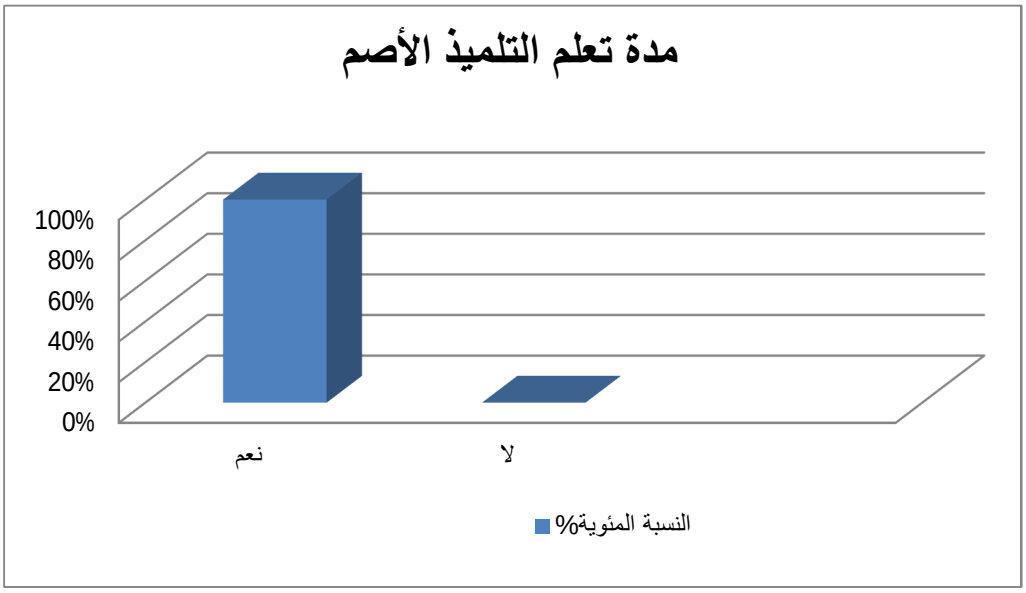
نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أن هناك فئة من المعلّمين نسبة 53٪ تستعمل الصور في تعليم الأصم وهي الوسيلة الأوضح لتقريب المفهوم للأصم وهناك من المعلّمين من يجمع بين

الوسيلتين الصور والأجهزة السمعية معًا يعتمد عليهما في تعليم الأصم. فالوسائل البيداغوجية من أهم الطرائق لتدريس التلميذ والطريقة التي يعتمدها المعلّم خاصة الصور بالسنة لهذه الفئة فهي الوسيلة الأنسب إليه في التعلم لتقريب الفهم والاستيعاب.

6-1- السؤال السادس: هل منهاج التربية الوطنية يتلاءم قدرات الأصم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
نعم	15	٪100
لا	00	00

الجدول رقم (06)



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن كل المعلّمين يرونّ أن منهاج التربية الوطنية لا يتلاءم وقدرات التلميذ الأصم، لأنه لا يتكيف مع قدرات التلميذ الأصم.

وهذا ينعكس سلبًا على المعلم والمتعلم، لذا يجد التلميذ الأصم صعوبة في التعلّم مما يجعله يتأخر عن أقرانه العاديين وكذا صعوبة البرنامج.

1-7- السؤال السابع: كيف تساهم في معالجة هذه الصعوبات؟

نلاحظ من خلال هذا السؤال أغلب المعلّمين أجمعوا على أن تكون المعالجة في:

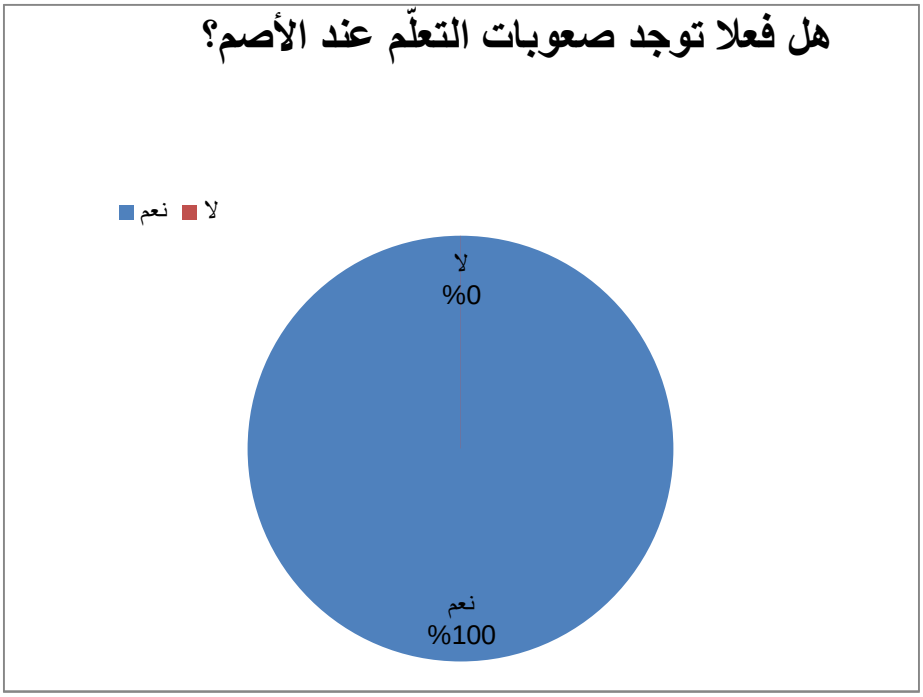
- تكييف الدروس التي تناسب قدرات هذا الأصم.
- إعطائه واجبات وتمرينات يوميًا لمساعدته على تخزين المعلومات.
- تبسيط الدرس حسب القدرات هذا الأصم وإنجاز التمرينات بكثرة والتحفيز خاصة الأسرة.
- بالمواصلة اليومية مع الأصم بالصور ولغة الإشارة.
- كذلك توفير الوسائل البيداغوجية لتقريب الفهم والاستيعاب لدى الأصم.
- انتقاء الدروس التي تلاءم الأصم التي يستوعبها بسهولة...إلخ.

2- **المحور الثاني: التعلّم لدى التلميذ الأصم وصعوباته.**

2-1- السؤال الأول: هل فعلا توجد صعوبات التعلّم عند الأصم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
نعم	15	٪100
لا	00	00

الجدول رقم (01)



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن جميع المعلمين يؤكدون أن فعلا هناك صعوبات التعلم لدى الأصم من خلال النتائج الجدول. ويؤكدون أيضا أن نسبتها تكون بكثرة فحين هناك فئة قليلة من المعلّمين من يقوم أن نسبتها تكون متوسطة.

نلاحظ من خلال النتائج أن هذه السنة تعود إلى أو تتمثل في صعوبات الفهم والإدراك والتركيز والنسيان وعدم تخزين المعلومات فحسب المعلّمين أن التلميذ الأصم له صعوبة في الحفظ واسترجاع المعلومات فذكرته قصيرة المدى.

2-2- السؤال الثاني: فيم تتمثل هذه الصعوبات التي يواجهها؟

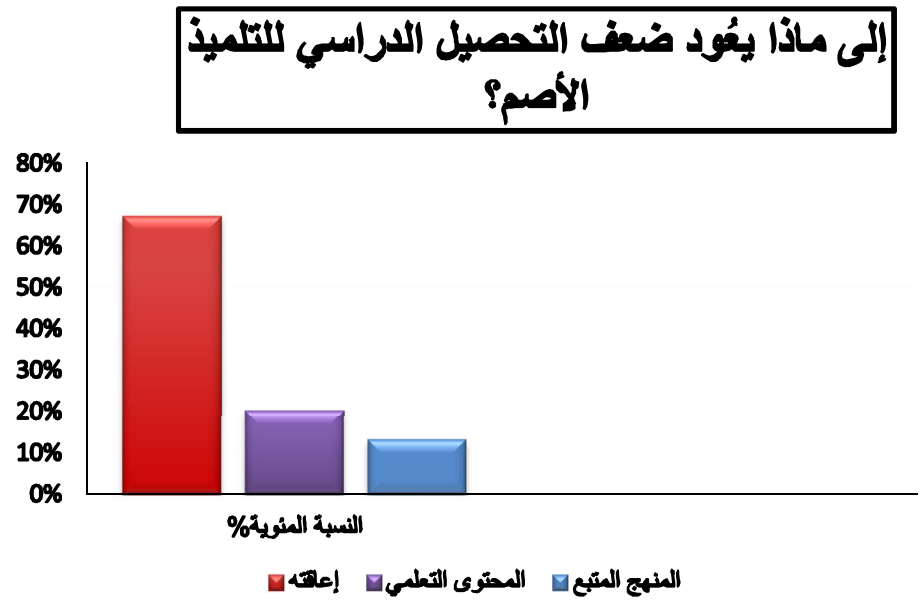
من خلال السؤال الآتي نلاحظ أن أغلب المعلّمين يرون أن الصعوبات التي يواجهها التلميذ الأصم أثناء التعلم تتمثل بالدرجة الأولى في:

- الحفظ وعدم الاسترجاع
- التركيز والانتباه
- صعوبة الفهم، تداخل المعاني المفردات وشابها في الكتابة واختلافها في المعنى- كثرة المرادفات.

2-3- السؤال الثالث: إلى ماذا يعُود ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ الأصم؟

	التكرارات	النسبة المئوية٪
إعاقته	10	٪67
المحتوى التعلمي	03	٪20
المنهج المتبع	02	٪13

جدول رقم (03)



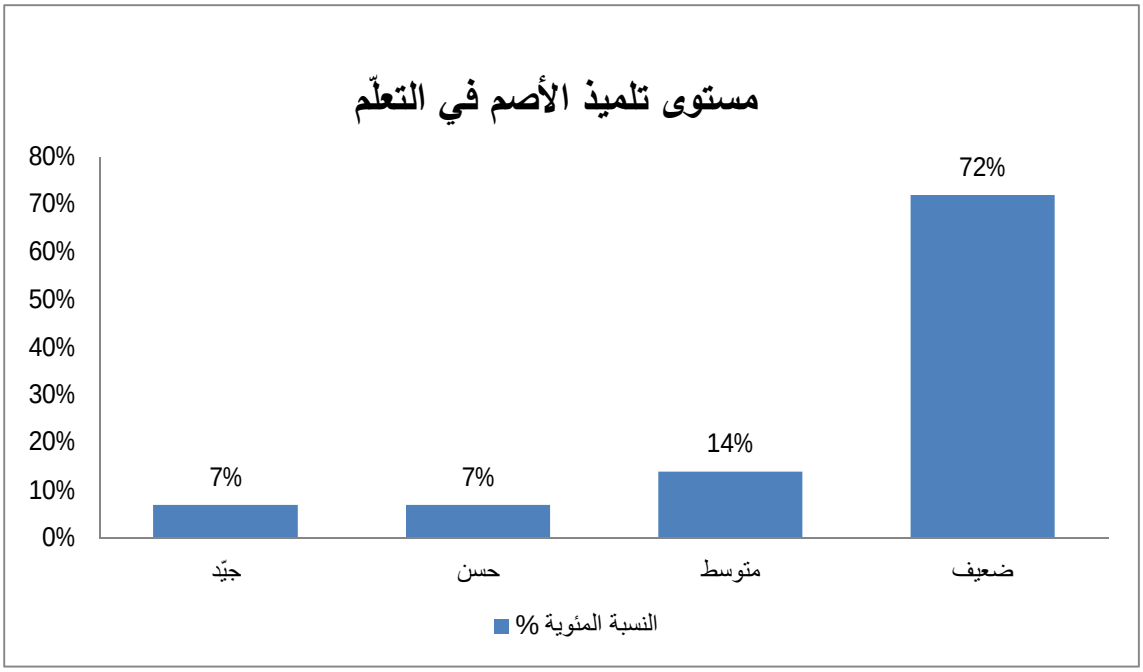
نلاحظ من خلال هذا أغلب المعلّمين يرون أن ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ الأصم سببه إعاقته ثم يأتي المحتوى وفي الأخير يأتي المنهج المتبع في الرتبة الأخيرة.

تؤكد النتائج أن ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ الأصم ناتج لإعاقته لأن الإنسان يتلقى معظم مهارات والمعارف من خلال السمع فالطفل الأصم لايستطيع الكلام لعدم قدرته على سماع الصوات فالتعليم واكتساب باللغة مرتبط بشكل أساسي بحاسة السمع.

2-4- السؤال الرابع: مستوى التلميذ الأصم في التعلّم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
جيّد	01	٪07
حسن	01	٪07
متوسط	02	٪14
ضعيف	11	٪72

جدول رقم (04)

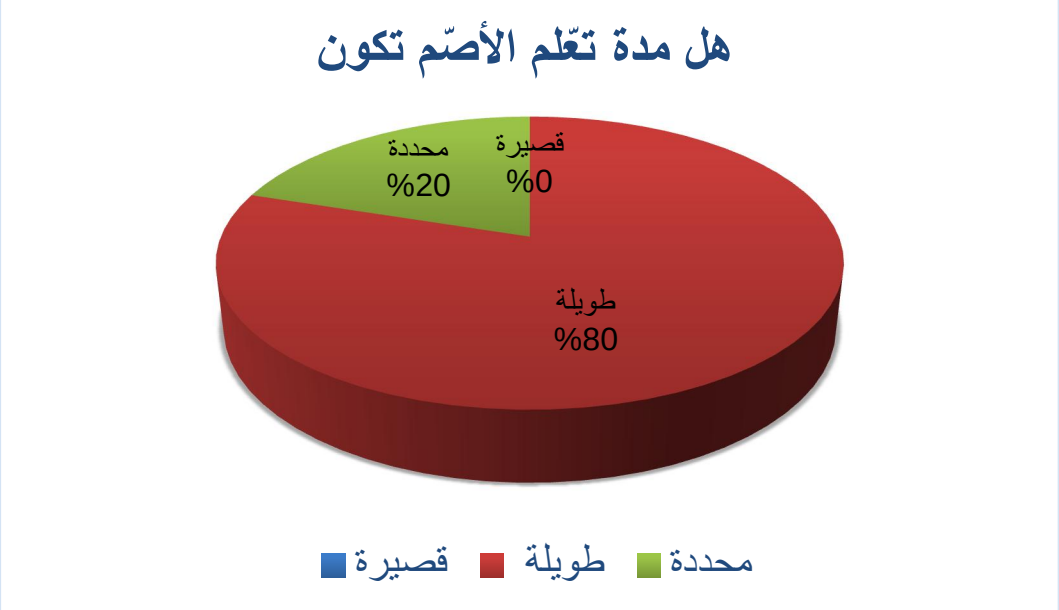


من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلب المعلّمين كانت إجاباتهم بنسبة عالية بأن مستوى التلميذ الأصّم في التعلّم ضعيفة ونسبة قليلة من المعلّمين الذين أجابوا بأن مستوى التلميذ متوسط فحين أن مستوى جيّد وحسن تكاد تكون نادرة مقارنة بأغلبية الإجابات. من خلال هذه النتائج تؤكد أن التلميذ الأصّم يعاني من صعوبات في التعلّم.

2-5- السؤال الخامس: هل مدة تعّلمه تكون:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
قصيرة	00	00
طويلة	12	٪80
محددة	03	٪20

جدول رقم (05)

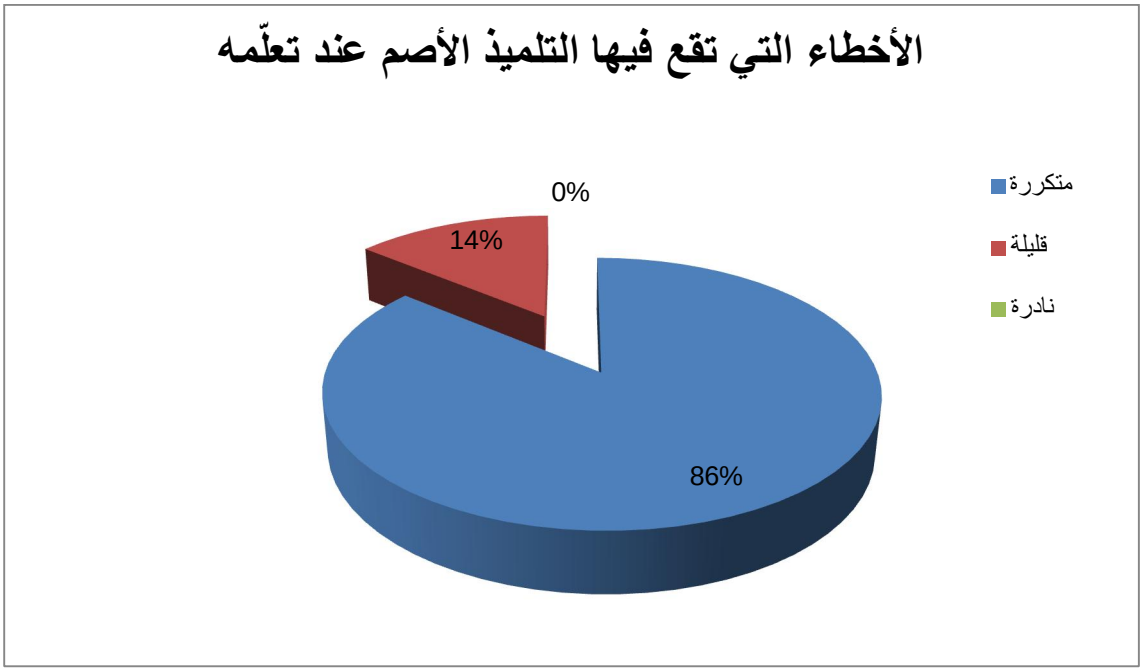


من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلب المعلّمين كانت إجاباتهم بنسبة عالية على أن يكون تعلّم التلميذ الأصم طويل المدى أما بقية المعلّمين يرون أنه محدود التعلّم. تؤكد النتائج أن مدة التعلّم الأصم طويلة دليل على عدم قدرته على التعلم والاستيعاب بسهولة لهذا يؤخر في مدة تعلّمه.

2-6- السؤال السادس: الأخطاء التي يقع فيها التلميذ الأصم عند تعلّمه تكون:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
متكررة	13	٪86
نادرة	00	٪00
قليلة	02	٪14

جدول رقم (06)

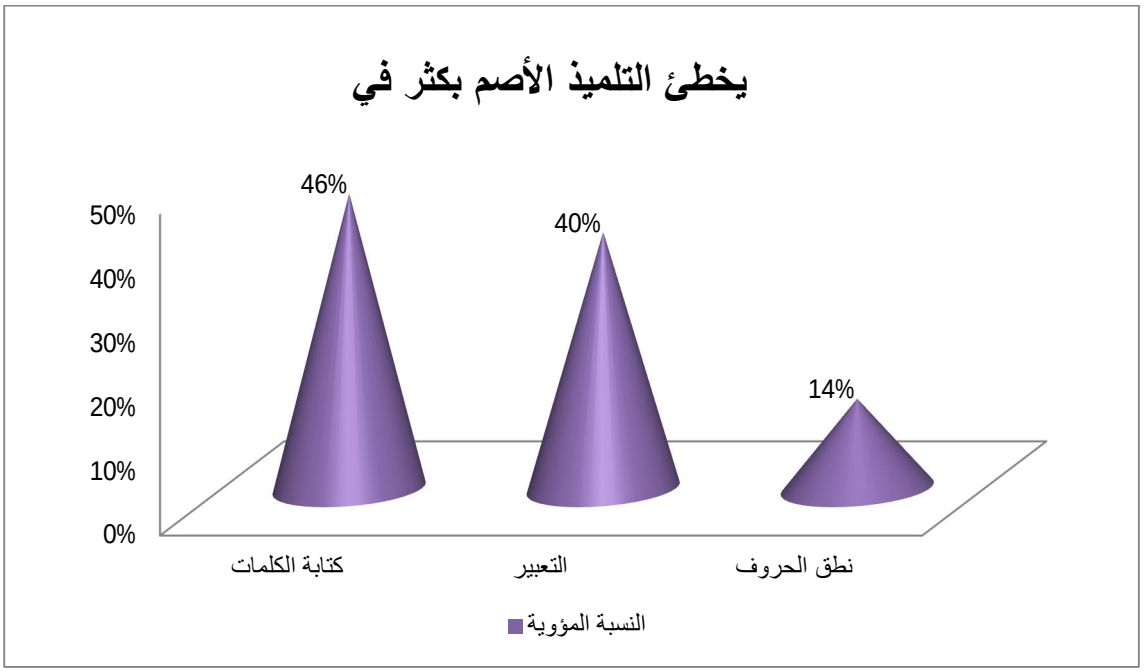


نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ معظم الأخطاء التي يقع فيها الأصّم عند تعلّمه تكون متكررة، لأنّ ذاكرته قصيرة المدى لا يحفظ جيدًا المعلومة رغم أنّ المعلم يقوم بتصحيح الخطأ له في كل مرة، لكنه يقع في نفس الخطأ، وقليلا ما يستفيد من تصحيح المعلم له.

2-7- السؤال السابع: يخطئ التلميذ الأصم بكثرة في:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية٪
نطق الحروف	02	٪14
كتابة الكلمات	07	٪46
التعبير	06	٪40

جدول رقم (07)



نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ التلميذ الأصّم يخطئ بكثرة عند الكتابة الكلمات أكثر من التعبير رغم أنّ نسبتها متقاربة، فحين أنّ نسبة نطق الحروف تكون ضئيلة. وهذا راجع بالطبع إلى أنه لا يتكلم.

2-8- السؤال الثامن: الحلول المقترحة لمعالجة هذه الصعوبات:

اقتراح المعلمون الحلول التالية:

- تخصيص برنامج خاص بهذه الفئة تتوافق وقدراتهم العقلية.
- تكييف المنهاج الدراسي وجعله ملاءم لهذه الفئة من التلاميذ إلى التعافي من إعاقة في السمع والنطق.
- توفير الوسائل والأجهزة التعليمية الخاصة بهذه الفئة لتكون عملية الاستيعاب سهلة وناجحة.
- التكوين المتواصل والمستمر للمعلّمين من طرف مكونين مختصين في الميدان.
- الدعم الأسري بشكل متواصل في معالجة صعوبات التعلم للأصم مع مساعدة المعلّم.
- تقديم دروس تدعيمية مكثفة لمساعدته على التخزين.

خلاصة:

انطلاقا من نتائج الدراسة الميدانية الخاصة بصعوبات التعلم في التربية الخاصة لدى التلميذ الأصّم (مدرسة صغار الصم بالبويرة) وتوصلنا إلى:

- أن الأصم يتعلم مثله مثل غيره في المدرسة غير أن هذه الأخيرة هي التي يتعلّم فيها مدرسة خاصة به له نفس البرنامج مثل العاديين وهذا ما جعله يواجه صعوبة لديه لأنه لا يتلاءم مع قدراته.
- وجود صعوبات كثيرة أثناء التعلم خاصة اللّغة بما فيها القراءة والتعبير مما أدى إلى تدني مستوى تعليمية.
- وجود فرق بين تعليم التلاميذ العاديين والتلاميذ الصّم من حيث الطريقة ووسائل التعليمية والبيداغوجية المستعملة في تعليمهم.
- عدم وضع برامج ومناهج تربوية خاصة بهذه الفئة من طرف الوزارة التربية الوطنية الذي لا يتلاءم وقدرتهم، فهذه الفئة لها الحق كذلك في التعلم.
- اكتشاف أن للأصّم تربية خاصة به في مدرسة خاصة مع معلمين مختصين في مجال تعليمه.
- كما لاحظنا من دراستنا الميدانية أن هذه الصعوبات التي يعاني منها الأصّم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإعاقته، وعليه من الضروري الزيادة في تشخيص درجة إعاقته ومعالجته طبيًا.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر الإعاقة السمعية من بين الإعاقات التي يعاني منها فئة من الأطفال ولكي لا تعيش هذه الأخير في حالة من التهميش، فقد أنشأت مدارس خاصة تستقبل هؤلاء الأطفال لرعايتهم وتعليمهم اللّغة (الشفوية والكتابية) لأنّها وسيلة من وسائل الاتصال ومن أهم العناصر التي يحتاج إليها المرء في تحقيق اندماجه الاجتماعي، وبهدف إبراز أهمية تعليم هذه الفئة قمنا بهذه الدراسة التي من خلالها توصلنا إلى بعض النتائج و الاقتراحات التي قد تساهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هذه الفئة ومن أهمها ما يلي:

- الفقدان السمعي للتلميذ الأصّم لا يعيقه في تعلم اللّغة وإنّما يجد صعوبة في الاستيعاب والتركيز لأنّ قدرته محدودة في التعامل مع المادة اللّغوية.
- التربية الخاصة التي يحظى بها الأصم في المؤسسات الخاصة تساعده على التعلم .
- صعوبات التعلم التي يعاني منها الأصم سببها هو توحيد البرامج التعليمية بين هذه الفئة وفئة تلاميذ العاديين في المدرسة العادية من حيث الكتب المدرسية والمنهاج الدراسي في تدريسهم جعلهم يواجهون صعوبات التعلّم في تعليمهم وتعلّمهم إلّا أنّهم يستفيدون من هذا التوحيد في دمجهم مع أقرنهم العاديين.
- وجوب تضافر الجهود العلمية والعملية من أجل وضع خطط وبرامج مدرسية خاص بالمعاقين سمعيًا حسب احتياجاتهم وقدراتهم.
- إعداد برامج التوعية لأولياء أمور التلاميذ الأسوياء والمعاقين سمعيا على حد سواء لتعريفهم بالعوامل المسببة للإعاقة السمعية وكيفية التعامل مع أبناءهم.
- التشخيص الصحيح للتلاميذ المعاقين سمعيًا وتقديم المعينات السمعية لهم والوسائل اللازمة لتعليمهم.

ملاحق

جامعة أكلي محند أولحاج

البويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغو العربية وآدابها.

استمارة استبيان:" صعوبات التعلّم في التربية الخاصة" مدرسة الصغار الصّم بالبويرة نموذجا".

إعداد الطالبتين: -كراش سعيدة

- جفال مسعودة.

معلمينا الأفاضل:

بين أيديكم مجموعة من أسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر حول: "صعوبات التعلّم في التربية الخاصة للتلميذ الأصّم" تخصص لسانيات تطبيقية، ومما لا شك فيه أنّ إجابتك الصريحة والصادقة عنها خطوة ضرورية لدراسة شامة، تعتمد إلى حدّ كبير على خبرتك في التعليم ذوي الإعاقة السمعية لتساهم في دمج هذه الفئة في المجتمع والبحث عن الحلول والطرق المساعدة لتعليمه.

ولكم الشكر الجزيل.

أسئلة الاستبيان

المحور الأول: المعلم والتربية الخاصة.

1- هل تجد صعوبة في تدريس الأصّم؟

نعم ☐

لا ☐

وضح:

2- ماهي المواد التي تشكل عقبة لدى التلميذ الأصم؟

الحساب ☐

القراءة ☐

الكتابة ☐

التعبير ☐

3- ماهي الطريقة المتبعة في تعليم الأصم؟

قراءة الشفاه ☐

لغة الإشارة ☐

التهجي بالأصابع ☐

4- صعوبات التعلّم التي يعاني منها الأصم تعود إلى:

الأسرة ☐

المدرسة ☐

التلميذ ☐

أخرى ☐

لماذا؟

5- الوسائل البيداغوجية التي تعتمد عليها في تعليم الأصم

الأجهزة السمعية ☐

الصور ☐

وسائل أخرى ☐ أذكرها

6- هل منهاج التربية الوطنية يتلاءم وقدرات الأصم؟

نعم ☐

لا ☐

إذا كانت الإجابة ب "لا"، ما هو المنهج الصحيح؟

7- كيف تساهم في معالجة هذه الصعوبات؟

المحور الثاني: التعلّم أدى الأصم وصعوباته:

1- هل فعلا توجد صعوبات التعلم عند الأصم؟

نعم ☐

لا ☐

*ما نسبتها: قليلة ☐

كثيرة ☐

متوسطة ☐

2- فيما تتمثل هذه الصعوبات التي يواجهها؟

.....

.....

3- إلى ماذا يَعُود ضعف التحصيل الدراسي التلميذ الأصم:

- إعاقته ☐
- المحتوى التعليمي ☐
- المنهج المتبع ☐

4- مستوى التلميذ الأصم عموما في التعليم

- جيد ☐
- حسن ☐
- متوسط ☐
- ضعيف ☐

5- هل مدة تعلّمه تكون:

قصيرة ☐

طويلة ☐

محدودة ☐

6- الأخطاء التي يقع فيها التلميذ الأصم عند تعلّمه:

- متكررة ☐
- قليلة ☐
- نادرة ☐

7- يخطئ التلميذ الصم بكثرة في:

- نطق الحروف ☐
- كتابة الكلمات ☐
- في التعبير ☐

8- ماهي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الصعوبات؟

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

* القرآن الكريم

- سورة النحل، الآية 78.

- سورة المؤمنون الآية78.

1/ المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، مجلد09، دار صادر، بيروت، ط04، د.س.ن.

2. نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة، عمان، ط01، 2006م.

2/ الكتب:

1. أبو الوفا عطية، التأهيل الاجتماعي رسالة تنمية للمعاقين، القاهرة، د.ط، 1982.

2. أحمد حساني، اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط.د، 2000م.

3. أحمد حسن عاشور / مصطفى محمد، حسني زكريا النجار، صعوبات التعلم النمائية، الصعوبات الأولية والثانوية اضطرابات وتجهيز المعلومات التطبيقيات الشخصية العلاجية، عمان، ط01، (2015م- 1436هـ).

4. أسامة فاروق مصطفى السيد كامل الشربيي، الإعاقة السمعية، دار المسيرة، عمان، ط01، (2013م، 1434هـ).

5. أسامة فاروق مصطفى، الاضطرابات السلوكية لدى الصم، دار الوفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2009.

6. أسامة محمد الباطنية، صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، دار الميسرة، ط01، (2005م-

1425هـ).

7. أسامة محمد البطانية، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار الصفاء، عمان، ط01، (2005م، 1425هـ).

8. إيمان أحمد محمد رشوان، المعاقون سمعيًا أو مهارات الاقتصاد المنزلي، دار العلم والايمان للنشر، ط01.

9. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار وائل، عمان، ط01، (2009م، 1430هـ).

10. ثامر المفاوري محمد الملاح، الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنلوجيا، الإسكندرية، د.ط، 2015م، 2016م.

11. جبريل بن حسن العريشي/عيد عبد الواحد علي، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء، عمان، ط02، (2015، 1436هـ).

12. جمال مثقال مصطفى القاسم، أسياسيات صعوبات التعلم، دار صفاء، عمان، ط03، 2015م/1436هـ.

13. حسن مصطفى عبد المعطي، منهج البحث الاكلينيكي أسسه وتطبيقاته، مكتبة زهراء الشرق، ط01، القاهرة، 2003م.

14. خالد محمد عسل، ذوو الاحتياجات الخاصة رؤوى نظرية وتدخلات إرشادية، دار الوفاء، إسكندرية، ط01، 2012.

15. خالدة نسيان، الإعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

16. خولة أحمد يحي، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار الميسرة، عمان،

ط01، (2006م، 1426هـ).

17. رحاب أحمد راغب، العمليات المعرفية والمعاقين سمعيا، دار الوفاء لدنيا، الأردن، ط01، 2009.

18. ريما خضر، سعاد محمد خالد، صعوبات التعلم، دار البداية، عمان، ط01، (2007م-1427هـ).

19. سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط01، 2000.

20. سلميان عبد الواحد يوسف، الارشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، (د. ط)، 2012م.

21. سمير محمد عقل، التدريب لذوي الإعاقة السمعية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2012م،1433هـ.

22. عاصم نمر يوسف، الإعاقة السمعية (دليل عملي علمي للآباء والمربين، مقدمة في الإعاقة السمعية واضطرابات التواصل)، دار الميسر، عمان، ط1، 2007م-1427هـ، ص22.

23. عبد الرحمان محمد العسوي، مناهج البحث في علم النفس (أساليب تصميم البحوث وطرق جمع المعلومات)، مكتبة العربي الحديث، الإسكندرية.

24. عبد الفتاح دويدار، مناهج البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، د.ط، 1990.

25. عبد المنعم الميلادي، سيكولوجية الصم والبكم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ط1، 2005م.

26. عصام جدوع، صعوبات التعلّم، دار اليازوري، عمان، د.ط، 2013.

27. عمرو، الإعاقة السمعية، مفهوم التشخيصي المبكر برنامج التدخل الارشادي، مكتبة

النهضة، القاهرة،.

28. فرج الزريقات عبد الله إبراهيم، الإعاقة السمعية، مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي، دار الفكر، عمان، 2008م.

29. فؤاد عبد الجوالده، الإعاقة السمعية، دار الثقافة، عمان، ط01، (2012م- 1433ه).

30. قحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلّم، دار وائل، عمان، ط01، 2004م.

31. ماجد السيد عبيد، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (مدخل إلى التربية الخاصة)، دار صفاء، عمان، ط01، 2000- 1420ه.

32. ماجدة السيد عبيد، مدخل إلى التربية الخاصة، دار الصفاء، عمان، ط 01، 2009م/1430ه.

33. مجموعة مصطفى العيسى، طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط3، 2014م/1435ه.

34. محمد عبد المطلب، صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، عمان، ط01، (2003م- 1424ه).

35. محمد عطية عطية، الإعاقة السمعية والتواصل الشفهي، الإسكندرية، ط01، 2009.

36. مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية للجزائر، 1994.

37. مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان.

38. مصطفى نوري القمش/ناجي منور السعايدة، قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط01، (2014م/1435ه).

39. مهني محمد غنايم، البحث في التربية وعلم النفس، ط01، 2004.

40. نبيل علي سليمان، التخلف وعلم نفس المعوقين، القاهرة، د.ط، 1993.

41. هيثم يوسف راشد الريموني، أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلّم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، دار الحامد، عمان، ط01، د.ط، 2008م. يوسف القريوتي، الإعاقة السمعية، عمان، ط02، 2001.

3/ منشورات وزارية وكتب مدرسية:

- دليل عملي لمرحلتي التنطيق والتربية التحضيرية، اللجنة الفرعية للإعاقة السمعية، قسنطينة، 2015م.

- دليل عملي لمرحلتين الابتدائي والمتوسط، اللجنة الفرعية للإعاقة السمعي، قسنطينة، 2016م.

- منهاج التعلم للمعاقين سمعيا، وزارة التضامن الوطني والاسرة وقضايا المرأة، دراسة 2015.

- دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها، وزرارة التربية الوطنية المدرسة الفرعية التعلم المتخصص، 5جويلية 2004.

- وزارة التربية الوطنية: المناهج والوثائق المرفقة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي/ مادة اللغة العربية وآدابها الشعب العلمية والأدبية.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العناوين	الصفحة
- شكر	
- إهداء	
مقدمة	01
- مدخل	04
الفصل الأول: التربية الخاصة وصعوبات التعلّم لدى الأصم	
المبحث الأول: التربية الخاصة	08
تعريف التربية الخاصة	08
فئات التربية الخاصة	10
الأسس التي تقوم عليها التربية الخاصة	11
البرامج التربوية المعتمدة في التربية الخاصة للتلميذ الأصم	13
أهداف التربية الخاصة.	15
الفرق بين التربية الخاصة والعامة	16
المبحث الثاني: الإعاقة السّمعية (الصمم)	17

الجهاز السّمعي	17
تعريف الإعاقة السمعية	20
تعريف الأصّم	22
تعريف ضعيف السّمع	23
الفرق بين الأصّم وضعيف السّمع	24
أسباب الإعاقة السّمعية	25
أساليب التواصل لدى المعاقين سّمعيا	28
تصنيف الإعاقة السّمعية	33
المبحث الثالث: صعوبات التعلّم عند الأصّم	38
تعريف صعوبات التعلّم	38
أسباب صعوبات التعلّم	40
تصنيف صعوبات التعلّم	43
مظاهر صعوبات التعلّم عند الأصّم	46
تشخيص صعوبات التعلّم	49
الفصل الثاني: تعليم الأصّم - دراسة ميدانية-	

المبحث الأول: منهجية الدراسة الميدانية	51
دراسة استطلاعية	51
مكان إجراء البحث	52
منهج البحث	55
عينة الدراسة	55
أدوات الدراسة المستعملة	56
المبحث الثاني: واقع التعلّم في مدرسة الصّم	59
مراحل تعلّم التلميذ الأصّم	59
المنهج التعلّمي للأصّم	60
تقديم الكتاب المدرسي	61
خطوات سير درس القراءة	62
نموذج تطبيقي لدرس القراءة	63
الأخطاء التي يقع فيها الأصّم	65
المبحث الثالث: تحليل الاستبيان	66
عرض وتحليل نتائج الاستبيان	66

خلاصة الاستبيان	79
خاتمة	80
الملاحق	82
قائمة المصادر والمراجع	91