

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
فرع أرطفونيا

علاقة الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة عند الأطفال الصم
الحاملين للزرع القوقعي مستوى الرابع ابتدائي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأرطفونيا

تخصص اضطرابات الصمم وقياس السمع

تحت إشراف الأستاذة:

لكحل مريم

إعداد الطالبتين :

سي قسمي لمية

طبيبي رادية

السنة الجامعية: 2014 - 2015

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطور الرابع اللذين تتراوح أعمارهم ما بين 9 إلى 10 سنوات، طبق البحث على عينة مقصودة قوامها 42 تلميذ من فئة الصم المستفيدين من جهاز الزرع القوقي، و قد شملت أدوات الدراسة على إختباري الوعي الفونولوجي و القراءة.

حيث تم التحقق من صدق و ثبات النتائج عن طريق حساب معامل الارتباط برسون للعلاقة بين المتغيرين ، إستعمالنا الإختبار التبايني للعامل المعجمي ANOVA في قراءة شبه الكلمات و إختبار "ت" للفروق بين متوسطين (الكلمات المألوفة و النادرة للكلمات القصيرة و الطويلة)مما اسفر عن:

- عدم وجود علاقة إرتباطية بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة .
- وجود أثر للعامل المعجمي في قراءة شبه الكلمات
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات القصيرة
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات الطويلة

كلمة شكر

الحمد لله الذي نستعينه و نستغفره و نعوذ بالله

من شرور أنفسنا و من سيئات أعمالنا من يهده الله فهو المهتدي

ومن يضل فلا هادي له، فله الحمد على ما علم و له الشكر على ما انعم.

فالشكر لله عز ثنائه وجل جلاله على العزيمة و الصبر على إنجازنا لهذا العمل المتواضع

و كما يشرفني أن أتقدم بأسمى معاني الشكر و العرفان إلى الأستاذة المشرفة السيدة

" لكل مريم "

التي أشرفت بكل مجهودها لمساعدتنا و تقديم الدعم لنا بنصائحها و توجيهاتها القيمة.

وفاء بالجميل نتقدم بالشكر الجزيل و الإمتنان

للأطفال الصم الذين تعاملنا معهم

و أشكر جميع أساتذة تخصص أرطفونيا (الأستاذ لعجال، الأستاذ بلهوشات، الأستاذة بوعام..)

و جميع من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

سي قسمي و طيبي

إهداء

إلى أغلى كنز وهبه الله لي، إلى من ساندني و منحني الدعم المادي و
المعنوي و تعب من اجلي طوال حياته أطال الله عمره

"أبي"

عفاه الله و أدامه تاجا فوق رؤوسنا، وإلى منبع الحب و الحنان و بر
الأمان و اللؤلؤة المتألقة حبيبتي الغالية حفظها الله

"أمي"

إلى أغلى و أحب الناس عندي إخوتي "بلال، حفيظ، جليل" و زوجة
إخي "فريزة" و إلى الكتكوت الصغير "إسلام" و الى كل العائلة و زملائي
و زميلاتي داخل و خارج الجامعة

رادية

إهداء

اهدي هذا العمل المتواضع الى جميع افراد عائلتي بمن فيهم امي ،ابي
اخوتي:عزيز،كمال،طارق،ثلي و اكسيل والى كل اصدقائي و صديقاتي

لمية

الفصل التمهيدي

الملخص

كلمة شكر

إهداء

الفهرس

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

01.....مقدمة

05.....الإشكالية

10.....تحديد المفاهيم

الجانب النظري

الفصل الاول: الوعي الفونولوجي

تمهيد الفصل

1.تعريف الفونولوجيا.....15

2.مفهوم الوعي الفونولوجي.....16

3.	نمو الوعي الفونولوجي.....	19
4.	مستويات الوعي الفونولوجي.....	21
5.	مكونات التقطيع الفونولوجي.....	23
6.	مهارات الوعي الفونولوجي.....	25
7.	السلوكات و المؤشرات الدالة على مهارة الوعي الفونولوجي.....	26
8.	أهمية الوعي الفونولوجي.....	27
9.	تدريس الوعي الفونولوجي	29

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: اللغة العربية

تمهيد الفصل

1.	تعريف اللغة.....	34
2.	النظام الفونولوجي للغة العربية.....	35
3.	الخصائص الفونولوجية للغة.....	35
4.	النظام المقطعي للغة.....	36
5.	حركات اللغة العربية.....	37
6.	أنواع الفونيمات.....	38
7.	أنواع المقاطع.....	39

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: مهارة القراءة

تمهيد الفصل

1. تعريف القراءة..... 44
2. أنواع القراءة..... 45
3. مكانزمات القراءة..... 48
4. القدرات ما وراء اللسانية المرتبطة بنشاط تعلم القراءة..... 52
5. نماذج القراءة..... 54
6. دور الفونولوجيا في تعلم القراءة..... 59
7. القراءة عند الطفل الأصم..... 60
8. العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة..... 62

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الاعاقة السمعية و الزرع القوقي

المبحث الأول: الاعاقة السمعية

تمهيد الفصل

1. تعريف السمع..... 69
2. الية السمع..... 70
3. تعريف الإعاقة السمعية..... 71

72.....	4.أسباب الإعاقة السمعية.....
75.....	5.أنواع الإعاقة السمعية
76.....	6.خصائص المعاق سمعيا.....
78.....	7.المؤشرات الدالة على وجود إعاقة سمعية.....
79.....	8.الوقاية من الإعاقة السمعية.....

المبحث الثاني : الزرع القوقي

81.....	1.تعريف التجهيز.....
82.....	2.أنواع التجهيز.....
83.....	3.لمحة تاريخية عن الزرع القوقي.....
84.....	4.تعريف الزرع القوقي.....
86.....	5.مكونات جهاز الزرع القوقي.....
87.....	6.أنواع أجهزة الزرع القوقي
88.....	7.كيفية عمل الجهاز.....
89.....	8.شروط الزرع.....
89.....	9.الهدف من الزرع.....
90.....	10.الفحوصات التي تسبق عملية الزرع القوقي.....
93.....	11.إجراء العملية الجراحية.....
94.....	12.مرحلة ما بعد الزرع.....
95.....	13.النتائج المرجوة.....
95.....	1. الفوائد.....
95.....	2. المخاطر.....

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

100.....	1. الدراسة الاستطلاعية.....
100.....	2. تقديم منهج البحث.....
101.....	3. تقديم عينة البحث.....
103.....	4. مكان إجراء البحث.....
106.....	5. ادوات البحث.....
106.....	1. إختبار الوعي الفونولوجي.....
109.....	2. إختبار القراءة.....
114.....	3. الوسائل الاحصائية.....

الفصل السادس:

عرض و تحليل النتائج

117.....	1. تحليل نتائج التحليل الاحصائي لاختبار الوعي الفونولوجي.....
121.....	2. التحليل الإحصائي لنتائج اختبار القراءة.....
129.....	3. تحليل الأخطاء على مستوى شبه الكلمات.....
132.....	4. تحليل الأخطاء على مستوى الكلمات.....
133.....	5. دراسة العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة.....
133.....	6. مناقشة النتائج.....
139.....	الإستنتاج العام.....

142.....خاتمة

143.....الإقتراحات

146.....المراجع

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	العنوان الجداول	الصفحة
1	المقاطع في اللغة العربية	40
2	نموذج فريث لتعلم القراءة	56
3	نموذج سيمور	59
4	نتائج اختبار القراءة وفق اساليب احصائية	120
5	نتائج اختبار تحليل التباين	123
6	نتائج إختبار التباين Anova	124
7	إختبار (ت) لقراءة الكلمات المألوفة و النادرة الطويلة	125
8	إختبار (ت) لقراءة الكلمات المألوفة و النادرة القصيرة	127
9	أنواع الاخطاء على مستوى الكلمات و شبه الكلمات	128
10	النسب المئوية للاخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات	129
11	انواع الاخطاء في شبه الكلمات	130
12	انواع الاخطاء في قراءة الكلمات	131
13	تحليل الاخطاء على مستوى الكلمات وشبه الكلمات	131
14	نتائج العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي و القراءة	132

فهرس الأشكال البيانية

119	نتائج بنود الوحدات الفونولوجية	01
122	نتائج إختبار القراءة	02
134	نتائج إختبار الوعي الفونولوجي و القراءة	03

يعتبر الإنسان كائنا إجتماعيا في علاقة تأثير و تأثر مستمر مع البيئة التي يعيش فيها، فهو عرضة لعدة حوادث تتجم عنها مختلف الإعاقات و التي بدورها تؤدي به إلى العجز عن تأدية النشاطات المعرفية و الحسية. غير أنه يسعى دائما لتحقيق التكيف النفسي الإجتماعي و يفرض وجوده في المجتمع.

فقد يصاب الفرد في مرحلة من مراحل نموه بإضطرابات تعيق تطور اللغة لديه لأسباب عضوية أو نفسية أو إجتماعية تجعله لا يكتسب هذه الأخيرة بصفة عادية. من بين هذه الإضطرابات الإصابة بالصمم الذي يؤثر على معظم إكتساباته المعرفية و اللغوية و من أعقد أنواعه هو إصابة القوقعة الذي ينتج عنه فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة و بالتالي فإن النبرات العصبية لا تولد النشاط الكهربائي في العصب السمعي. مع تطور الأبحاث ظهرت تقنية الزرع القوقعي التي حققت نجاحا ملموسا لفائدة المعاقين سمعيا، و بالرغم من نجاح هذه التقنية في إسترجاع البقايا السمعية للأصم، إلا أنها لا تكفي لوحدها إذ لابد من التكفل الأروطفوني لإكتساب اللغة الشفهية و إدماج حاملها في المدارس، و نصب إهتمامه على إكتساب اللغة المكتوبة.

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة ، حيث أنها تعتمد على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك الكلمات أو رموز مكتوبة إلى وحدات صوتية للوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز. وهذه العملية هي عبارة عن نشاط معقد تساهم فيه العديد من الميكانيزمات منها الحواس والعمليات العقلية العليا كمعالجة

المعلومات ،الانتباه ،الإدراك والفهم، ولا يستطيع الفرد إدراك وفهم ما يقرأه إلا بعد أن يصل إلى مرحلة فك الرموز المكتوبة بشكل آلي وهذا يتطلب منه سلامة الحواس و قدرات أداء

مناسبة.(Ramus,2003)

غير أنه يمكن أن يواجه التلاميذ المتمدرسين بعض الصعوبات على مستوى عملية تعلم القراءة ، وذلك لأسباب عدة من أهمها صعوبة فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى وحدات صوتية حيث لا يستطيع إدراك معنى هذه الوحدات المشكلة للكلمة مما ينتج عنه صعوبة في القراءة ، وقد يرجع هذا إلى عدة أسباب من بينها ضعف الوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية . باعتبار أن عملية القراءة تعتمد أساسا على قدرة التلميذ على إدراك الفونيمات المشكلة للكلمة فإن عدم وعي التلاميذ في مراحل تعلم القراءة وإدراكه لهذه الفونيمات يسبب مشكلا في تعلمه للقراءة بشكل سليم لأن الوعي الفونولوجي هو " إمتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وكيفية إخراجها". (Snowling,2000).

و من خلال ما ذكر سنحاول تسليط الضوء في هذه الدراسة على فئة الصم ومعرفة علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة لديهم على أي مستوى يكمن الخلل في اكتساب هذه المهارة.

أما إختيارنا لموضوع البحث لم يكن عشوائيا، بل مبني على جملة من الأسباب التي تكمن في ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في مجال علم النفس المعرفي حول فئة الصم بصفة عامة و الحاملين للزرع القوقي بصفة خاصة في الجزائر و كذلك التعرف على

العوامل التي تحول دون إكتساب بعض التلاميذ لمفهوم الوعي الفونولوجي عند فئة الصم الحاملين للزرع القوقعي .

فلإنجاز هذا العمل قسمنا بحثنا إلى قسمين و هما :

الجانب النظري: الذي يعتبر جانب أساسي لبناء الإشكالية حيث إعتدنا فيه على ثلاثة

فصول و هي :

الفصل الاول: تمحور حول الوعي الفونولوجي حيث عرضنا فيه تعريفه ، نموه، مستوياته مكوناته، مهاراتها، مؤشراتها ، أهميتها، سلوكاتها و تدريسها عند الاطفال .

الفصل الثاني: تمحور حول اللغة العربية بين النظام الأبجدي و المقطعي، حيث عرضنا فيه تعريف اللغة، أصل اللغة العربية، النظام الفونولوجي للغة العربية، الخصائص الفونولوجية للغة، النظام المقطعي و كتابة اللغة العربية.

الفصل الثالث: تمحور حول القراءة فقد تطرقنا الى تعريفه، الأنواع، مكنيزمات، النماذج علاقتها بالوعي الفونولوجي و القراءة عند الطفل الاصم.

الفصل الرابع: تمحور حول الإعاقة السمعية و الزرع القوقعي حيث قسمناه إلى مبحثين هما:

المبحث الأول: الإعاقة السمعية عرضنا فيه التعريف، آلية السمع، الاسباب، الخصائص الأنواع...

المبحث الثاني: الزرع القوقعي تطرقنا فيه إلى اللحظة التاريخية، التعريف، المكونات

الأنواع و شروط الزرع...

أما الجانب التطبيقي فيضم فصلين هما :

الفصل الخامس: إجراءات البحث يتضمن الدراسة الإستطلاعية، منهج البحث ، مجتمع

البحث، مكان إجراء البحث و أدوات البحث.

الفصل السادس: عرض و تحليل النتائج يتضمن عرض و تحليل نتائج إختبار الوعي

الفونولوجي و إختبار القراءة ، تحليل النتائج و مناقشتها و من ثم تطرقنا إلى الإستنتاج العام

و في الأخير أنهينا دراستنا بخاتمة البحث و إقتراحات ، المراجع، الملاحق.

الإشكالية

يعتبر علم النفس المعرفي من العلوم التي إهتمت بنشاط تعلم القراءة و التي تعتبر خبرة لغوية تتمثل في التوف على الرموز المكتوبة و محاولة إيجاد الصلة بينها و بين اللغة الشفوية. (Maissonneuve,2003)

كما تعتبر هذه الأخيرة من أهم الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في الأطوار الأولى من التعليم، حيث تعددت النماذج التي تبحث في مراحل اكتساب القراءة التي إعتبرها العديد من الباحثين كمرجع للكثير من الدراسات التي تشير إلى ثلاثة أطوار يمر بها الطفل العادي المتمثلة في المؤشر الخطي و ذلك بإعتماده على خطوط بصرية بارزة كالألوان و الأشكال، أما الثاني فهو إستعمال الطريقة الأبجدية حيث يقوم الطفل بتقطيع الكلمات إلى مقاطع صوتية و هذا ما توصل إليه بعض الباحثين أمثال (Bradly,Bryant ,Olofsson.A,Lundberg.) حيث أوضحوا أن النجاح في التجارب التدريبية النوعية للوعي الفونولوجي عند الأطفال يكون عن طريق التدريب على التقطيع الذي يحسن من مستوى القراءة.(حميدوش سليمة،2002-2003).

أما المرحلة الثالثة فقد تمثلت في الطور الإملائي فتكون في قراءة الكلمات الطويلة والقصيرة والتي تصبح مألوفة لديه بعد تكرار قرائتها و إدراكه للفونيمات و الوحدات الصوتية المتسلسلة و هذا ما يؤكد الباحث "ماري دوماستر" أن القراءة نشاط معقد تساهم فيه عدة ميكانيزمات

سمعية، بصرية و حركية لا تقتصر فقط على التعرف على الأصوات و إنما على فهم معاني الكلمات. (Zhilal M et Boucérie,1979,78).

كما تتدخل الوساطة الفونولوجية في قراءة الكلمات النادرة التي لم تصبح مألوفة لديه حيث تسمح لها بقراءة الكلمات عن طريق تطبيق نظام التطابقات الحرفية ، أي تقطيع الوحدات الصوتية للكلمات على أساس مرفونولوجي غير معجمي، و هو ما يسمى بالوعي الفونولوجي الذي يعتبر إمتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة بمعنى قدرة الطفل على التنغيم ، تقسيم الجملة إلى كلمات ، الكلمات إلى مقاطع و المقاطع إلى أصوات ثم مزج هذه الأصوات مع كلمات . (فهد حماد التميمي ، 2009). فتطور مستوى الوعي الفونولوجي يساهم في نشاط القراءة و يسمح بربط الصيغة الشفوية بالمكتوبة و هو شرط ينبئ بنجاح القراءة في الوحدات الفونولوجية (المقطع، القافية) التي تكتسب قبل سن المدرسة، من خلال تجاربه اللغوية و إحتكاكه بأفراد مجتمعه ، أما بعد الدخول المدرسي فيتطور لديه الوعي الصوتي(الفونيم) عند تعلم مهارة القراءة و الكتابة ذلك عن طريق النشاطات و التمرينات اللغوية .(سعيدون سهيلة،2003) .كما يجدر الإشارة إلى أن الدراسات أعطت نتائج لا يستهان بها حول الوعي افونولوجي وعلاقته بالقراءة إذ يمكن أن نميز بين نوعين من الدراسات الطولية التنبؤية وهي ذات طابع تقييمي تتمثل في إختبار القدرات الميتافونولوجية في المرحلة التحضيرية كعامل تنبئي لمستواه في القراءة في المرحلة الابتدائية ، ويعتبر هذا النوع من الدراسات منطلقا لعمليات الكشف المنظم و المبكر

لصعوبات القراءة اللاحقة منذ المستوى التحضيري مثل دراسة (Zorman,1999) حول الدراسة التمرينية و التي هي ذات طابع تربوي علاجي تتمثل في إخضاع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة إلى تمرينات خاصة بتنمية قدراتهم الميٹافونولوجية قصد الحد من هذه الصعوبات ، حيث يلجأ الباحثون إلى هاذين النوعين من الدراسات لأنهم في أغلب الأحيان الدراسات التمرينية تؤكد نتائج الدراسات التتبؤية.

فحسب هذا الإتجاه الوعي الفونولوجي يؤثر أحيانا بصفة إيجابية على نتائج القراءة أحيانا أخرى يؤثر نشاط تعلم القراءة على الوعي الفونولوجي ، كما نجد في هذا السياق دراسة (Fauzard. F,2001) حول الوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة باللغة العربية التي تؤكد سهولة إدراك المقطع مقارنة بالوحدات الفونولوجية الأخرى.(أزداو شفيقة 2012)

فكون معظم الدراسات تمحورت حول موضوع الوعي الفونولوجي و القراءة عند الطفل العادي إرتأينا نحن إلى دراسته عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي الذي يعتبر وسيلة من وسائل التي قدمها البحث العلمي بغية مساعدة فئة الصم على تجاوز إعاقاتهم ، كون حاسة السمع تؤثر على قدرة التعبير اللغوي، القدرات المعرفية و المهارات الأكاديمية في الصف الدراسي خاصة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي الدين هم في مرحلة تطوير مهارة القراءة التي تعتبر من أهم المهارات التي تتأثر بها عملية التعليم لذوي الإعاقة السمعية هذا ما أكدته العديد من الدراسات و من بينها دراسة (هارت، 1979) التي أشارت إلى أن عملية القراءة عند الطفل المعاق سمعيا تتطلب مهارات الإدراك و الفهم المفاهيم و كذلك الأسلوب

الذي يقوم على أساس ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المنطوقة، كذا تعلم المعنى المرتبط كما يمكن إستخدام الأسلوبين معا و غالبا ما يقوم المدرس بذلك بغية مساعدة الأطفال الصم على تحويل الرموز إلى معاني.(عصام حمدي الصفدي، 2007).

بناءا على الدراسات المقدمة و المعطيات العلمية لاحظنا قلة البحوث في مجال علم النفس المعرفي فيما يخص الوعي الفونولوجي و علاقته بمهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي.

أما الهدف من دراستنا تكمن في إبراز أهمية القدرة الفونولوجية في إكتساب مهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و ذلك نظرا للانتشار الواسع للإعاقة السمعية و قلة الإمكانيات و ندرة المدارس و المراكز المخصصة لهذه الفئة .

من هذا المنظور إرتأينا إلى دراسة هذا الموضوع و لفت إنتباه المسؤولين المختصين بهذه الفئة لتحسين إمكانياتهم و معرفة الأنشطة و الوسائل التعليمية المعتمدة في المدارس في تعليم الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، و على هذا الأساس قمنا بطرح التساؤلات التالية:

التساؤل العام: هل توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة عند الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي؟

التساؤلات الجزئية:

- هل يوجد أثر للعامل المعجمي في قراءة شبه الكلمات الطويلة و القصيرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات القصيرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات الطويلة ؟

الفرضيات:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي

الفرضيات الجزئية:

- يوجد أثر للعامل المعجمي في قراءة شبه الكلمات القصيرة و الطويلة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات القصيرة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات الطويلة.

تحديد المفاهيم إجرائيا :

تعريف الوعي الفونولوجي:

إصطلاحا: هو إمتلاك الطفل قدرات تتجاوز اللغة الى ما وراء اللغة بمعنى قدرة الطفل على التنغيم ، تقسيم الجملة على كلمات ، الكلمات إلى مقاطع و المقاطع إلى أصوات ثم مزج هذه الأصوات إلى كلمات (فهد حماد التميمي، مجلة المعرفة، 2009)

إجرائيا: هو إمتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، و آلية إخراج هذه الأصوات الكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات و ألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه و الإختلاف بين الأصوات المفردة أو في الكلمات و التعابير اللغوية المختلفة.

تعريف القراءة:

إصطلاحا: هي إدراك الرموز المكتوبة و النطق بها ثم إستيعابها و ترجمتها إلى أفكار و فهم المادة المقروءة ثم التفاعل على ما يقرأ و أخيرا الإستجابة لما تمليه هذه الرموز (Daniel R, 1983, 83)

إجرائيا: هي عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان و أفكار رموز منطوقة بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز و التمييز بينها، و هذه العملية تتطلب تنسيقا بصريا، سمعيا ، حركيا و ذهنيا.

تعريف المعاق سمعيا:

إصطلاحا: هو الشخص الذي لا يستطيع إستخدام حاسة السمع بشكل وظيفي عندما يستعملها بمفردها أو بسماعة في الحياة اليومية، فقد يكون هذا الشخص قد ولد أصما و لم يطور اللغة الطبيعية أو أنه أصبح اصم بعد اكتساب اللغة و الكلام و هذا يسمى صمم بعد لغوي و هذا بمجمله يشير إلى إعاقة مهارات التواصل. (الزريقات، 2003).

إجرائيا: هو الشخص الذي فقد حاسة السمع أو قدر منها ، أو كل من ولد و لم يكتسب لغة التخاطب في المحيط الذي يعيش فيه بطريقة طبيعيه و بذلك فمن المستحيل عليه فهم الكلام المنطوق لأن حاسة السمع لديه معطلة.

تمهيد الفصل:

إن الوعي الفونولوجي يعتبر من المكتسبات الأولية لتعلم القراءة، ويبرهن ذلك بوجود علاقة سببية متبادلة بينهما، لكن هذا التطور يجب أن يدعم بتطور الوعي الفونولوجي، لكي يحقق التلاميذ نجاحا في تعلم القراءة، و كذلك القدرة على إدراك و تقسيم الكلمات الشفهية وفهمها.

1. الفونولوجيا:

تشير الفونولوجيا إلى دراسة نسق الأصوات و القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية، فبالرغم من تمكننا من التواصل مع بعضنا البعض باستخدام الإيماءات، أو لغة الإشارات فإن معظم تواصلنا يرتكز على تلك الأصوات ، التي تصدرها عندما نستخدم اللغة التعبيرية، أو عن طريق اللغة الإستقبالية. إن قدرتنا على إصدار العديد من الأصوات فإن بعضها نستخدمها في اللغة ، بل و في كل لغة من تلك اللغات ، التي يتم إستخدامها في كل أنحاء العالم فعلى سبيل المثال نلاحظ أن اللغة الإنجليزية لا تستخدم الأصوات الانفجارية clicks و هي الأصوات التي تصدر بالتقاء أقصى اللسان مع الحنك اللين ثم إنغلاق الشفتين، أو لمس اللسان بطرف و جانبي اللسان كأحد أجزاء الكلام ، كما أن الأطفال الرضع يتعلمون الأصوات الفريدة التي تتضمنها لغتهم من البيئة المحيطة بهم ، و على الرغم من أنهم يستطيعون إصدار كل الأصوات التي تم إستخدامها في كل اللغات عندما يكونون صغارا أو في المرحلة المبكرة من حياتهم فإنهم يتوقفون تدريجيا عن إصدار تلك

الأصوات التي لا يتم إستيعابها في اللغة التي يسمعونها بصورة منتظمة في البيئة المحيطة بهم. (دانيال هالاهان و آخرون، 2007،) .

2. مفهوم الوعي الفونولوجي:

. هو قدرة الفرد على تحليل الوحدات المقطعية للكلام ، و التي تؤدي إلى الوعي بوجود

الفونيمات و ترتيبها في السلسلة الكلامية. ((Brin. F et les autres, idem, 60

تعريف (Gombert): يشير إلى القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية معالجتها بصفة مقصودة. و هي تشمل قدرات الشخص على عدة و التمكن من الوحدات الصوتية للغة سواء كانت قافية، مقطع أو فونيم الذي يمثل الوعي الفونيمي و هذا يتطلب بالضرورة :

- قدرات جيدة و كافية في التمييز السمعي أي القدرة على التمييز بين الأصوات دون معرفة إختلافاتها الفونولوجية.

- قدرات جيدة في الذاكرة العاملة. (Guillemette Bertin 2007, 170-171)

- يشير (Chard et Dickson , 1999) إلى أن الوعي الفونولوجي يعد بمثابة

فهم الأساليب المختلفة التي يمكن بمقتضاها بتجزئة اللغة إلى مكونات أصغر

وحدات صوتية صغيرة يمكن التعامل معها و بالتالي فهو يتضمن مكونين هما:

- إدراك أن كل كلمة تتكون من أصوات.

- قدرة الطفل على تجزئة الكلمة وفقا لهذه الأصوات و التعامل معها. (أحمد حسن محمد عاشور، 2012)

و على هذا الأساس يعد الوعي الفونولوجي بمثابة فهم الأساليب المختلفة التي يمكن أن يقوم الطفل بمقتضاها بتجزئة اللغة الشفوية إلى مكونات أصغر، أو وحدات صوتية أصغر التعامل معها من هذا المنطلق و ذلك عن طريق العديد من الأساليب منها:

- تجزئة الجملة الى كلمات.
- تجزئة الكلمة الى مقاطع.
- تجزئة المقطع أو حتى الكلمة إلى أصوات فردية أي وحدات صوتية مستقلة.

(عادل عبد الله محمد، 2006)

كما تعرفه (**Scraboroughet Brandy**) على أنه مجموعة واسعة من مهارات الإنتباه إلى الجوانب الفونولوجية للغة التخاطب و التفكير فيها أو معالجتها معالجة واعية، لاسيما البناء الفونولوجي الداخلي للكلمات. (مسند ابو الديار و آخرون، 2012، 27).

يلعب الوعي الفونولوجي دورا هاما في التنبؤ بالتحصيل القرائي ، و الوعي هو القدرة على إدراك الكلمات و يمكن تقسيمها إلى وحدات صغيرة، مثل المقاطع اللفظية و الوحدات الصوتية ، فالأطفال اللذين يعانون من صعوبات في إدراك و إتقان الفونيمات يواجهون صعوبات أيضا في تعلم القراءة. (ابراهيم فرج الله الرزيقات، 332).

- كما يميز (Snow et al 1998) بين ثلاث مصطلحات أساسية تتمثل في الوعي أو

الإدراك الفونولوجي و الوعي بالفونيمات و الطريقة الصوتية، حيث يرون أن الوعي

الفونولوجي يشير إلى التقبل العام من جانب الطفل أو إدراكه لتلك الأصوات التي

يتضمنها الحديث بشكل مستقل و متميز عن معناها. (عادل عبد الله، 2006، 139).

- هو الوعي بالتمثيل المجرد للكلام. (فهد حماد التميمي، 2009).

بهذا التحديد للمصطلحات نجد أن هذه القدرة تدخل في مجال ما وراء المعرفة

(Métacognition) من خلال تعريف (Combert) فإنه يشير في نفس الوقت إلى

الوعي (تحديد المكونات الفونولوجية) و إلى السيرورات المعالجة المقصودة التي تعد في رتبة

ما وراء (méta).

يشير كونتن و شركائه إلى التمييز بين الوعي الفونولوجي و المهارات الإدراكية التي تمارس

بصفة غير واعية من قبل الطفل. (ازداو شفيقة، 2012)

يستخدم (Stannoirch, 1992) مصطلح الحساسية الفونولوجية (sensibilité

phonologique) عوضا عن الوعي الفونولوجي فبالنسبة له فإن الوعي يعد من جهة

مصطلح غير علمي و لا يعبر عن عملية واضحة و من جهة أخرى فإنه يمثل الوعي

الفونولوجي كسلسلة متصلة، الذي يحدد عن طريق الوحدات المقطعية للكلام وحدات أكثر

شمولية التي تعبر عن حساسية ضيقة مثل الكلمات و المقاطع إلى غاية الوحدات الصغرى

التي تعبر عن معالجة عمق مثل الفونيمات، و هذا ينسجم مع وجهة النظر التي تمثل الوعي الفونولوجي كتشكيلة واسعة من التمرينات.

3. نمو الوعي الفونولوجي:

إن بروز سيرورات نمو هذه القدرة عند الطفل توصف من قبل الباحثين حسب ثلاثة محاور: العمليات المعرفية المستخدمة و السلوكات الفونولوجية المعتمدة لدى الطفل في معالجة اللغة، و نجد أن القدرات مشتركة و متداخلة فيما بينها. و الظاهر ان عناصر الوعي الفونولوجي تنمو بالتدرج و تبدأ بالقافية ، المقطع ثم الصوت.

1.3. نمو الوعي بالقافية :

لقد لوحظ من خلال إستعمال لفظ قافية ان اغلبية الاطفال في التمرينات اللغوية قادرين على التعرف على القافية. (Zorman.M , 1999)

حسب مؤلفي نماذج التماثل Gouswani.U و Brayn.p.E نلاحظ ان القافية في مراحل مبكرة جدا من اكتساب القراءة، و هي نتيجة لدراسة تمت على أطفال المدارس التحضيرية كما اثمت ايضا المؤلفون ان الاطفال ذوي السن الخامسة و أربعة اشهر قادرين على إستخراج جزء من التماثلات و ذلك عندما يتعلق الأمر بقافية الكلمات. (Casalis,S , 1996.21).

2.3. الوعي بالمقطع:

يعتبر الوعي بالمقطع كبنية فونولوجية تسلسلية و هو متكون من مكونين رئيسيين : المنطلق و القافية فيتم نمو المقطع كما هي عليه في القافية فيلاحظ في سن الخامسة او في سن الرابعة و هذا من خلال عدة تجارب لغوية و ذلك قبل سن التمدرس. , Zorman.M (1999)

في اللغة العربية يعتبر المقطع أصغر وحدة تركيبية في الكلمة يمكن ان يقف عليها المتكلم من عدد من الصوامت و الصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبرة و التنغيم.(منهوبي، ش)

3.3. الوعي بالصوت:

يشترط الوعي بالصوت تعلم واضح و ينمو متصل بالقراءة عكس الصوت غير المقطعي الذي لا يدرك منعزلا و لكن مندمج دائما فمندمج في المقطع.و من خلال دراسة مطولة للباحث Goswani ترى انه يجب الانتظار حتى سن الخامسة لكي يكون اكتشاف الاصوات ممكنا.

اما حسب Rondal et Bredant فان عند السن الثالثة و الخامسة و النصف يظهر عند الطفل الحساسية بالطبقة الصوتية باللغة بما انهم يمكن ان يشوهوا اراديا بعض الكلمات و التسلية باخطاء نطق الاخرين و ذلك من خلال تغيير في كيفية نطق الاصوات.

(Van haut Estienne,1998,15-16)

و بصفة عامة ان القدرة الاطفال على استعمال الوعي الفونولوجي لا تظهر الا في سن السادسة في الوقت الذي تدرك فيه الكتابة حسب Content.A هذه المهارة الفونولوجية ضرورية لا تظهر كليا الا في اتصال الطفل بشكل الكتابة و في هذا الاتجاه يفسر Alegeria.j ان احتكاك المكتوب له طابع خاص و دافع لظهور الوعي لهذه البنية التقطيعية و لا توجد مهارة اخرى تشترط هذا النوع من الوعي. (Issoufaly.M, Primot.B)

4. مستويات الوعي الفونولوجي:

1.4. الوعي بالمقطع:

المقطع وحدة فونولوجية أساسية للغة الشفوية ، تسمح بالتجزئ المقطعي للكلمات التي يمكن ان تختلف من حيث عددها اذ يمكن ان تحوي على مقطع واحد او عدة مقاطع مثل:(وا/قف) (Habib.M, Vèronique.R,2000).

كما نجد في دراسة (Liberman, Shaukweiler, Fisheret Carter 1974) التي تعتبر أول دراسة في مجال الوعي الفونولوجي و من خلال النتائج تبين أن الأطفال يتمكنون من سن الرابعة من تحقيق مهمة لعد المقاطع و ذلك بالضرب على الطاولة حسب عدد المقاطع في الكلمة.

دراسة (Fox et Routh, 1975) تؤكد على هذه النتائج حيث أظهرت ان 60% من الأطفال بعمر 03 سنوات و 75% بعمر 04 سنوات قادرون على إعادة على الأقل مقطع من كلمة ثنائية المقطع.

كذلك تحصل كل من (Gombert, Gaux et Demont, 1975) على نسبة نجاح بلغت 31,7% من الأطفال بالروضة على مهام حذف المقطع الأخير.

2.4. الوعي بالوحدات التحت مقطعية:

إن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يظهر من وعي بالوحدات التحت المقطعية (المنطلق و القافية) اللذان يعتبران من أهم مكونات المقطع وجود المنطلق في اللغة العربية يعد إجباري و يكون بالضرورة صوامتي ، أما القافية فهي تتكون من الصائتة و كذا الصوامت التي تتبعها بالإضافة إلى ذلك تعتبر القافية وحدة بارزة من الناحية الإدراكية الحركية ، كما أن أغاني أناشيد الأطفال تساعد على تطويرها لديهم، و منه فان مستوى التمثيل منطلق لقافية يظهر قبل تعلم القراءة و نذكر في ذلك:

مهمة الحكم على القوافي كالحكم على عمليتين تفرض سمعياً أو على شكل صور، وكذا التحديد من بين ثلاث كلمات التي لا تقفي مع الآخر وهي من بين أسهل المهام المتافونولوجية التي تتحقق في سن الخامسة . (أزداو شفيقة، 2012).

3.4. الوعي بالفونيم:

هو الوعي بمحتويات الكلمة من الاصوات التي تتكون منها ، و يساعد هذا النوع من الوعي ادراك العلاقة بين الصوت المنطوق و الصوت المكتوب و يعد هذا الوعي أساسيا في عملية حل الرموز و في هذا الصدد يشير (williams, 1986) ألى المهارات الاساسية في القراءة

- إدراك العلاقة بين الصوت المنطوق و الصوت المكتوب و اقتران الحاصل بينهما.

- القدرة على الفصل و التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة .

- القدرة على دمج الاصوات او ربطها عند قراءة الكلمات.(مسعد أبو الديار،2012)

5- مكونات التقطيع الفونولوجي:

1.5.المقطع:

هو مجموعة من الأصوات و الفونيمات التي تقطع الكلمة خلال النطق بها اذ انه يعتبر جزء من الكلمة التي ننطقها كما يمكن ان يكون المقطع هو الكلمة نفسها مثلا: (تلج)، يتكون بدوره من:

1.1.5.القافية Rim: و هي مكونة من الصوائت voyelles و الفونيمات التي تأتي بعدها .

2.1.5.المنطلق L'attaque: هي مجموعة من الصوائت الاولى للمقطع.

(Dexazaux.S 2002)

3.1.5. الفونيم (phoném) : يمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة الشفهية التي تسمح

للشخص في إدراك الاختلاف الموجود بين الكلمتين. [lac]–[sac]

4.1.5. Le grafème : هي الكتابة الخطية للفونيم و هو أصغر وحدة في النظام الخطي.

(Demarest. M, Patrik. L,12)

6. مهارة الوعي الفونولوجي:

تعد مهارة الوعي الفونولوجي مهارة معرفية، تعني أن الكلمات التي نسمعها تتكون من أصوات مختلفة، كأصوات الحروف و المقاطع لتكون صوتا واحدا هو الملكة و الجملة و أن لكل حرف أو مقطع من حروف و مقاطع اللغة صوتا خاصا يميزه عن غيره، و عند جمع هذه الأصوات تشكل عندنا الكلمات الجمل و النصوص.

إن معرفة الأطفال لتراكيب اللغة و الطريقة التي تجمع بها أصوات الكلمة لتكون كلمة ذات دلالة ثم ترتيب هذه الكلمات معا، لتكون جملا ذات دلالة هي التي تسهل أمام الطالب مهمة القراءة الصحيحة المعنى المراد من هذه القراءة و لذلك فإن مشكلة الأطفال اللذين يعانون من اضطرابات عسر القراءة تكمن في إفتقارهم إلى مهارات الإدراك أو الوعي لهذه الأصوات التراكيب اللغوية التي تتكون منها مهارات القراءة، لأنهم غير قادرين على نطق الكلمات بصورة صحيحة عند قراءتها مما يفقدها المعنى المراد منها.

ومن تصنيفات مهارات الوعي الصوتي التي يمكن أن يستضاء بها في التخطيط للأنشطة نجد التصنيف التالي:

يبدأ بالمستوى البسيط و يتضمن الوعي بأن الجملة و العبارة يمكن أن اقسـم الى كلمات مفردة .

الوعي بأن الكلمات تشترك في بعض أصواتها ، أو في السلاسل الصوتية المكونة لها.

يضم المستوى المتوسط مهارة الوعي بأن الكلمات تتكون من المقاطع يختلف عددها باختلاف الكلمات .

أما المستوى العميق فيشمل على الوعي بأن تغير صوت في الكلمة ينتج عنه كلمة جديدة للوعي بأن الكلمات تتكون من فونيمات، و عدد الفونيمات التي تتكون منها الكلمة . (أسامة البطانية، 2005)

مهارة تمييز فونيم البداية و النهاية ووسط الكلمة، و الوعي بأن التلاعب فونيمات الكلمة بتغيير مواضيع الفونيمات فيها، و أخيرا مهارة المزج بين الفونيمات لتكوين كلمات.

7. السلوكات أو المؤشرات الدالة على مهارة الوعي الفونولوجي:

في واقع الأمر هناك العديد من السلوكيات التي يمكن من خلالها، أن تحطم على مستوى الوعي أو الإدراك الفونولوجي لطفل الروضة، فإننا نرى أن مثل هذه السلوكيات إنما تعكس ذلك في الواقع بشكل واضح، و بالتالي فإن هذه السلوكيات إذا ما عكست وجود قصور في هذا الأمر فإنها أنذاك تعد في أساسها من المؤشرات التي تدل على إمكانية تعرض ذلك الطفل لصعوبات تعلم لاحقة، تكاد تتركز كما أشرنا من قليل في اللغة العربية أي في القراءة في المقام الأول و جدير بالذكر أننا نجد هناك العديد من هذه السلوكيات و أن أداء الطفل لها يعكس مستوى هذه المهارة لديه، أما انخفاض مستوى الأداء من من جانبه عن المتوسط بشكل دال فيعكس قصور في هذا الصدد، لذلك فنحن يجب أن نبحث عم مدى إنطباق مثل هذه العبارات على الطفل، و نحدد ذلك بصورة دقيقة لإنخفاض درجة الطفل عن 50% يعد في الواقع من المؤشرات الدالة على إمكانية أو زيادة احتمال تعرضه مستقبلا إلى صعوبات التعلم، أما عندما تقل تلك الدرجة عن 30% فإن ذلك يمثل بلا شك دليلا و مؤشرا قويا على صعوبات القراءة اللاحقة علما أن ينبغي أن نحاول القيام بذلك، كما أشرنا من قبل في النصف الثاني من السنة الثانية في الروضة، و من أهم السلوكيات او المؤشرات الدالة على هذه المهارة كما يتضمنها ذلك المقياس الذي قمنا بإعداده لذات الفرض ما يلي:

- يبدي الطفل تقبلا للسجع و الأغاني المنغمة.
- يربط بين الصور و الكلمات التي تدل عليها. (عادل عبد الله، 2007).
- يربط بين الحرف الهجائي و الصوت الدال عليه.

- يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع و أصوات.
- يستخدم الأصوات كي يتمكن من تهجي الكلمات البسيطة.
- يجيد تسمية الأشياء المختلفة.
- بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتي لما يسمعه.
- يمكنه أن يضم المقاطع و الأصوات المختلفة معا عندما نعرضها عليه لكي يحصل على كلمات جديدة.
- يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية و يؤديها أداءا جيدا.(عادل عبد الله، 2007، 142).

8. أهمية الوعي الفونولوجي:

ترجع أهمية الوعي الفونولوجي أو الإدراك الفونولوجي إلى أنه يعد ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية و إدراكها فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة أن بوسعنا أن نظم تلك الفونيمات معا كي تتمكن من تكوين الكلمات المختلفة فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف و الصوت الذي يدل عليه أن يشغل ذلك في قراءة و تكوين الكلمات و نتيجة لمثل هذه العلاقة يصبح الوعي أو الإدراك الفونولوجي خلال مرحلة الروضة، مؤشرا قويا للنجاح اللاحق للطفل أي القراءة، إذا كان الباحثون قد ركزوا بدرجة كبيرة خلال العقدين الماضيين على ذلك فالدور الذي يلعبه الوعي الفونولوجي من ناحية و القراءة من ناحية أخرى ليست دائما أحادية أي تسير في

إتجاه واحد، اكنها في الواقع تعد علاقة تبادلية في طبيعتها إذ أن كلا منها يؤثر بالآخر يتأثر به، حيث تعتمد القراءة المبكرة على فهم التركيب الداخلي للكلمات، وبالتالي فإن العمل على تنمية مهارات و تدعيم القراءة المبكرة، كما أن تعليم الطفل العلاقة بين الحرف الصوت الدال عليه من جهة اخرى يعمل في الأساس على تقوية وعيه الفونولوجي و معرفته بالفونيمات.

بعد عرض مفهوم الوعي الصوتي و مكوناته يمكن القول ، أن النقاش حول أهمية الوعي الصوتي و دوره في تعليم القراءة، نتائج الأبحاث خلال العقدين الماضيين يكفيان للوصول الى إستنتاجات حول ضرورة ضرورة التدريب على الوعي الصوتي قبل و أثناء تعليم القراءة، إرتباط نجاح تعليم القراءة أو فشله بالوعي الصوتي و التدريب عليه، و ينذر تقرير أمة قارئة مؤكدا على أهمية الحاجة إلى الوعي الصوتي و مهاراته ، و التدريب عليها و ذلك لملاحقة الهبوط في مستوى إعداد كبيرة ممن يتعلمون القراءة. (د.عادل عبد الله، 2007)

حيث يشير تقرير الولايات المتحدة، صدر عام 1990 موضحا ان 50% من الأطفال المبتدئين يجب أن تقدم لهم خدمات تعليمية خاصة للحيلولة دون وقوعهم في دائرة من لديهم صعوبات القراءة.

9. تدريس الوعي الفونولوجي:

يمكن تلخيص خطوات تدريس الوعي الصوتي و فهم حروف الهجاء فيما يلي:

- تدريس تمييز الأصوات بشكل صريح و مباشر باستخدام إستراتيجيات واضحة عن طريق تمزيج الأصوات، و أن يطلب من التلاميذ إعادة إنتاج الأصوات.
- الإنطلاق من السهل في تمييز الأصوات و البدء بكلمات سهلة و التقدم تدريجيا نحو الأصعب.

- تقديم الدعم و المساعدة.(منى ابراهيم اللبودي، 2005)

من الجدير بالذكر أن بإمكاننا أن نبدأ في تعليم الوعي الفونولوجي للأطفال منذ السنة الرابعة من أعمارهم كما يرى (Chard et Dickson,1999) حيث أن من شأنه أن ييسر من إكتسابها للغة، و إكتساب مهارات القراءة بل و تعلم القراءة في حد ذاتها، و من المنطلق فإن تدريب الطفل على ذلك يتضمن اللجوء إلى الأنشطة ، الأغاني البسيطة التي تتضمن السجع إلى جانب أنشطة أخرى تعمل على ضم هذين الجزئين يتضمن أولهما في البداية onset الثاني في السجع Rim، و أنشطة أخرى تعمل على هاذين الجزئين معا في سبيل تكوين الكلمة ، و فضلا عن ذلك فغن بإمكاننا أن نلجأ إلى ألعاب الكلمات و يتم في الغالب تقسيم أو تصنيف تلك الألعاب إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- تقوم المجموعة الأولى من هذه الألعاب في الأساس على تجزئة الكلمات التي تتألف الجملة منها، أو حتى تلك الكلمات التي يتم عرضها على الطفل و تقديمها

له ككلمة مستقلة، و بذلك فإن تلك المهام و الأنشطة التي تتضمنها هذه المجموعة تعتمد على مثل هذا الأمر كله.

- تقوم المجموعة الثانية منها على ضم هذه الكلمات معا من جديد أو ضم تلك الفونيمات التي تكون قد تمت تجزئتها من قبل.

- تعتمد هذه المجموعة الثالثة من الألعاب في الأصل على حذف بعض الفونيمات من الكلمة أو إضافة فونيمات أخرى عليها أو إستبدال بعض الفونيمات المتضمنة بغيرها و هي الأمور التي تؤدي إلى الحصول على كلمات جديدة في كل مرة.

مما لا شك أن هناك العديد من الإجراءات المختلفة أو الخطوات المقننة التي ينبغي أن يسير المعلم وفقا لها و ذلك حال قيامه بتدريب أطفال الروضة على الوعي الفونولوجي.(منى ابراهيم اللبودي، 2005)

هو الأمر الذي يكون له أكبر أثر عليهم حيث يكون من شأنه في القيام الأول أن يساعدهم في تعلم القراءة أولا ثم الكتابة بعد ذلك ومن الملاحظ أن تلك الخطوات تسير وفق تسلسل معين يراعي حاجات هؤلاء الأطفال و خصائصهم و هو الأمر الذي يكون من شأنه ان يساعدهم على تعلم ذلك و يمكن ان نعرض لتلك الخطوات كما يلي:

- يقوم المعلم بنمذجة السلوك المطلوب امام الأطفال.
- يطلب من كل منهم ان يأتي بذلك السلوك أولا.
- أن يعمل المعلم على مساعدة الأطفال كي يأتوا بسلوكات شبيهة.

- أن يقوم بشرح و تكرار و بمذجة هذا السلوك لهم إذا رأى أنهم لا يزالون في حاجة شرح السلوك و توضيحه.
- أن يقوم بعد ذلك بإدخال تهجي الكلمات في تلك الألعاب.
- إستخدام الصور كي تساعد في هذا الإطار.
- طرح العديد من الأسئلة التي تخدم هذا الفرض و ذلك حول كل صورة
- القيام بوضع ما تدل عليه كل صورة في جملة مفيدة. (أ.د. عادل عبد الله

محمد، 2005)

خلاصة الفصل:

إن الوعي الفونولوجي لا ينمو حقيقة إلا في علاقة مع تعلم القراءة، إذ يمنح لقدرات التحليل النقطي وظيفة محددة قبل تعلم القراءة، فحسب دراسة (حميدوش سليمة ، 2003) التي أكدت أن ذوي نتائج جيدة في القراءة يمتازون بوعي فونولوجي متطور في جميع مستوياته إستعماله بطريقة عملية من شأنه أن يؤثر إيجابيا على نتائج القراءة. فهذا الأخيرة لا يمكن أن تكون إلا باكتساب الوعي الفونولوجي.

تمهيد:

تعد اللغة وسيلة أساسية و مهمة في الإتصال الإجتماعي و النمو العقلي و المعرفي و الإنفعالي إذا أنها تشكل مظهرا هاما من مظاهر الحياة اليومية و عنصرا هاما من حياة الأفراد إضافة إلى أنها وسيلة للتعبير و التخاطب و إبراز الأفكار سواء على الصيغة اللفظية أو المكتوبة.

1-تعريف اللغة: لقد تعددت تعريفات اللغة بتعدد إهتمامات الباحثين:

-تعريف بياجي للغة "Piaget":

اللغة هي التي تساعد الشخص على إيصال أفكاره للآخرين بواسطة كلمات فهو يستطيع إبلاغ و إصدار الأوامر و التعبير عن مشاعره و أفكاره الشخصية، إذن بذلك هي نشاط نفسي حركي مركب يسمح بالتواصل مع الآخرين. (piaget 1986).

-تعريف اللغة حسب دي سوسر:

اللغة هي نظام الدلائل و القواعد التي تسمح بجمع هذه الدلائل و تركيبها لذلك يمكن القول أن اللغة عبارة عن نظام لها قواعدها و خصائصها و هي تعتمد على نظام صوتي متفق عليه من طرف مجموعة من الأشخاص و يتحقق هذا النظام بفعل جهاز التصويت فاللغة تستعمل لغرض الإتصال بين الناس و تعتبر الوسيلة المثلى للإبلاغ و التعبير عن العواطف في كل اللغات. (yazid 1984).

2-النظام الفونولوجي للغة العربية:

1.2-نظام الصوائت: النظام الصوتي للغة العربية بسيط مقارنة باللغات الأجنبية الأخرى

كالفرنسية التي تحتوي على ستة صوائت منها ثلاثة قصيرة /u, /i/, /a/, و ثلاثة طويلة /u : /, /i:/, /a:/ و يعتبر هذا الفرق هام جدا من الناحية الفونولوجية و عدم إحترامه يؤدي إلى إختلال المعنى.

2.2-نظام الصوامت: إن اللغة العربية تحتوي على 26 صامته أو فونيم صوامتي، إضافة

إلى الواو/w/, الياء/y/, التي تسمى شبه الصوامت، أما الهمزة لها وضع خاص، بحيث يعتبرها البعض الصامته 29 .

3-الخصائص الفونولوجية للغة العربية :

1.3-المغالات l'emphase : هو التعبير عن بعض الصفات التي تميز الصامته و

التمثلة فيما يلي:

2.3-الأطباق : هو نطق ثانوي يضاف إلى النطق الأساسي للحروف ،و يكون الإطباق

بتقريب مركز اللسان من الحنك الأعلى.

3.3-التفخيم : هو عبارة عن تسمين جسم الصوت و يملأ جسم الفم بصداه.

4.3-الإستعلاء و هو إرتفاع اللسان إلى الحنك ومع الإطباق أو دونه، و يقابل الإستعلاء

الإنخفاض

5.3-التضعيف **la gémiation**: على المستوى الكتابي يرمز لها بالشدة، و التي تعني

تضعيف الصامته.

6.3- المد : يخص ظاهرة تمديد الصوامت و يحدث بحضور صائتة طويلة فقرة

النصوص

تخضع لقواعد فونولوجية خاصة ،بعضها لازمة و الأخرى إختيارية و تتمثل هذه المظاهر

فيما يلي:

7.3-الإدغام : يستخدم لتقل إلتقاء فونمين مماثلين ، قد يكون لازم ،ممنوع أو جائز.

8.3- الترقيم : يتمثل في التغيير الذي يحدث في النطق بالحرف (n) الساكن أمام بعض

الصوامت.

9.3-إستيعاب مجانسة موضع النطق للأصوات الغنية : يعني إستبدال صامته غنية

بصامته أخرى .

4-النظام المقطعي للغة العربية:

حسب (cohen1990) إن النظام المقطعي للغة الوبية يخضع لبعض التعقيد و من بين

أهم خصائصه:

- أن كل المقاطع تبدأ بصامته واحدة التي تأخذ موضع المنطلق.

- المنطلق موجود بصفة إجبارية و منه لا يمكن أن نجد صائتة في بداية المقطع.

- مقاطع اللغة العربية لا تقبل أكثر من صائتة واحدة.

- آخر المقطع يكون إما صائتة أو صامتة.

- المقطع لا يمكن أن يحتوي على أقل من إثنين أو أكثر من ثلاثة وحدات فونيمية .

جدول رقم 01: يمثل أنواع المقاطع في اللغة العربية .

طويلة	قصيرة	
Cv :	cv	مفتوحة
Cvc		مغلقة
Cv :c		
Cvcc		

تصنف مقاطع اللغة العربية حسب ميزتين تكون سواءا مفتوحة أو مغلقة، قصيرة أو طويلة و

يرمز لها: (v) الصائتة ، (c) الصامتة، و الصائتة الطويلة /v:/ .

5-حركات اللغة العربية:

الفتحة : يرمز لها بخط صغير على الصامتة.

الضمة : يرمز لها بضمة صغيرة على الصامتة.

الكسرة : يرمز لها بخط صغير تحت الصامتة.

السكون : يرمز لها بدائرة صغيرة على الصامتة.

الشدة : و هو تضعيف الصامتة.

6. أنواع الفونيمات:

6.1. الفونيمات القطعية:

و هي الصوامت و الصوائت و عددها 28 صامته و ستة صوائت في اللغة العربية و قد سميت بالقطعية لأنه يمكن تقطيع الكلام من خلالها إلى صامت و صائت. فالفونيمات الصامته هي التي لها مكان محدد لمخارج النطق المعروفة، أما الفونيمات الصائتة فهي أصوات العلة (و،ي،أ) كما توجد كذلك الفونيمات الإنزلاقية لا صامته و لا صائتة مثل الواو و الياء حيث يعتبر صائتا من الناحية الصوتية و صامتا من الناحية الوظيفية مثل كلمة (وفى) بحيث يمكن استبدال الواو بصوامت مختلفة فنقول شفى، نفى.

6.2. الفونيمات فوق القطعية:

تشمل النبرة، التنغيم و الوقف النبرات، النغمات و الفواصل حيث تعطي الكلام النغمات المطلوبة كما أن لها مسميات عديدة و تقسيمات أخرى لأنواع الفونيمات، حيث يقسمها البعض إلى بسيط و مركب، و من ناحية الثبات إلى ثابت و متغير، و من ناحية القابلية للحذف: المتساقط والغير متساقط كما تضاف أنواع أخرى للفونيمات منها: الفونيم الأصلي، الصرفي. (محمد علي الخولي، 2001)

نجد في اللغة العربية أن جميع حروف اللغة كلها فونيمات لا تختلف فيها بين نطق الحرف كتابته، و قد يختلف الأمر بالنسبة للغات الأخرى، حيث ينطلق الحرف الواحد بأصوات متعددة تبعا لشكل كتابته. و قد صنف الباحثون الفونيمات العربية على النحو التالي:

يوجد في اللغة العربية ثمانية و عشرون صامته، ستة صوائت بسيطة و صائنتان مركبتان الوقفيات الانفجاريات الثمانية هي: ب، ت، د، ط، ض، ك، ق، ع في العربية مركب واحد هو: (ج). الإحتكاكيات: (ف، ث، ذ، س، ز، ص، ظ، ش، خ، غ، ح، ع، هـ). و هناك أنفيان إثنان هما: (م، ن) هناك إنزلاقيان هما: (و، ي). و يوجد جانبي واحد هو: (ل). يوجد في العربية تكراري واحد هو: (ر)، المهموسات هي: (ت، ط، ك، ق، ع، ف، ث، س، ص، ش، خ، ح، هـ). و عددها ثلاثة عشر فونيمات. و تنقسم الأصوات العربية من حيث حالتها عند النطق إلى ثمانية أنواع هي: الصوائت و تشمل ستة أصوات هي: الفتحة القصيرة، الضمة القصيرة و الكسرة القصيرة، الفتحة الطويلة، الضمة الطويلة، الكسرة الطويلة.

يعد المورفيم أصغر وحدة ذات معنى مثل كلمة: ولد، و قد يتكون من مقطع واحد مثل: (في، من، عن، ل،) و لكن أغلب المورفيمات تتكون من أكثر من مقطع حتى تؤدي إلى معنى مثل (ولد، رجل).

7. أنواع المقاطع:

من حيث نهايتها:

- المقطع المفتوح: و هو الذي ينتهي بصائتة مثل: (ذا، نا، ذو)

المقطع المغلق: هو المقطع الذي ينتهي بصامتة مثل: (عن، من، خذ) و تعتبر اللغة العربية

من اللغات ذات المقاطع المفتوحة.

- من حيث النبر:
- المقطع المنبور: هو الذي يقع عليه التركيز مع العلو الصوتي الذي يحقق الإنتباه
- تجسيد المعنى
- المقطع الغير المنبور: هو المقطع الذي لا يقع عليها النبر.
- من حيث الطول:
- مقطع قصير: و هو المقطع الذي يكون مركزه صائتا قصيرا مثل: (ل،ب،س-مقطع طويل: هو المقطع الذي يكون مركزه صامتا طويلا مثل: (لا،سي،باء،ذو)
- بالنسبة للفونيمات:
- فونيمات مقطعية: هو الفونيم الذي يكون مقطعا بمفرده أي أن يكون مركز المقطع في لغة معينة كالصوائت الستة في اللغة العربية (كلها فونيمات مقطعية)
- فونيمات غير مقطعية: هو الفونيم الذي لا يكون مقطعا بمفرده (أو مركزا للمقطع) مثال ذلك جميع الصوامت في اللغة العربية. (جمعة السيد يوسف، 1990)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تعرضنا إلى بعض الموصفات للنظام اللغوي في المستوى الشفوي و الكتابي دون التعرض بالتفصيل للتركيبية اللسانية للغة العربية، فهذه المعطيات ستكون تدعيما لمظاهر التحليل التي سنراها في الجانب التطبيقي .

تمهيد الفصل:

تعتبر القراءة عامل من العوامل الأساسية للنمو العقلي و التقدم العلمي و التطور الثقافي و الإجتماعي، و غيابها يعني غياب العلم ، و قد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف القراءة ، أنواع القراءة، العوامل المؤثرة في تعليم القراءة، مراحل تعلم القراءة، نماذج القراءة، تصنيف مشكلات القراءة و صعوبات التعرف على الكلمة، العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة وأخيرا القراءة عند الطفل الأصم.

1. تعريف القراءة:

- لقد تعددت تفسيرات الباحثين لعملية القراءة و اختلف بعضها البعض و من بين التعريفات البارزة نجد تعريف الباحث (buzane) الذي عرف القراءة على أنها عملية عقلية تتم وفق ستة مراحل هي:

- التمثيل: هو تمثيل البيانات البصرية عن طريق العين.
- التعرف: على الحروف و الكلمات.
- الفهم: ربط المعلومات المقروءة بمعانيها.
- الإستيعاب: ربط الكلمات المقروءة بالمخزن المعرفي للقارئ.
- الإستدعاء: تذكر المعلومات و إستحضارها بهدف إستثمارها في الإتصال الفعال مع الذات و مع الآخرين، و بالتالي فالوصول إلى قراءة سليمة يجب أن لا يكون هناك أي اضطراب

على مستوى هذه المراحل فالتمثيل مثلاً يستوجب سلامة الجهاز البصري من أجل ضمان الإستبقاء و الإستحضار كما يجب أن يتمتع الطفل بذاكرة سليمة.

- أما الباحث « Adjuria Guerra » فقد عرف القراءة على أنها لا تتمثل فقط في إدراك و فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل و التركيب اللتان من شأنهما أن تعطي معنى لذلك الشكل الجديد معنى التعبير اللغوي. (رياض بدري مصطفى 2005، 19)
- أي أن القراءة هي إتحاد لعملية التحليل التي تعتبر تفكيك الرموز المكتوبة، مع عملية التركيب بين هذه العناصر المفككة من أجل الوصول إلى المعنى الذي تحمله الكلمة، بالتالي تكوين القارئ لمعاني الرموز المقروءة.
- أما التعريف الأكثر شمولية و دقة في تحديد مفهوم القراءة يتمثل في التعريف الذي ورد في القاموس الارطفوني و الذي ينص على أن "القراءة هي مجموعة من النشاطات الإدراكية اللسانية و المعرفية للمعلومات النظرية و المكتوبة، و اللغة المكتوبة الحرفية تمنح للقارئ الترميز، الفهم و الترجمة المكتوبة لهذه اللغة. (C. Courrier).

2-أنواع القراءة:

1.2. القراءة الصامتة:

هي العملية التي تتم بها تفسير الرموز الكتابية و إدراك معانيها و مدلولاتها في ذهن القارئ، عن طريق النظر فقط من غير التلفظ بالمقروء، لا جهرًا و لا تحريك لسان أو شفيتين أو همهمة. (عبد الفتاح حسن البجة، 2005)

2.2. القراءة الجهرية:

هي تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، و لذلك فهي تتشكل من ثلاث عناصر:

- إلتقاط العين للرمز المكتوب .
- هي العملية الذهنية التي تحلل الرمز و تدركه.
- إخراج الصوت الذي يعبر عن ذلك الرمز المكتوب.(مراد عيسى علي سعد،2007،28)

3.2. قراءة الإستماع:

هي قراءة بالأذن ،و يمكن الإعتماد على الإستماع كوسيلة للتلقي و الفهم في جميع مراحل الدراسة ما عدا المرحلة الابتدائية الدنيا حيث يكون الطفل ميالا بفطرته للعب فلا يستطيع أن تحصر إنتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة.

و هي قدرة المستمع على فهم و إدراك ما يسمع، و يكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، و يحتاج إلى قدرة فائقة على التركيز بعيدا على الشرود الذهني،و تقوم على عنصرين:

- تلقي الصوت بالأذن و أجهزة السمع المرافقة.
- إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة. (محمد عدنان عليوان،2007)

4.2. القراءة السريعة:

هي القراءة التي تمارس حيث تكون المادة المقروءة لا تتطلب دقة تركيز، هدفها الفهم العام مثل قراءة الصحف و يمكن للدارس استخدام هذا النوع من القراءة أثناء عملية المراجعة بشرط أن لا تكون المادة صعبة و تحتاج للتركيز و قراءة معادة يجب أن لا ينشد الفرد السرعة القرائية بقدر ما ينشد الفاعلية فيها. (رياض بدري مصطفى، 2005)

5.2. القراءة الفاعلة:

نقصد بها مدى الفهم و الإستيعاب الحاصل بالنسبة للوقت الذي إستغرقه الدارس في تحقيقه، و تقاس الفاعلية بمدى التعلم الحاصل في أثناء وحدة زمنية محددة، و كلما زاد الناتج عن القراءة و قل الوقت و الجهد و ازدادت الفاعلية، أي انه كلما قرئت بسرعة و لم تفهم ما قرئت فان قراءتك لم تكن فاعلة و ضاع جهدك و وقتك و تقاس سرعة قراءتك بقسمة عدد الكلمات التي قرأتها على الزمن بالدقائق. (مراد علي عيسى سعد، 2006)

6.2. القراءة الإنتقائية:

القراءة الإنتقائية قراءة فاعلة يمر القارئ خلالها فوق صفحات المادة القرائية و بين سطورها و هي قراءة هادفة لا يتقنها إلا القارئ الذي يحسن تحديد أهدافه، كما يحسن اختيار مصادرها انتقاء المواضيع التي يجد فيها ضالته.

7.2. القراءة الناقدة:

هي نوع خاص من القراءة المركزة، بحيث يهتم القارئ بتقويم ما يقرأ من حيث المحتوى أو السياق المنطقي أو مستوى النوعية و لتحديد نقاط الضعف و القوة في المادة القرائية القراءة الناقدة ضرورية لكل طالب من اجل نقد الكتب و الأبحاث التقارير.

8.2. القراءة المسحية (الإستطلاعية):

تهدف إلى إستكشاف نوع و طبيعة و مستوى المادة القرائية للحصول على المعنى أو الفكرة العامة التي يدور حولها، كما تعتبر مدخلا للقراءة الدقيقة و عاملا مساعدا للتخطيط للقراءة المركزة و تنظيمها.

9.2. القراءة الدراسية:

هي القراءة الجادة و الهادفة و أكثر أنواع القراءة تعقيدا بإعتبارها نظاما متكاملا تشمل على جميع أنواع القراءة التي سبق ذكرها، و تتكامل وظائف كل أنواع القراءات لتشكّل نظام القراءة الدراسية. (رياض بدري مصطفى، 2005)

3. ميكانيزمات القراءة :

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات والمهارات، وأساس عملية القراءة هو التعرف على الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة تلك التي تسمى الحروف والكلمات بل لابد أن يقدر الطفل على تفسير

المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين، وأن يربط بينهما و بين المعنى المستمد من خبرة الفرد.

و تنقسم مهارات عملية القراءة إلى :

1.3. التعرف على الكلمة:

يقصد بها قدرة الفرد على التعرف على الكلمات، وتمييز الكلمات المتشابهة بعضها البعض، حيث يؤثر تعرف الكلمة على صورتها الكلية، والطفل المبتدئ إذ يرى الكلمات متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ. ولقد اتضح من البحوث العلمية أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات الصغيرة، وإن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز بينها(هشام الحسن،2005).

فالقارئ الجيد يتعرف على الكلمات بدقة لما لديه من ذخيرة وحصيلة من المفردات، وكذلك سرعته الإدراكية و تفوقه في استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة وقدرته على ملاحظة البناء الصوتي للكلمة.(احمد السعيد، 2009، 21).

ففي التعرف على الكلمة هناك عدة ميكانيزمات تتدخل وهي كالتالي :

2.3- حركة العين:

عند قراءة الطفل أو الراشد فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة، وتحدث القراءة خلال هذه الوقفات. وكثيرا ما تتحرك العينان

حركة خلفية لتلقي نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى ويطلق على هذه الحركة: بالحركة الرجعية. ويعتمد عدد الوقفات وطولها وعدد الحركات الرجعية على نضج الفرد، وطبيعة المادة القرائية، وتدل الشواهد العلمية على أنه مع تقدم الطفل في العمر يقل عددها و يزداد طولها، وتقل الحركات الرجعية ويتمشى هذا التناقض مع زيادة معدل فهم المادة المقروءة. وعلى الرغم من وجود أنماط غير منتظمة لحركات العين عند الضعاف في القراءة، فإن القارئ الجيد لا يتعرض للظاهرة السلوكية.

3.3- استخدام السياق في التعرف على الكلمة و فهمها:

يختلف الأطفال الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال هم أقل قدرة. و يرجع هذا إلى حدّ ما إلى نقص في النضج عند الأطفال و كذلك إلى بطئهم في القراءة. (د احمد عبد الله احمد، 2000، 59).

مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي و الفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الجملة فالطفل في استخدامه للسياق يستعين غالبا بقدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلته اللغوية، لهذا لابد من تدريبه على هذه المهارة، بغية مساعدته للتعرف على الكلمة. (محمد.ص، و آخرون)

4.3- الذاكرة:

تلعب الذاكرة دورا مهما فيما يستخدمه الفرد من وسائل للتعرف الكلمات وينجح الطفل في تعرف الكلمة إذ أصبحت جزءا من لغته التي يتحدث بها، و ثم تعرفه من خلال الصور البصرية، وينبغي أن يكون الطفل قادرا على تذكر هذه الصور لكي يقارن المثير الجديد

بالخبرة الماضية. وبالطريقة نفسها إذ حاول الطفل أن يتعرف على الكلمة عن طريق الأصوات التي يتألف منها، فلا بد أن تكون لديه ذاكرة سمعية لأصواتها. (د احمد عبد الله احمد، 2000، 60).

5.3-التوجه الزماني والمكاني:

اعتبر بعض الباحثين بان صعوبات تعلم القراءة راجع بشكل كبير إلى التوجه الزماني المكاني بينما يرى باحثون آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلمه حيث يكون للرسوم والأشكال وتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية، لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة. (غلاب صليحة، 1997-1998) .

6.3-الفهم القرائي:

هو المكون الثاني من مكونات القراءة، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى وقد لا نصل إلى المعنى من كل كلمة واحدة بل قد يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء لل فقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع. ومن الغريب أن يكون الفهم صعب التعريف، ولقد عرف بعض الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرموز والمعنى، إخراج المعنى من السياق، اختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة. (احمد السعيد، 2009، 22، 23)

4- القدرات ما وراء اللسانية المرتبطة بنشاط تعلم القراءة :

ان القدرات ما وراء اللغوية تلعب دور محدد، و من بين المؤلفين اللذين اهتموا بهذا الميدان نجد J.E, Gumbert و هذا حصيلة ما قام به :

1.4- القدرات ما وراء المعجمية :

هي عزل الفرد للكلمة و التعرف على أنها عنصر من المعجم ، كما يشير R. Kolinsty أن قدرة التعرف المعجمي يتعلق بالقراءة المكتوبة و بعزل الكلمات الواحدة تلو الأخرى ، فعلى الطفل عند بداية تعلم القراءة إدراك أن كل كلمة في الشفوي تقابلها كلمة واحدة في الكتابي.

2.4- القدرات ما وراء الفونولوجية :

هي وسيلة للوقاية من الرسوب في القراءة و من المحددات الأساسية لها فالطفل عليه تعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم اكتساب التطابقات بين الحروف و الأصوات ثم فك الترميز فهي التي تلعب دور المحرك في تعلم القراءة. (حميدوش سليمة، 2003، 2002)

3.4- القدرات ما وراء النحوية :

هي قدرات التفكير حول المظاهر النحوية للغة بصفة واعية و مراقبة قصدية في استعمال قواعد اللغة.

حسب E, W, Tunmer التحكم في ما وراء النحو يكون بالتفاعل مع القراءة، فهي تزيد من توجيه الطفل و فهمه لقراءة النص و من جهة أخرى التعرف على الكلمات يسمح باكتشاف التطابقات الحرفية الصوتية التي كان يجهلها. و بدمج هذا التحكم مع قدرات فك الترميز

تصبح مهمة لإكتساب مهارات التعرف على الكلمات، فالقدرات ما وراء النحوية لها دور في استعمال قواعد اللغة بذلك فهم النص و التعرف على الكلمات. (حميدوش سليمة، 2003، 2002)

4.4- القدرات ما وراء الدلالية :

هي عبارة عن قدرة معرفة الفرد للغة التي تعتبر كنظام اعتباطي و تصوري، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى دور تعلم القراءة و الكتابة في معرفة تقسيم بين الدال و المدلول، ففي اغلب الأحيان تكون أسماء الكلمات قصيرة بالمقارنة إلى شكلها أو حجمها مثل : دب كلمة تتكون من حرفين بينما حجمه عكس ذلك فهو حيوان كبير. و توفير هذه القدرة عند أطفال قبل تعلم القراءة تجعلهم يقومون بالتوافق بين الكلمات المكتوبة الطولية مع الكلمات الشفوية. إن التحكم في ما وراء الدلالة يشترط على القارئ أن يتعرف على المصطلح من خلال نماذج الحرفية التي توافقه اعتباطيا، و تدوين الكلمات في لغة مكتوبة.

5.4- القدرات ما وراء البراغمية :

هي إمكانية الفرد للتحكم القصدي في العلاقات ما بين النظام اللغوي و مضمون الاستعمال فحسب E. Ferreiro يشير إلى وجود صعوبة عند بعض الأطفال في تعلم القراءة التي تتمثل في صعوبة تمييز لما تقوله الجملة بوضوح و ما تعني قوله، كما لا تشكل هذه القدرة اكتساب لكل أنواع القراءة و هي تستعمل في النصوص المعقدة.

6.4- القدرات ما وراء النصية

حسب Sulzby et Sanahan الأطفال يجدون صعوبات في معالجة النصوص التي بها صعوبات الانسجام كما أشار C. Perfetti أن القراء الأقل تجربة في نشاط القراءة مضطربين فيما يخص التحكم في مستويات بناء النص و استراتيجيات الفهم.(حميدوش سليمة،2003،2002)

5- نماذج القراءة:

1.5. النماذج التطورية لتعلم القراءة:

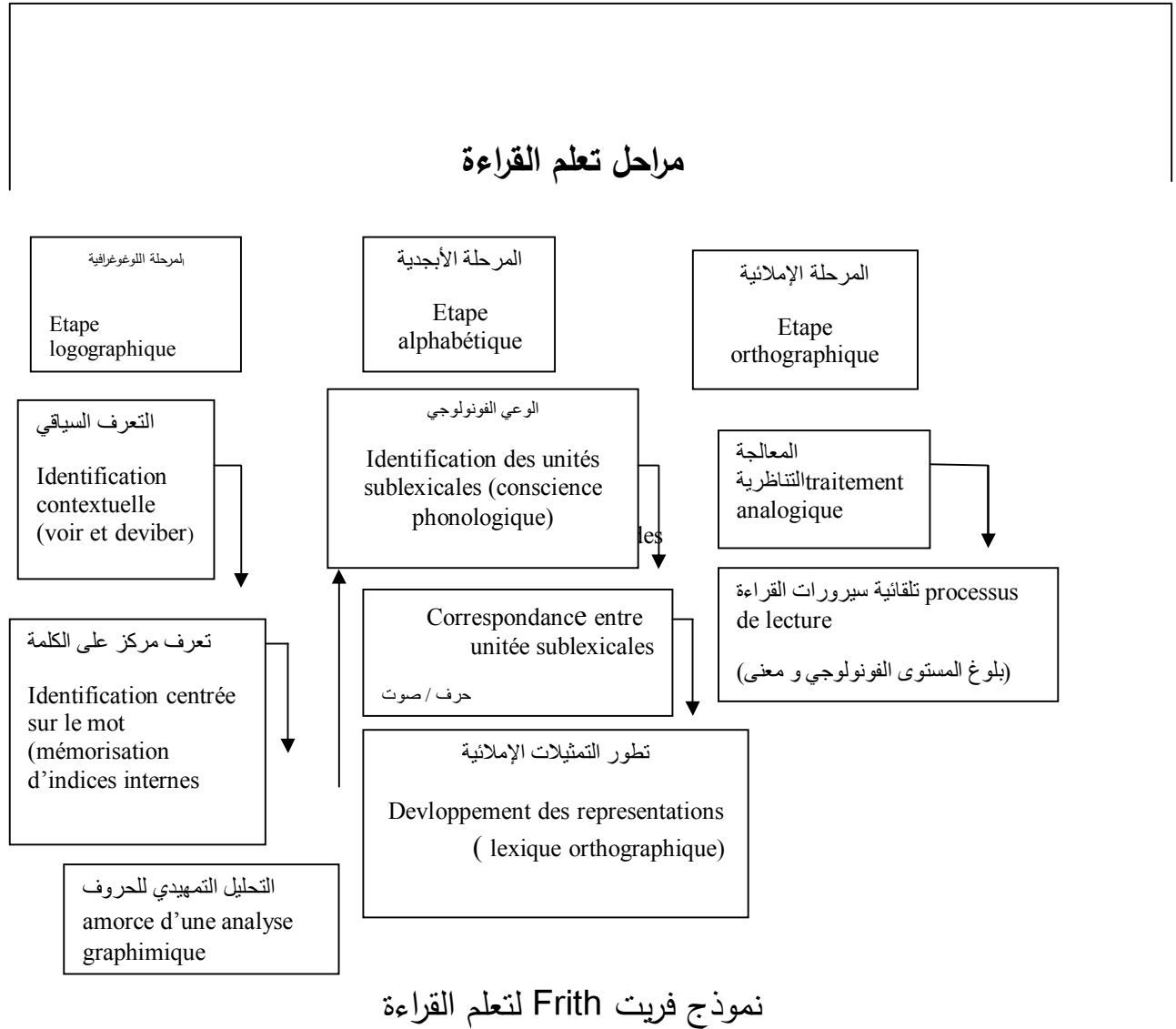
لقد ظهرت أولى النماذج في 1981 من طرف (مارش،فريدمان،ولش سبارغ) اللذين أدرجا فكرة المراحل في تطور القراءة المقتبسة عن نظرية (بياجي) و قد ادمجت هذه المساهمات في النموذج التطوري المقترح من طرف(فريت) في سنة 1985 و الذي يحتوي على ثلاث مراحل و هي:

اللوغوغرافية، الأبجدية و الإملائية.

2.5- المرحلة اللوغوغرافية: LOGOGRAPHIQUE :

التعرف اللوغوغرافي أو الخطي هو ثمرة تذكر لشكل شامل (Petio،2006) فيه يتم التعرف مباشرة على الكلمات المعروفة من طرف الأطفال، معتمدين في ذلك على مختلف أنواع المؤشرات، لاسيما المؤشرات الغير لغوية، مثل اللجوء إلى السياق أو التعرف على المميزات

الخاصة البارزة للكلمة نفسها كاللون ، طول الكلمة ، و وجود أشكال خاصة بالحروف.
(ازداو شفيقة، 2012)



3.5. المرحلة الأبجدية:

- تتميز هذه المرحلة باستعمال الإجراء عن طريق "الوساطة الفونولوجية" فهذه الإستراتيجية تسمح بوضع العلاقة بين الشفوي و الكتابي بفضل معالجة ذات طبيعة لغوية، و أين يتم فك الترميز للحروف الواحد بعد الآخر بصفة تدريجية و بذلك وبعكس المرحلة السابقة، هوية و ترتيب الحروف تعد هنا هامة فهذه الإستراتيجية لفك الترميز و التي تركز على الفونولوجيا تسمح للطفل بقراءة كل سلاسل الحروف، سواء تعلق الأمر بالكلمات المعروفة أو الغير معروفة و حتى شبه الكلمات، في حين انه يمكن أن يجد صعوبات في قراءة الكلمات غير المنتظمة أين التماثل بين الحروف و الفونيمات ليس واضحا. (ازداو شفيقة، 2012)

4.5-تقييم مكانة الوساطة الفونولوجية في اكتساب القراءة:

تعتبر الوساطة الفونولوجية حسب (قوناك و باسرولت) (2006)خاصية كتابة أبجدية تتميز بنوع من الاستقرار في عملية التطابق بين الإشارات المكتوبة و أصوات اللغة على المستوى الشفوي ،يمكن الاستنتاج من خلال الدراسات ما بين اللغات، انه كلما كانت اللغة منتظمة كلما كانت عملية التطابق بين الشفوي و المكتوب أسهل. أما بالنسبة للعربية فتلاحظ عزام أن خصائص الكتابة العربية للصوائت أو الحركات و كذا الأشكال المختلفة في بداية الحرف الأول قد تخلق صعوبات مماثلة لتلك التي يتلقاها القارئ المبتدئ الانجليزي و الفرنسي و كخلاصة نقول ان الوساطة الفونولوجية حتى و إن لم تستعمل في السنوات الأولى، فهي تلعب دورا أساسيا في تعلم القراءة و تعتبر خاصية متفق عليها عالميا.(ازداو شفيقة، 2012)

4.5-المرحلة الإملائية:

باكتساب قواعد استعمال الإجراء الأبجدي تتطور عند الطفل إستراتيجية ثالثة، و التي تؤدي حسب Frith إلى القراءة المسترسلة التي تميز الراشد، فظهور ميكانيزمات جديدة للقراءة عن طريق العنوانة par adressage و يعني ذلك أن الكلمة المقصودة سبق و تكرر لقائها بصفة كافية لتصبح مألوفة لدى الطفل توجه إلى معجم داخلي، أين يتم التعرف عليها من خلال شكلها البصري العام، دون عنصرها السمعي، فهذا الأخير يكون من خلال قائمة ثانية توجه إليها أيضا عن طريق العنوانة و التي تحتوي على الأشكال الفونولوجية للكلمات.

1-نموذج الوساطة الثنائية(Double médiation) :

هو نموذج وضعه كل من (Morton, Baron, Colthert) الذي يعتمد على وسيطين هما ، الوسيط الدلالي و الوسيط الفونولوجي.

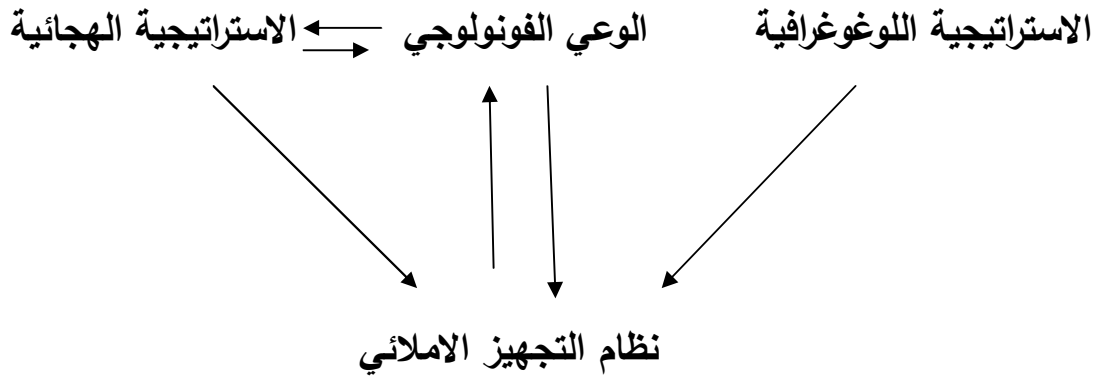
- الوسيط الدلالي : يستعمل عندما تكون الكلمات المقروءة ذات معنى، و قد وجد الباحثون بعد تتبعهم لحالات تقرأ بصوت مرتفع بأن بلوغ معنى الكلمة المكتوبة أسبق من فونولوجيتها، فكما قال (Tomatis) "إن العينين يسبقان الإنتاج الشفهي " ، هذا ما يوضح لماذا القارئ ينطق بكلمة صحيحة اعتمادا على سياقها.

- الوسيط الفونولوجي: يسمح للقارئ بقراءة الاكلمات، ففونولوجية العنصر هنا لا تأخذ من خلال المعنى كما هو الحال في الوسيط الدلالي، لكن بتجميع الوحدات بعد تقطيعها إلى وحدات إملائية(حروف ، مقاطع) ثم الإحتفاظ بتلك الوحدات في فونولوجيتها الموافقة ،

إذ الوسيط الأول يسمح بالتعرف على الكلمات و ربطها بمعناها، و هذا قبل النطق بها. بينما الوسيط الثاني مهمته هي تحليل رموز الكلمات.(Tomatis,1983)

2- نموذج البناء المزدوج(Double fondation):

قام (Symoure 1996) جمع الإستراتيجيات الثلاث للقراءة في نموذج، بحيث تعتبر المرحلتين الوغوغرافية و الهجائية موجودتين عند الطفل منذ بداية تعلم القراءة، و سيستعملان كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية. (Reben.L, Perfittic, 1989)



نموذج إكتساب القراءة لسيمور (1996)

تسمح الإستراتيجية اللوغوغرافية ببناء معجم بصري للمفردات، و مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل. ففي بداية تعلم القراءة يتعرف الطفل على بعض الحروف و يربطها مع أصواتها هذه القدرة توعي الطفل بان الكلام مجزأ إلى وحدات صغيرة بحجم الحرف. المعجم الهجائي عمله الأساسي هو الإحتفاظ بالعلاقات الموجودة بين الحرف و صوته

هذه التقديمات ذات الطبيعة الهجائية و اللوغوغرافية تساهم في بناء النظام المركزي للتحضير الإملائي، و هذا لن يحدث إلا بتحريض متا فونولوجي جديد، عندما يعي الطفل بأن الكلام يجزأ، و هنا يمكن التطرق معه إلى بنية المقطع.

هذا الوعي الجديد يسمح للنظام التحضيري الإملائي بإعادة تعريف التمثيلات البصرية للكلمات المكتوبة الموجودة في المعجم اللوغوغرافي، و التعرف على الكلمات سيتحقق من خلال مقاطعها فيصبح الطفل يقرأ كلمات جديدة إنطلاقا من ربط مقاطعها بكلمات

أخرى يعرفها، لديها نفس المقطع.(Reben.L, Perfittic, 1989)

6- دور الفونولوجيا في تعلم القراءة:

إن تعلم القراءة يحتاج إلى اكتشاف العلاقة بين الوحدات الفونولوجية (الفونيمات، المقاطع القافية) و الوحدات الإملائية التي تقابلها (الحروف و مجموع الحروف).

إن تعلم هذه المتطابقات الأولى تسمح بتموضع إجراءات فك الترميز التي تكون في المرحلة الأولى بطيئة لأنها تتطلب من الطفل عمل واعي إضافة للانتباه، و لإدراك مشكل الوعي بالبنية الفونولوجية للكلام، قارن (Algeria et Morie 1996) بين القراء المهرة، المتعودين على الرمز الأبجدي.

فبالنسبة لهؤلاء يظهر لهم من البديهي أن الكلمات (bac,sac,lac) تحتوي على ثلاثة عناصر و فقط العنصر الأول هو الذي يسمح بالتفريق فيما بينها، بينما يرى الباحثان أن الطفل في عمر الست سنوات الكلام لديه يسمح فقط بتبليغ المعاني، بحيث أن البنية

التقطيعية للكلام لا تفيد في شيء، ففي هذا السن يميز الطفل تماماً ما بين (lac,sac) و إن لم يكن كذلك فلا يمكنه تعلم الكلام على أساس أن هذه المهارة لا تنتج عن وعي و إنما عن نشاط تلقائي لنظام معالجة الكلام، و أن الفكرة التي يريد الباحثان إيصالها هو أن الوعي ضروري لفهم الرمز الأبجدي، و عموماً الأمثلة الواردة هنا تتعلق بأنظمة اللغة المكتوبة من النوع الأبجدي، و هي في مجملها ترمز إلى أصوات حتى بالنسبة لبعض اللغات التي تعتبر غير منظمة كالانجليزية و الفرنسية. و لهذا فإن فهم النظام يتطلب أن تكون الحروف متطابقة فيما بينها و لتحقيق ذلك يتطلب من الطفل أن يلتقط في المستوى الشفوي تكوينات تحت معجمية (infra-lexicales) و المتمثلة في (المقطع، منطلق القافية، القافية الفونيمات) و وضعها في علاقة مع الحروف و تتالي الحروف. (ازداو شفيقة، 2012)

7- القراءة عند الطفل الأصم:

تعتبر القراءة مهارة مكتسبة و لكي يقرأ المخ بشكل صحيح لا بد أن يتعلم الربط بين الرموز المجردة و الوحدات الصوتية، لذلك فالقراءة تنطوي على إدراك أن الكلام يمكن تجزئته إلى أصوات صغيرة التي تمثلها الرموز المتبوعة و قدرة المخ على إدراك إن الرموز المكتوبة يمكن أن تمثل الأصوات. (عوض حسين البلاح، 2009، 108)

فقد أشارت (هارت 1979) في مناقشتها لموضوع القراءة عند الطفل المعاق سمعياً إلى أن عملية القراءة تتطلب مهارات الإدراك و الفهم و المفاهيم كما تشير إلى الأسلوب الذي يقوم على أساس ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المنطوقة، و كذا الأسلوب الذي يعتمد

على تعلم المعنى المرتبط بالكلمة المكتوبة، و هنا يمكن استخدام الأسلوبين معا و غالبا ما يقوم المدرس بذلك إذ يعمل على مساعدة الأطفال على تحويل الرموز إلى معاني قد أشاد "شومسكي" إلى الأهمية في إكساب الجمل للمعاقين سمعيا و ناقش (Nyger) نظرية اللغة عند الأطفال و معرفتهم لذلك.

كما أشار (اودام سنة1970) إلى انه عندما نريد تقييم الطلاب المعاقين سمعيا في القراءة يجب أن نقيم قدراتهم في اللغة و يستلزم لذلك وجود مقياس لقياس تلك اللغة كما يستلزم رأي المختصين في عملية تحويل اللغة إلى إشارة، و يمكن أن يقاس الأداء بواسطة الأسئلة ذات الإجابة صح أو خطأ و أكثر محاولات التحصيل الأكاديمي تأثيرا بالإعاقة السمعية هي القراءة لأنها تعتمد اعتمادا كبيرا على النمو و المهارات اللغوية. (عصام حمدي الصفدي،2007)

فبالرغم من أن ذكاء الطلاب المعاقين سمعيا ليس منخفضا إلا أن تحصيلهم العلمي عموما منخفض بشكل ملحوظ على تحصيل الطلاب العاديين، فغالبا ما يعاني هؤلاء الصم مستويات مختلفة من التأخر في التحصيل الدراسي عموما و القرائي خصوصا،حيث أن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية هو ذلك المتعلق بالضعف اللغوي الأمر الذي يعود سلبا على التحصيل في القراءة (جمال الخطيب،1998)

في حين (أشار"بيريفيت و روث) إلى وجود علاقة بين التقدم بين القراءة و التطور المعرفي عند المعاقين سمعيا الحاملين للزرع القوقعي،فعمليات التفكير تتضمن مهارات القراءة الشاملة

التي تتطلب قدرة عالية من الانتباه و الاستيعاب القرائي و مستوى المعرفة للجمل و الرموز التي تتطلب مساعدة عالية ذات معنى من العمليات الاستيعابية. (ماجدة السيد عبيد، 2000

فالاستماع و القراءة و الكتابة مهمة للاستيعاب اللغوي و القرائي لتعلم اللغة بشكل طبيعي، فالأطفال يجب أن يكون لديهم ميكانيزمات حسية سليمة لاستقبال الصوت اللغوي كذلك لاكتساب الخبرات المحيطة بهم، و هذا ما يحتاجونه للقدرة على تعليم الخبرات الشخصية، فيما أن أساس النجاح في التحصيل الأكاديمي مرتبط بمهارات القراءة الاستيعاب القرائي فلا بد من وجود علاقة بين التواصل و مهارات القراءة فهذه العلاقة تتضح و تنمو بازدياد الخبرات اللغوية و التواصل نتيجة التفاعل الإنساني فعندما يتقدم المعاق سمعيا في العمر فإن عجزه في نطق الجمل الطويلة التي يستعملها تظهر بشكل واضح و تقل نتيجة لثروته اللغوية. (عصام حمدي الصفدي، 2007)

8-العلاقة بين الوعي الفونولوجي و تعلم القراءة:

إن أهمية الوعي الفونولوجي كانت تنتسب إلى نموذج اكتساب القراءة، فحسب هذا النموذج فإن الكلام متكون من وحدات تقطيعية، صوتية و بفضل وعي الطفل و فهم الرموز الأبجدية التي تسمح له باا نشاء العلاقة بين الصيغة الشفوية للكلام مع الصيغة المكتوبة، فعلى الطفل أن يعزل ذهنيًا الوحدات الفونولوجية.

يقول (A. content) أن قدرة التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف، التطابق الحرفي-الفونولوجي الذي يلعب دون شك دور مهم في اكتساب القراءة لفك ترميز الكلمات الجديدة، كما يشترط وجود حد أدنى من الوعي بالتقطيع عند الطفل غير القارئ الذي يجعله فيما بعد يتطرق إلى تعلم القراءة، أي وجود الوعي بالمقطع، وأن هذا التبادل في هذه المهارات الفونولوجية تنبئ بنجاح جيد في تعلم القراءة.

من جانب آخر يؤثر نشاط تعلم القراءة على نمو الوعي التقطيعي للكلام إذ أنه يحتوي على تمرينات واضحة و مخصصة، فالوعي الصوتي يشترط تعلم واضح للقراءة و ينمو في التفاعل غير التقطيع المقطعي، الذي يكتسب بطريقة ضمنية قبل السن الدراسي، فبذلك نجد أن تعلم القراءة يسهل من نمو الوعي الفونولوجي كذلك الوعي بالبنية التجزئية التي ليس لها موضع خارج إطار اكتساب القراءة في النظام الأبجدي لأنه لا يوجد مهارات أخرى تشترط على الطفل مثل هذا النوع من الوعي. (حميدوش سليمة، 2002-2003)

كما نلاحظ تأثيرات ظاهرة عن تعلم القراءة على القدرات ما وراء الفونولوجية التي هي نتيجة تعلم القراءة و لأنها تشكل اكتساب قبلي، و بصفة عامة الوعي بوحدات الكلام لا تنمو قبل سن المدرسة (السادسة) خصوصا انه لا يمثل للطفل أي فائدة أو ضرورة قبل هذا السن فتعلم النظام الأبجدي يجعل تحليل الكلام ضروري لتفعيل نموه و نضيف أيضا أن تعلم اللغة تؤدي البناء التدريجي للتمثيلات الفونولوجية و تطوير المهارات التحليل في بعض الحالات

و حسب نتائج بعض الدراسات التجريبية التي توصل إليها بعض الباحثين مثل (Bradly, Bryant ,Olofsson.A,Lundberg.ا) أوضحوا أن النجاح في التجارب التدريبية النوعية للوعي الفونولوجي عند الأطفال يكون عن طريق التدريب على التقطيع الذي يحسن من مستوى القراءة، كما يؤكد المؤلفون (Lundberg,lforst,et Petersson.K) في تجربتهم أن التأثيرات الطويلة المدى في التمرين التحليلي التقطيعي يؤثر على نمو الوعي الفونولوجي أكثر قدرات القراءة و الإملاء.(حميدوش سليمة،2002-2003)

فبذلك يمكن القول أن الوعي الفونولوجي لا ينمو إلا في علاقته مع تعلم القراءة، إذ يمنح لقدرات التحليل التقطيعي وظيفة محددة قبل تعلم القراءة بينما تصبح قوية عندما يبدأ الأطفال بتعلم القراءة لاسيما انطلاقا من طريقة غير ملائمة، هذا يعني أن الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة بل باستعمال طرق عديدة تسمح لهم بتعلم أشياء كثيرة، لكن نود أن تكون هناك طريقة مختلفة التي لا تعتمد على طريقة واحدة لتعلم القراءة و إنما تستفيد من كل الطرق بصفة منتظمة و منطقية حتى تسمح للتلميذ من تكوين معارف مختلفة حول تقنيات تعلم القراءة قراءة الكلمات شاملة، فك ترميز الأصوات ،قراءة كلمة ثم تقطيعها إلى مختلف الوحدات الفونولوجية حتى يتحكم فيها بصفة واضحة ليقوم بالعلاقة بين اللغة الشفوية و المكتوبة.

لقد حاولت العديد من الدراسات تحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي القراءة و الإجابة عن إشكال اكتساب هاتين المهارتين وأيهما تسبق الأخرى و في هذا الصدد فقد بين (برادلي و بريان) أن الطريقة الوحيدة القابلة لإثبات العلاقة بين المتغيرين هي القيام

بتمرين المتغير المفترض انه سبب و ملاحظة أثاره المحتملة على المتغير الثاني، أي المفترض انه الأثر. أما (كاستيل و كولهيرت) فيؤكدان على أهمية التدريب على الوعي الفونيمي حيث يقترحان منهجية ذات خمس مواصفات:

- أن التدخل يكون فقط على الوعي الفونولوجي.
- أن التدخل يعزز تعلم القراءة.
- أن يكون اثر هذا التدخل خاص بالقراءة.
- أن يكون اثر هذا التدخل خاص بتحسين تعلم الروابط ما بين الحروف و الفونيمات.
- تأثير هذا التدخل على الأطفال اللذين ليس لديهم أي معرفة بالحروف الأبجدية و الوعي الفونولوجي. (حميدوش سليمة، 2002-2003)

و من بين الدراسات المحققة على الراشدين غير القراء و التي بينت أن الوعي الفونولوجي قد يكون نتيجة أكثر من سبب لتعلم القراءة نذكر دراسة (موري، كاري الغرياو برتلسون) و التي بينت نتائجها أن الراشدين الذين لم يتعلموا قراءة الرموز الأبجدية للغتهم الأم لديهم صعوبات في مهام الوعي الفونولوجي و ذلك في إضافة حذف صامتة في بداية كلمة تعرض شفويا مقارنة بالمجموعة الضابطة المتكونة من قراء راشدين.

كما نقل (Gombert 1990) دراسة مقارنة ما بين مجموعتين من أفراد راشدين صينيين على مهام التحليل الفونولوجي، قام بها (ريد و آخرون 1986) بحيث تعلمت

المجموعة الأولى القراءة في سنة 1949، و هي الفترة التي تم فيها إدخال الكتابة الأبجدية لتعليم القراءة بالصين، بينما المجموعة الثانية أكبرهم سنا لم يتعلموا إلا الرموز اللوغوغرافية التقليدية.

بينت النتائج تفوق المجموعة الأولى، إذ تم تسجيل نسبة 83% مقابل 21% من المجموعة الثانية و بهذا يمكن القول أن النظام الأبجدي خلال فترة مواجهة تعلم القراءة يوضح ظاهرة بروز الوعي الفونولوجي.

أما الدراسات العربية القائمة حول علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة فنذكر دراسة تم تحقيقها بالمغرب و التي تبين أهمية الوحدات المقطعية في اكتساب القراءة .

الدراسة الأولى فوزار (فريد، 2001) على عينة من ثلاثين طفل في مرحلتي الأولى الثانية ابتدائي حيث تم اختبارهم على مهام التقطيع المقطعي، قد أفرزت النتائج نجاح الأطفال في التنظيم المقطعي أحسن منه من الفونيمي و منه يظهر أن الناطقين باللغة العربية لديهم سهولة في تقطيع البنود إلى مقاطع مقارنة بالفونيمات.

أما الدراسة الثانية فقد قام بها (الزاهر، 2009) بهدف التحقق من الروابط المميزة بين تعلم القراءة باللغة العربية مع الوعي المقطعي. (حميدوش سليمة، 2002-2003)

خلاصة الفصل:

لقد تعرضنا إلى مهارة من المهارات التعليمية ألا وهي القراءة و لقد اختلف العديد من الباحثين في تحديد مفهومها لاختلاف اتجاهاتهم،و لكن مما لا شك فيه أن للقراءة أهمية قصوى في تنمية الخبرة العادية المباشرة فهي السبيل الوحيد لتنمية فكر الإنسان و الاطلاع على المعرفة، لذلك فان وجود اضطراب أو مشكل في القراءة يؤدي إلى فشل سواء في الحياة المدرسية و العلمية أو العقلية و الشخصية للفرد.

تمهيد الفصل :

تمثل حاسة السمع أهمية بالغة في حياة الفرد، فهي تتدرج ضمن المستقبلات الحسية الأساسية التي يتمكن بها البشر من إستمرارهم وسير حياتهم بين غيرهم في مجتمع واحد وفقدانها يعتبر مشكلة من المشكلات التي يعاني منها الفرد والذي يؤثر على وظيفة الأجهزة السمعية ويمنعه من السمع والكلام والتواصل واللغة الشفوية، هذا ما دفع اللأبحاث العلمية إلى القيام بإنجازات مكثفة في عالم الصمم، من تجهيز و زرع قوقي الذي يعتبر من أحدث ما توصل إليه العلم للأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي كلي أو شبه كلي التي تساعد على إزالة البكم و تعطي الأصم فرصة إكتساب اللغة و الإتصال كذلك الإندماج في المجتمع.

1.تعريف السمع:

تعتبر حاسة السمع من أعقد النظم الميكانيكية و العصبية يتدخل في إكساب المهارات المختلفة فأبي قصور أو عطب على مستوى السمع يؤثر على جوانب مختلفة من شخصية الفرد سواء في المجال التحصيلي و المعرفي و الاجتماعي و غيرها من مجالات الحياة.

(Deviaze, M, 2001).

2-آلية السمع:

تعالج الأذن البشرية السليمة ترددات الأصوات التي تتراوح بين 20 و 20000 HZ الأكثر أهمية للكلام حيث يقوم الصوت بتنبيه الأذن بطريقتين هما:

- عبر المجرى الهوائي و ذلك بمرور الصوت بأجزاء الأذن الثلاثة (الخارجية الوسطى الداخلية).

- عبر المجرى العظمي و ذلك من خلال تنبيه الأذن الداخلية مباشرة عن طريق الذبذبات المحيطية بالجانب العظمي و المجرى الهوائي أكثر أداء و إستعمالا في الأذن العادية.

فآلية حدوث السمع عند الإنسان تتم في لحظة اصدار الصوت إلى غاية فهمه بعدة مراحل هي:

- تتجمع الموجات الصوتية أولا في الأذن الخارجية من خلال صوان الأذن. تمر الموجات الصوتية عبر القناة السمعية الخارجية التي تضم هذه الموجات لتصل إلى الأذن الوسطى.

- تصل الموجات الصوتية إلى طبلة الأذن فيؤدي إلى اهتزاز غشاء الطبلة.

- تصل هذه الاهتزازات إلى العظيمات الثلاثة السمعية (المطرقة، الركاب، السندان) التي

تنتقل بدورها إلى الأذن الداخلية. (أسامة محمد البطانية، 2007)

- عندما يترك الركاب ينتج عنه تيار في السائل الذي يملأ القوقعة مما يؤدي إلى حركة الشعيرات السمعية الموجودة في عضو كروي و ذلك يؤدي إلى تنشيط النهايات العصبية.

3.تعريف الإعاقة السمعية:

هي تلك الحالة التي يعاني منها الطفل من نقص في القدرات السمعية و تكون في الأنشطة العادية لمتابعة التعليم العام مدرسيا. فإصابة الأذن أو في إحدى تراكيبها يكون إعاقة ميكانيكية السمع لذا يفقد الإنسان القدرة على سماع الأصوات المحيطة به كليا أو جزئيا نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مما يترتب عنها آثار اجتماعية أو نفسية أو الإثنيين معا. (خالدة نيسان، 2009/2008).

كما نجد تعاريف مختلفة و ذلك حسب الدراسات التي قام بها الباحثين في ميدان الصمم فنذكر على سبيل المثال ما يلي :

يوضح الباحث(محمد عبد الحي أن الإعاقة السمعية مصطلح يعني تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار إجتماعية أو نفسية و تحول بينه و بين تعلم بعض الأعمال و الأنشطة الإجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات ، و قد يكون القصور السمعي كليا أو جزئيا

مؤقتا أو دائما.(محمد السيد عبد الرحمان 2001)

أما الباحث (رمضان القذافي) فيعرف الصمم بأنه فقدان السمع الذي يتعدى db80 عادة أو عدم القدرة على التعرف على الأصوات في حالة إستخدام الأجهزة السمعية المعينة من دون اللجوء إلى إستخدام الأذن في فهم الحديث و تعلم الكلام اللغة.(أحمد محمد الزغبى،2003)

التعريف الطبي:

فيعتمد هذا التعريف على قياس القصور السمعي من خلال مخطط السمع بواسطة الديسبل (dB) أما فئات الإعاقة السمعية فهي:

- الإعاقة السمعية البسيطة (50. 55 dB).
- الإعاقة السمعية المتوسطة (55. 70 dB).
- الإعاقة السمعية الشديدة (70. 90 dB).
- الإعاقة السمعية العميقة (90 db و ما فوق) . (خولة احمد يحي ، 2006)

4-أسباب الإعاقة السمعية:

لقد تعددت الأسباب الكامنة وراء الصمم وفقا للأسس التي يتم اتباعها في تصنيف هذه الأسباب حيث تتمثل فيما يلي:

1.4. الأسباب الوراثية:

لقد أكدت العديد من الدراسات أن العوامل الوراثية تعد مسؤولة على حوالي 50% من حالات الصمم فهناك الصمم المحمول من جينات متنحية و في هذه الحالة ينتقل الصمم إلى الأبناء من آباء سليمين و لكنهم يحملون جينات الصمم.

فالإعاقة السمعية الوراثية تكون نتيجة انتقال بعض الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهم من خلال الكروموزومات الحاملة لهذه الصفات مثل ضعف الخلايا السمعية أو العصب السمعي. (الزغبى أحمد محمد، 2003)

2.4. أسباب بيئية (مكتسبة):

قد تكون الأسباب البيئية عاملا في حدوث الإعاقة السمعية قبل مرحلة الولادة أو أثناءها أو بعدها. و هي كالتالي:

1.2.4. أسباب تحدث قبل الولادة:

إن إصابة الأم ببعض الفيروسات مثل الحصبة الألمانية (La rubéole) خاصة في الشهور الثلاثة الأولى يؤدي إلى إصابة الجنين أثناء تكوينه و عدم إكمال نمو بعض أعضائه التي يملكها الجهاز السمعي. (عبد الحميد سعيد كمال 2009)

كما هناك أسباب أخرى تحدث قبل الولادة مثل:

- تعرض الأم للأشعة (X) الضارة.

- سوء التغذية.

- تناول الأم العقاقير و الأدوية دون إستشارة الطبيب.

- إختلاف العامل الريزي (R H) بين الأم و الجنين خاصة عند الولادة الثانية.

2.2.4. أسباب تحدث أثناء الولادة: و نذكر منها:

- عدم إكمال مدة الحمل.

- نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة (ANOXIE) و ذلك لعدم وصول الأكسجين إلى خلايا الدماغ مما يؤدي إلى تلفها.

- الصدمات الجسدية التي تحدث للجنين خصوصا في منطقة الدماغ و سببها خطأ طبي.

- الإلتهابات المختلفة التي قد يصاب بها الطفل الناتجة عن إستخدام أدوات غير معقمة

أثناء الولادة. (مفلح كزافحة و فواز عبد العزيز عمر، 2003)

3.2 . أسباب تحدث بعد الولادة:

1.3.2- إصابات على مستوى الأذن الخارجية و الوسطى:

- إلتهابات السحايا الذي يحدث إنسداد قناة أستاكيوس.

- التهابات صديدية بالطبلة و حدوث ثقب فيها.

- تكلس عظيمات السمع.

- التهاب الحلق و اللوزتين و ما ينتج عنها من التهابات الأذن الوسطى.

- التعرض المستمر للضوضاء و الأصوات الصاخبة.

- الحمى بأنواعها.

2.3.2-إصابات على مستوى الأذن الداخلية:

- عيوب خلقية بالقوقعة أو العصب السمعي، أو مركز السمع ... الخ.

- سماع الأصوات العالية لفترات طويلة.

كما أن هناك عوامل خارجية مثل حوادث السيارات، الضرب على الرأس.(خالدة نيسان،2009)

5.أنواع الإعاقة السمعية

1.5- صمم توصيلي:

هو القصور السمعي الناتج عن انسداد الأذن الخارجية و الوسطى أو في قناة أستاكيوس بحيث يمنع وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية حيث يمكن تصحيح هذا النوع من التلف بالأساليب الطبية الجراحية فإذا تعذر ذلك فيمكن استخدام المعينات السمعية لتضخيم الصوت.

2.5-صمم عصبي أو حسي:

هو القصور السمعي الناجم عن تحطيم الأبنية السمعية العصبية في الأذن الداخلية مشكلة في استقبال الصوت إلى الدماغ و نقل السيالات العصبية عبر العصب السمعي إلى الدماغ و هذا النوع من الضعف ليس قابلا للتصحيح بالإجراءات الطبية و الجراحية.

3.5-صمم مختلط:

عبارة عن ضعف سمعي مشترك يتضمن الضعف السمعي التوصيلي الحسي العصبي و ذلك نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاث.

4.5-صمم مركزي:

يحدث عند إصابة العصب السابع أو جذع المخ نتيجة تأثر مركز السمع في الدماغ نتيجة الحوادث أو الأمراض. (شاكر مجد سوسن، 2008)

6 -خصائص الطفل المعاق سمعيا:

1.6-الخصائص النفسية:

إن المعاقين سمعيا يميلون بشكل عام إلى العزلة و تجنب الآخرين نتيجة الإحساسهم بالعجز عن التواصل و عدم القدرة على المشاركة في الأنشطة و الانتماء إلى الأفراد الآخرين كما أنهم يفضلون الأنشطة و الأعمال الفردية و يتصفون بالاعتماد على الآخرين و التقديم المنخفض لذاتهم، فالأطفال المعاقين سمعيا قد يتعرضون في طفولتهم

إلى مواقف الاحباط المتعددة و المتكررة الناتجة عن فشلهم في التواصل مع الآخرين.
(صالح عبد المقصود السواح، 2009).

2.6. الخصائص الاجتماعية:

لقد توصل الباحث "برادواي" و "سبرنجر" إلى أن من أهم الخصائص الاجتماعية للمعاقين سمعيا نجد ما يلي:

. انخفاض مستوى النضج و مستوى التوافق الشخصي و الإجتماعي لدى أشخاص الصم.

. إن الأطفال الصم يميلون إلى الانسحاب من المشاركة الإجتماعية.

. عدم قدرة الطفل الأصم على تحمل المسؤولية و ذلك نظرا لقصور المستوى اللغوي

المرتبط بالإعاقة السمعية الذي يؤدي إلى عدم فهم ما يدور حوله و صعوبة الإتصال و التفاهم مع الآخرين.(عصام نمر يوسف، 2007).

3.6. الخصائص المعرفية للطفل الأصم:

يتميز الطفل الأصم بالذكاء مثل الطفل العادي إلا أنه يعاني من عدة صعوبات قد تمنع نمو ذكائه فنذكر منها ما يلي:

. بطء و تباين في سرعة تعلمه.

. صعوبات في إدراك و تعلم المثيرات اللفظية المجردة و الرمزية.

. إنخفاض دافعيته لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة.

. صعوبة إحتفاظ الطفل الأصم بالمعلومات و التوجيهات.

. تباين سرعة تعلمه تبعا لنسبة ذكائه و عتبة سمعه. (يحيى أحمد خولة، 2006).

7. المؤشرات الدالة على وجود إعاقة سمعية:

هناك عدة مؤشرات التي يمكن أن تظهر عند الفرد في سن مبكرة فيكفي أن تظهر بعض الأعراض حتى يكون الشخص تحت خطر الإصابة بالصمم و من أبرز هذه المؤشرات نذكر ما يلي:

- لا يدير رأسه نحو مصدر الصوت أو عند مناداته باسمه (4 . 8 أشهر).
- لا يستمتع بالألعاب المجهورة.
- عدم الاستجابة للأصوات العالية (0 . أشهر).
- لا يثرثر مع الآخرين حين محالة الكلام معه (8 . 12 شهر).
- يعطي أجوبة خاطئة للأسئلة بسيطة.
- المعاناة من مشاكل سلوكية.
- كلامه غير واضح و غير مفهوم في بعض الحالات.
- كثيرا ما يطلب من الآخرين تكرار الكلام.
- تجنب التواجد في الاجتماعات و المناسبات الاجتماعية.
- يعاني من صعوبة فهم الآخر إذا لم يقابله وجها لوجه.
- يمكنه أن يسمع و لا يفهم ما يسمعه.

- لا ينتبه و لا يعير إهتماما للأشخاص الذين يتحدثون.
- المعاناة من مشاكل التأخر الدراسي.
- الميل للإنطواء و السلوك العدواني.
- ضعف الذاكرة لديه حيث يجد صعوبة في تذكر المعلومة. (أسامة محمد

البطانية و آخرون، 2007)

- سماع طنين في الأذن.
- العناد و الإنسحاب.
- محاولة المريض تجميع الأصوات و ذلك بوضع يده على أذنه.
- التنفس من الفم.
- الحرص على الإقتراب من مصدر الصوت. (سعيد حسني العزة، 2001)

7. الوقاية من الإعاقة السمعية:

- العناية بصحة الأم الحامل و تغذيتها و عدم تعاطيها الأدوية أثناء فترة الحمل.
- الإرشاد الزواجي توعية الراغبين في الزواج إلى ما لديهم من عيوب وراثية بالعوامل المساهمة في حدوث الإعاقة السمعية للحد منها كزواج الأقارب مثلاً.
- توفير و انشاء المراكز الطبية المتخصصة لإجراء الفحوصات الطبية الدورية على الأطفال.

- تشخيص حالات الإعاقة السمعية في مراحلها الأولى.
- تقديم الخدمات العلاجية المناسبة كعلاج التهابات الأذن.
- الرعاية التربوية مما يساعد على استثمار بقايا سمعهم في تفهم اللغة.
- توفير الأجهزة و المعينات السمعية اللازمة بأرخص الأسعار لإتاحة كل فرد من المعوقين سهولة شرائها. (أسامة فاروق مصطفى، 2009).
- الوقاية من أمراض الطفولة بالتحصين ضد الأمراض باللقاح اللازم.
- توعية الآباء و توجيه المعلمين لإكتشاف حالات ضعف السمع بين الأطفال.
- منع الشدة على الأذن و وقاية السمع من التعرض لأصوات الانفجارات و الضجيج المتواصل.
- تجنب العنف مع الطفل خاصة الضرب على الرأس و الأذن.
- منع الحوادث المنزلية التي يمكن أن تصيب أذن الطفل و ذلك بعدم إعطاء الطفل
- عدم إدخال أي آلة أو قطعة لتنظيف الأذن. (عصام الصفدي حمدي الصمدي، 2007)

1-تعريف التجهيز:

تعريف الدكتور إبراهيم عبد الله الرزيقات :

يعرفه على أنه جهاز حساس في قدرته على إلتقاط الأصوات و التغيرات الصغيرة في الخصائص الصوتية وله مجال ديناميكي واسع جداً، وعندما نطلب من جهازنا السمعي أن يقوم بالمهام المعقدة من الإستمتاع إلى النطق، فهو يقوم بذلك تحت ظروف غير الملائمة إلى أبعد حد".(د إبراهيم عبد الله الرزيقات، 2003، 88)

2-أنواع المعينات السمعية:

هناك عدة أنواع من المعينات السمعية في الميدان الطبي الإلكتروني، منها معينات تستخدم بصفة جماعية لتدريب عدد من الأطفال في وقت واحد، ومعينات يمكن إرتدائها بصفة فردية.

1.2-المعينات السمعية الجماعية:

تستخدم في الأوضاع التعليمية التدريبية في المدارس أو الفصول الخاصة بالصم حيث يمكن تزويد مجموعة من الأطفال في وقت واحد بصوت الميكروفون. (ماجد السيد عابد، 2000 (110)

2-المعينات السمعية الفردية:

1.2 -الألات التي لا تحمل على مستوى الأذن:

2.1.2-جهاز العلبة (Boitier) :

تستعمل في حالة الصم العميق والحاد وتستعمل كذلك عند الأطفال الصغار قبل إكتسابهم لوظيفة الجلوس فالسماعتين مرتبطتين بالعلبة بخيط على شكل Y. (Christian Gelis,)

177-178

3-الألات التي تحمل على مستوى الأذن :

1.3.المحيطة بالأذن (contour d'oreille) :

هي الأكثر إستعمالا يضعها الطفل خلف الصوان والفائدة منها تكبير الصوت الموجود قرب الأذن كل مكونات الألة موجودة في نصف دائرة.

2.3-الداخلية في الأذن(Prothèse intra auriculaire):

توضع في المجرى السمعي الخارجي تستعمل عند الأشخاص الذين يعانون من صمم خفيف ومتوسط وكذلك لدى الأشخاص الذين يعانون من مرونة وإتساع المجرى السمعي الخارجي.

3.3 - الآلة الخاصة بالأذن الداخلية:

هي الآلة المتمثلة في الزرع القوقي التي تزرع داخل الأذن الداخلية

4.3-الزرع القوقي (Implant Cochléaire) :

هو جهاز يتكون من جزئين الأول يتكون من الميكروفون، ووحدة معالجة المعلومات السمعية، وجهاز التحويل وجهاز الإستقبال والثاني لتحويل الصوت الى اشارات كهربائية (Lafon J.C.,K.1978 118)

4-لمحة تاريخية عن الزرع القوقي :

لقد لاحظ الباحث volta سنة 1790 في أبحاثه أنه عند تنبيه الأذن بواسطة إرسال موجات كهربائية في أبحاثه أنه عند تنبيه الأذن بواسطة إرسال موجات كهربائية تحت حاسة السمع هذا ما دفع بالباحثين إلى القيام بأعمال و أبحاث مكثفة ، حيث كانت البداية الأولى حول زراعة القوقعة عام 1957 في فرنسا على يد (Djurno et Eyries) حيث تم زراعة جهاز ذات إلكتروود واحد و ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية من طرف البحث W.Hous في سنة 1965.

و في عام 1966 قام الباحث B.Simmon بعملية جراحية زرع فيها سنة إلكتروودات في العصب السمعي لحيوان.(Dumant ,1996,11)

في سنة 1973 قام الباحث Michel son بأول عملية جراحية لإنسان تم فيها زرع قوقي متعدد الإللكتروودات ذات أربع قنوات و أربع هوائيات ، كما أقترح الباحث K.Bunian في سنة 1976 أول عملية زرع قوقي في النمسا و بفضل تلك الأعمال أصبح جهاز الزرع

القوقي معترف به في العالم من ثم تم وضع جهاز زرع قوقي متعدد الإلكترودات بسويسرا سنة 1985 على يد الأخصائي (P.Mantadom) ، كما حدثت تطورات أخرى في العالم من طرف مجموعة من الشركات التي أثبتت للمرضى الذين أستعملوا هذه الأجهزة أعطت نتائج إيجابية تقارب السمع الطبيعي.(M.Dulas,1995,11-13)

في سبتمبر 2003 قام الأخصائي الجزائري "جمال جناوي" بمساعدة فرقة طبية فرنسية بعمليتين جراحيتين بمستشفى مصطفى باشا بالجزائر العاصمة ، و في سنة 2008 قام رئيس قسم أمراض الأنف ،الأذن الحنجرة بمساعدة فرقة طبية بأول عملية جراحية لزرع قوقي بولاية تيزي وزو في مستشفى بالوى .(البروفيسور جناوي ، 2009) .

5 - تعريف الزرع القوقي :

يعتبر الزرع القوقي من أحدث التقنيات التي قدمها البحث العلمي في السنوات الأخيرة فهي تقنية تجمع بين الجراحة و التجهيز إذ تزرع إلكترودات في الأذن الداخلية و بالضبط في القوقعة ، فهذا الأخير يعمل على تحويل الإشارات السمعية إلى إشارات كهرومائية ، فهي آلة إلكترونية تستعمل للكبار و الصغار الذين يعانون من صمم كلي أو شبه كلي. (le petit

Larousse de la médecine,2003)

1-تعريف M.Deriaz :

هي آلة إلكترونية تستعمل للبالغين و الأطفال في السن الذي تنموا فيه اللغة.(M.Deriaz,1991,12).

2-تعريف (la Fosse et Chalier):

هو عبارة عن جهاز متعدد الإلكترونيات يستخدم لنقل المعلومات الصوتية إلى الأذن الداخلية حيث يحسن قدرة الفرد على سماع الأصوات كما يحسن عملية القراءة على الشفاه.

3-تعريف المختصة (Dr. Anne laure Mansbach):

آلة سمعية مزروعة في القوقعة عن طريق الجراحة و ذلك من أجل تنبيه العصب السمعي مباشرة في حالة الصمم الإدراكي العميق.(la Fosse et Chalier,1991,62)

4-تعريف (Annie Dumont) :

الزرع القوقي هو نظام إلكتروني موضوعي يخلق إحساس صوتي إبتداء من تحريض كهربائي للنهايات السمعية العصبية الخاصة بالعصب الثامن فيصبح هذا النظام الحسي السمعي العاجز، نظاما اصطناعيا يحتوي على الكترودات مزروعة على مستوى الأذن الداخلية.(Annie Dumant, 1995, 94)

6 - مكونات جهاز الزرع القوقي:

يحتوي جهاز الزرع القوقي على جزئين ، جزء داخلي و جزء خارجي:

1-الجزء الخارجي: يحتوي على:

1.1-الدارة الصوتية (Le processeur vocale):

تتكون من وحدة مراقبة و قسم البطارية التي تقوم بمعالجة المعلومات الصوتية و فهم الكلام

1.2-الهوائي المحصن بالمغناطيس (L'antenne aimantée):

يسمى كذلك مرسل الميكروفون المحصن بالمغناطيس، يأتي في مؤخرو الأذن يرسل الأصوات المرمزة إلى المستقبل الموضوع تحت الجلد ملتصقان وجها لوجه بواسطة المغناطيس.

2-الجزء الداخلي:

هو الجزء المزروع بطريقة جراحية في العظم الموجود وراء الأذن يحتوي على المغناطيس و المشبك كما أنه يحتوي على إلكترونيات تنطلق من المستقبل تدخل في القوقعة ، كما يزرع و راء الأذن مكروفون دوره إلتقاط الأصوات ، إضافة إلى خيط رقيق يعمل كجهاز إرسال يربط

بين الميكروفون و المرسل و الدارة.(Dumant,1996,10-11-12.15)

7-انواع اجهزة الزرع القوقي:

هناك الكثير من أجهزة الزرع القوقي فهي تنقسم إلى اقسام و هي كالتالي :

- أجهزة مزروعة خارج القوقعة
- أجهزة مزروعة داخل القوقعة
- أجهزة وحيدة القناة
- أجهزة عديدة القنوات.
- كما نجد أيضا أنواع أخرى تختلف عن بعضها البعض في عدد الإلكتروودات فنجد منها ما يلي:

1.7-جهاز الزرع الأسترالي (Specta cochliar):

حيث يعرف بتسمية Nuclus يحتوي على 12 الكترود مع 12 حزمة إهتزازية و هو الأول منذ سنة 1985.

2.7-جهاز الزرع الفرنسي (Digisionicde M.x.x) :

و هو الجهاز المستعمل في الجزائر حاليا و هو من الأجهزة الأكثر حداثة ذات إلكترود يسمح بأعطاء كبيرة من المعلومات

3.7-جهاز الزرع الامريكي (Clarion de Mimimde):

و هو جهاز قريب من الجهاز الفرنسي يحتوي على 15 إلكترود يعطي معلومات كاملة ، اخترع من طرف العالمين (Richard et Sybianet) .

4.7-جهاز الزرع الهولندي (Med.el):

و هو جهاز قوقي متعدد الإلكتروادات ظهر سنة 1994 له سرعة تفوق الف و

خمسة مئة نبضة في الثانية لكل قناة.(Dumant, 1996, 12-15)

8- كيفية عمل الجهاز:

يمر جهاز الزرع القوقي بعدة مراحل لكي يتمكن الصم من الإحساس بالأصوات المحيطة

المتتمثلة فيما يلي:

يلتقط المكروفون الموضوع وراء الأذن الأصوات التي يحولها إلى إشارات كهربائية و من ثم يحملها من طرف الدارة الصوتية (le processeur vocale) حيث يتم ترميزها و تحويلها إلى نبضات كهربائية و هذه الإشارات يتم نقلها عبر الجلد بواسطة الموجات الإلكترومغناطيسية و من ثم تتوجه تلك الإشارات إلى الأقطاب المزروعة في الذن الداخلية فيلتقط العصب السمعي هذه النبضات الكهربائية ثم يرسلها إلى المخ حيث تترجم تلك الإشارات إلى أصوات ذات معنى.(Dumant,1996,15-18)

9-شروط الزرع القوقي:

هناك عدة شروط يجب تتبعها قبل القيام بعملية الزرع القوقي و هي كالتالي:

- أن يكون الصمم ثنائي الجهة شدته بين الشديد و العميق من الدرجة الأولى أو

الثانية.

- عدم الإستفادة من المعينات السمعية العادية بعد ستة أشهر من التجهيز .
- سلامة العصب السمعي و كذلك عدم وجود أعراض طبية تمنع عملية الزرع القوقي
- و ذلك بإقامة عدة فحوصات طبية و أشعة مثل (scanner et I.R.M)
- إجراء الميزانية قبل الزرع القوقي كما يستوجب وجود فرقة مختصة مثل المختص
- الأرطفوني النفساني للتكفل بالحالة قبل و بعد الزرع القوقي.
- عدم وجود اضطرابات مصاحبة.
- عدم إصابة القوقعة بفيروس أو تشوهات خلقية وهذا لكي يكون إمكانية للطبيب
- إدخال الإلكترود في القوقعة بشكل عادي.
- الشكل العادي للأذن.
- وجود فرقة إجراء للقيام بالعملية الجراحية. (Hôpital Saint Antoine, 7-8)

10-الهدف من الزرع:

إن الهدف الأساسي من الزرع هو تعويض عضو كورتي المخرب، و الذي بواسطة الإلكترودات المزروعة يخلق إشارات سمعية تنبه مباشرة الألياف العصبية السمعية حيث تسمح بنقل الإشارات السمعية إلى المخ كما أنه يحسن بشكل كبير القدرة على السماع كذلك الفهم، فرغم أنه لا يعيد السمع الطبيعي إلا أنه يجعل الفرد الأصم يتصل بالعالم الخارجي سماع الأصوات المحيطة به و تخرجه من العزلة و إكتساب روابط إجتماعية عاطفية.

(Hôpital Saint Antoine,11)

11-الفحوصات التي تسبق عملية الزرع القوقي

قبل عملية الزرع فإن المقابلة تكون مع الوالدين و ذلك لمعرفة تاريخ الحالة و المرض، تطوره و تبليغهم عن مبادئ الزرع القوقي، خطورته و حدوده.

1.11-الميزانية السمعية (Le bilan audio métrique):

يجري الفحص بواسطة مختص في القياس السمعي أو تقني في القياس، فهذا يبين التحديد الممكن لدرجة الصمم عند الحالة وهذا يكون بعدة اختبارات منها.

2.1-قياسات سمعية لفظية (Audiométrie vocale):

تسمح بتقييم مستوى لغة الطفل، وتختبر ثلاثة مستويات وهي الإدراك الصوتي التعرف الصوتي، وفهم الرسالة. (Carbonnier .b, 2004, 19).

1.3-قياسات سمعية صوتية (Audiométrie Tonale):

في هذه القياسات المستعملة عناية عن صوت سواء وسائل بسيطة مثل ألعاب مصوتة جرس، أدوات موسيقية وهذه الوسائل تسمح بتشخيص تنبؤ أو عدم وجوده ، ويتم التنبيه في المجال الحر أو بواسطة السماع.

1.4-إختبار التنبه الكهربائي (P.E.A) :

هو اختبار جد بسيط، يجري في بضعة دقائق بواسطة حقنة تخدر جلد الأذن أو بواسطة تنيح جزئي وذلك حتى يوضع الإلكترود في المكان المناسب. (Deriaz M., 1995, 13)

1.5-الميزانية السمعية (Le bilan audio métrique):

يكون هذا الفحص بواسطة تقني في القياس السمعي (audiologist) أو أخصائي في التجهيز (Audio Prothésiste)، ويجب الإثبات أن جميع فرص التجهيز بالمعينات السمعية المضخمة للأصوات لا تعطي أية فعالية، وأي تعويض مرضي وهذه النقطة جد هامة في إطار الزرع القوقي.

إن تحديد فشل المعينات السمعية يتضح في حالة الطفل الأصم المجهز، والمستفيد من الكفالة الأرتوفونية لمدة ستة أشهر على الأقل ولم يدخل عالم الإتصال واكتساب المبادئ اللغوية.

1.6-فحص مختص " الأنف الأذن والحنجرة" (Examen Otologique ORL):

هذا الفحص يهدف إلى الكشف عن إلتهابات الأذن الوسطى وفي الأخير علاج قبل عملية الزرع. وهذا الفحص يحدد أماكن الإلتهابات وخاصة توجيه البحث في الإضطرابات المصاحبة في إطار أعراض الصمم والصمم الوراثي (Vanecloo et Arrovet,2000 , 21)

1.7-الفحص الإشعاعي IRM Imagerie par résonance magnétique:

و هذا الفحص يسمح بمعرفة ما إذا كان هناك تشوهات على مستوى الأذن الداخلية و مكوناتها إضافة إلى ذلك يسمح بالتأكد من ملائمة القوقعة لإدخال الأقطاب الزرع القوقي.

(Dumant, 1996, 15)

1.8-الفحص الطبي (Bilan médical):

ذلك من أجل التأكد من الحالة الصحية للأصم والملائمة للتخدير والعملية الجراحية.

1.9-الفحص الكهربائي قبل العملي (préopératoire Test électrique):

يقدر هذا الإختبار عمل العصب السمعي لأنه يجب ضمان بقاء كفاءة الأعصاب السمعية قادرة على إرسال المعلومات المقدمة من القوقعة إلى الدماغ , يعمل هذا الإختبار تحت تحذير عام بالنسبة للطفل وتحذير جزئي بالنسبة للراشد ويوم في المستشفى ضروري.

(Vanecloo et Arrovet,2000, 21-22)

1.10-فحص التوازن (Bilan d'équilibre):

يجرى هذا الفحص على الأذن التي تخضع لعملية الزرع القوقي، فحص التوازن يسمح لنا بالكشف عن وجود أي إصابة على المستوى الجهة الخلفية للأذن الداخلية والدهليز المسؤول عن التوازن، ويتم هذا الأخير عن طريق وضع كمية من الماء في الأذن لمعرفة مختلف اضطرابات التوازن التي تظهر عند عملية الزرع.

1.11-الفحص النفسي (Bilan psychologique):

المقابلة النفسية مع الوالدين وتقييم نمو الطفل الذي يسمح بضمان وعي ودافعية العائلة اللازمة فالطفل والعائلة وبخاصة إلى تواصل مع المختص لإتمام الفحوصات في سياق مشروع, فالإختبار النفسي يسمح لنا بمعرفة ما إذا كان الشخص قادر على تحمل هذا

الجسم الغريب، وتتبع برنامج الكفالة الأرطوفونية وعلى المختص النفسي أن يشرح للشخص فائدة الزرع القوقي وفائدة الكفالة.

1.12-الفحص الأرطوفوني Bilan Orthophonique :

يقدر قادات الطفل على الإدراك السمعي، الإتصال وتحديد مستوى لغة الطفل ويهدف هذا الفحص قبل الزرع إلى:

- تحليل أساليب وطرق الإتصال.
- دراسة الأساليب التعويضية.
- تقييم اللغة الشفوية وتحليل الصوت.
- مراقبة الإستقبال السمعي أو غيابه. (Dumant A., 1995,99)

12-إجراء العملية الجراحية:

إن عملية الزرع القوقي تحتاج إلى عملية جراحية جد دقيقة تستغرق حوالي 4 ساعات بتخدير كلي ، يقوم الجراح بتشريح أذني المريض في الجهة الصدغية وفي الجناح العلوي والخلفي للأذن، متابعة العملية الجراحية تتم تحت المجهر بعد فتح التجويف الهوائي، بفتح الريزوس الموجودة بين العصب المقابل والغشاء القوقي وهذا ما يسمح بعرض الفتحة الدائرية والتي تؤدي إلى القوقعة أما بالنسبة للجهاز المستقبل Le Récepteur يثبت في الجهة الخلفية للعظم الصدغي بغرض تلقي تثبيت هوائي مغناطيسي وهذا ما يسمح بمرور الإلكترودات التي تزرع في القوقعة. ، وبعد العملية المصاب يحتفظ بالضمادات لمدة أربع

وعشرون (24) ساعة، وكذلك يجب أن تكون الندبة بعيدة جهاز المستقبل الذي يوضع تحت الجلد وبقاء المريض في المستشفى لمدة عشرة أيام حتى يهيأ للقيام بالمحاولات السمعية الأولى. (Dumant,1998,17)

13-مرحلة ما بعد الزرع القوقي:

1.13-ضبط الجهاز:

إن جهاز الزرع القوقي يحتاج إلى ضبط مدقق لكل إلكترود، حيث يكون المكلف بهذه العملية أخصائي في قياس السمع، و ذلك إنطلاقاً من الأسبوع الثاني إلى غاية الأسبوع السادس بعد العملية، حيث تكون الحصة الأولى بتشغيل الجهاز ثم ينشط كل إلكترود على حدى، مع العلم أن كل إلكترود مسؤول على مجموعة من الحروف، حيث يعمل المختص على بعث كميات متتابعة من التيار الكهربائي لكل إلكترود وعلى الشخص أن يقوم بحركة في الوقت الذي يستقبل فيه الأصوات والصوت المسموع يكون على شكل Un bip في الأول ذات مستوى أدنى ثم ذات مستوى أقصى.

2.13- الكفالة الأرطوفونية

تسمح الكفالة الأرطوفونية بمساعدة الحالة في تطورها وإكتشاف إدراكها الجديد للمنبهات المحيط والأصوات اللغوية، فعلى المختص الأرطوفوني أن يتكيف مع كل حالة وذلك حسب

شدة الإصابة وحدتها، ويكون عمل المختص مكثف نوعا ما. وبهذا يظهر التقدم بسرعة ذلك

بمساعدة من طوف الحالة (A.Dumant, 1994, 15-20)

14-النتائج المرجوة بعد الزرع:

1.14-الفوائد:

- فهم الكلام الموجه للشخص الذي قام بالزرع القوقي.
- الاتصال بالأشخاص الذين تكون اصواتهم واضحة و مألوفة.
- إمكانية الشخص التمييز بين الأصوات المختلفة.
- قدرة الشخص على التحكم في صوته أي التحكم في الحلقة الفونولوجية.
- تطوير مهارات الإتصال و كذا تنمية المهارات الإجتماعية.
- تحسين مهارات القراءة على الشفاه. (Dumant, 1996, 100)

2.14-المخاطر:

- ظهر بعض التعففات و الإلتهابات، إضطرابات في الذوق، فقدان الشهية و خلل في الإلتزان.
- إلتهاب السحايا البكتيري، حيث تظهر أعراضه بعد 24 ساعة.
- التلقيح ضد (pneumococci) يوصى للأطفال البالغين 23 شهرا.

- التلقيح ضد (pneumococcique polysacharidique) يمكن إجراؤه على
الراشدين.

- التلقيح ضد (anti qatidivalent) للأطفال البالغين أكثر من عامين. (M.Deriaz,
2001, 68)

خلاصة الفصل:

من خلال ما درسناه فالإعاقة السمعية يعتبر مشكل متعدد الأبعاد إلا أنه يمكن تجنبه للوقاية منه، كما أن إمكانيات العلاج أصبحت ممكنة و ذلك بفضل التقدم العلمي التكنولوجي في مجال زراعة القوقعة بالرغم من كونه وسيلة ناجحة إلا أنه يعتمد على شروط يجب الأخذ بعين الاعتبار قبل و بعد الزرع.

تمهيد الفصل:

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري في موضوع بحثنا سنتحدث الآن عن الجانب الميداني الذي يتم فيه اختبار فرضيتنا المقترحة في العلاقة بين الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و للتحقق من ذلك قمنا بما يلي :

1- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي كونها أول خطوة يلجأ إليها البحث للتعرف على ميدان بحثه ، الظروف و الإمكانيات المتوفرة . لهذا قمنا بزيارة عدة مدارس ابتدائية في مدينة الجزائر العاصمة قصد البحث عن العينة، و قد دامت فترة الدراسة الإستطلاعية مدة شهر من بداية شهر ماي إلى بداية شهر جوان أين قمنا بالبحث عن مراكز و مؤسسات اجراء التريص حيث تم لقاءنا مع مدراء المدارس الابتدائية و التحدث اليهم للسماح لنا بتطبيق إختبارات موضوع بحثنا المتمثل في الوعي الفونولوجي القراءة على فئة الصم الحاملين للزرع القوقعي للسنوات الرابع ابتدائي.

2.منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث المتمثل في تقييم العلاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة لدى الأطفال الصم الحاملين اتبعنا المنهج الوصفي الذي عرفه (هوبر نني) على أنه المنهج الذي يجب ان يكون مختصا يبحث عن الظواهر و الوقائع في الوقت الراهن ،كما أنه يتضمن

دراسة للحقائق المتحصلة لمجموعة من الأوضاع و ذلك بغرض خدمة موضوع .(سامي ملحم ،222،2000).

جدول رقم 1 : خصائص العينة

العينة	الجنس		السن	الوسط اللساني
	ذكور	إناث		
42 حالة	22	20	من 08 الى 10سنوات	اللغة العربية العامية(الدرجة)

تحتوي عينة البحث على 42 حالة من ذكور و إناث تتراوح أعمارهم ما بين 08 إلى 10 سنوات اما لغة الأطفال فقد كانت اللغة العربية العامية .

3- شروط مجموعة البحث :

1.3. حجم العينة:

كوننا إستخدمنا التناول الإحصائي فقد أخذنا عينة بحث تحتوي على 42 حالة.

2.3. السن:

تتراوح اعمارهم بين 08 و 10 سنوات لأن الطفل العادي يكتسب الوعي الفونولوجي الفونيمات و التقطيع التي تحتويها الكلمة بدءا من السنة السادسة ثم تليها ميكانيزمات القراءة من سن 08 فما فوق.

أن يكون الأطفال حاملين للزرع القوقعي .

3.3. المستوى الدراسي:

تم تركيز الإهتمام في هذه الدراسة على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ، كون أن السنوات الأولى من الطور الإبتدائي تعتبر كبداية لتعلم القراءة و إحتكاكه أكثر بالكتابة

4.3. الجنس:

تتراوح عينة بحثنا على 22 حالة ذكور و 20 حالة إناث، و لم يأخذ الجنس بعين الإعتبار لاننا لا نهتم ما إذا كان هناك تأثير هذا الأخير على نمو الوعي الفونولوجي و بالتالي تأثيره على نتائج القراءة .

4. خصائص العينة:

4.1. الوسط اللساني:

يتميز المجتمع الجزائري بانظمة لغوية متباينة (العربية الفصحى، العربية العامية، الفرنسية و الأمازيغية) و لقد أخترنا اللغة العربية العامية كونها اكثر إستعمالا من طرف الطفل قبل التحاقه بالمدرسة لأن الوعي الفونولوجي يتطور أولا مع لغة الام.

4.2. الإضطرابات المصاحبة:

أن لاتعاني الحالات من إضطرابات مصاحبة من إعاقه ذهنية، حركية، جسدية و كذلك مشاكل بصرية. فقد اعتمدنا في ذلك على الملفات الطبية للتلاميذ بالمدرسة و كذلك الملاحظات الشخصية مع معلمات الأقسام المختارة.

5-مكان إجراء البحث:

إن طبيعة موضوع دراستنا جعلنا نختار المؤسسات التربوية حقا لأداء الجانب التطبيقي، قد تم إختيار المؤسسات التعليمية الإبتدائية على أساس تواجد تلاميذ الرابعة إبتدائي للأقسام المدمجة للأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي و كان ذلك على مستوى (05)مؤسسات تعليمية متواجدة في ولاية الجزائر العاصمة و المتمثلة في:

1. المدرسة الابتدائية سعدي أحمد 2 :

تقع بولاية الجزائر بدائرة الدار البيضاء ببلدية برج الكيفان، و التي تأسست عام 1958 تحوي المدرسة على 16 حجرة ، 14 وظيفة و حجرتين غير وظيفية،حيث تبلغ مساحتها 3350 متر مربع ،تحتوي هذه المدرسة على قسمين اقسام خاصة تابع لوزارة التضامن،قسم للأطفال المعوقين سمعيا و قسم للأطفال المعاقين ذهنيا،مكتب للمديرة،مكتب للمساعدة ، 12 أستاذ ، مختصتين أرطفونيتين، و مختصة في علم النفس.

2.المدرسة الابتدائية بوطريق ميلود:

تقع مدرسة (بوطريق ميلود) بحي سيدي مبارك بالحراش الجزائر العاصمة، تحتوي على 17 حجرة، 12 فوج تربوي في الاقسام العادية وفوجين في الإحتياجات الخاصة،فيها 12 أستاذ لغة فرنسيه و مختصين أرطفونيين و مختصين في علم النفس.

3.المدرسة الابتدائية مالكي محمد1:

تقع المدرسة الابتدائية (ملكي محمد 1) بحي مالكي ببن عكنون بالجزائر العاصمة التي تأسست سنة 1960 ،تحتوي المدرسة على تسعة أقسام من بينهم قسم خاص للأطفال الصم المدمجين،عدد التلاميذ يتراوح 222 و عدد المعلمين 10 و مختصة أرطفونية.

5. المدرسة الابتدائية مالكي محمد 2 :

تقع مدرسة ملكي 2 في بلدية بن عكنون دائرة بن عكنون ولاية الجزائر ، تأسست سنة 1958 كانت تحمل إسم (البروج) و تتلمذ فيها الذكور فقط الى سنة 1984 ثم أصبحت مختلطة ذات نظام الدوام الواحد، يدرس بهذه المدرسة 06 معلمات للغة العربية و معلمة واحدة للغة الفرنسية، كما تحتوي المدرسة على قسم خاص بعرض الداون تحت اشراف مختصة أرطوفونية و قسم خاص بضعاف السمع تحت إشراف مختصة أرطوفونية.

4. المدرسة الابتدائية عبد الرحمان جعدي:

تقع المدرسة الابتدائية عبد الرحمان جعدي بالقبة الجديدة بحي بن عمر جيلالي اليابس بالجزائر العاصمة،تحتوي هذه المدرسة على 11 قسم للعاديين،قسمين لذوي الاحتياجات الخاصة، مطعم،مكتب للمدير،مكتب للمساعدة التربوية،طبيب خاص بالمدرسة و هناك ايضا مفتشية.

6. المدرسة الابتدائية عبد المجيد علاهم :

تقع المدرسة الابتدائية عبد المجيد علاهم في الروبية بالجزائر العاصمة، تحتوي على 11 قسم و قسم خاص بالأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و قسم خاص بالصم المجهزين بدائرة الاذن، مكتب المدير و مكتب مساعد المدير، مطعم و ساحة. كما تحتوي ايضا على 10 اساتذة ، مختصين أرطوفونيين و مختصتين تربويتين.

7- أدوات البحث:

أدوات البحث هو مصطلح منهجي يقصد به الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة على أسئلة البحث و اختيار فروضه. (صالح محمد العساف، 1409 ، 100).

لقد إستعملنا في دراستنا إختبار الوعي الفونولوجي و إختبار القراءة .

8-تقديم أدوات البحث :

1.8- إختبار الوعي الفونولوجي :

نظرا لطبيعة دراستنا و لتحقيق الأهداف المسطرة قمنا بتطبيق إختبار الوعي الفونولوجي المكيف للغة العربية من طرف الباحثة الدكتورة (أزدر شفيقة ، 2012) و المأخوذ من كتاب الباحث الفرنسي (Delpech George et Nok , 2001) و من اعمال Lecocq (1991).

1.1.8.تقديم إختبار الوعي الفونولوجي :

يحتوي على 07 مهام و كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 03 بنود ماعاد الخامسة التي تنقسم الى ثلاثة مهام جزئية و التي بدورها تحتوي على ثلاثة بنود :

2.الحكم على القوافي:

يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تحتوي على قافية أو لا

مثال : (حجر/ بقر) . [baqar,[hağar]

3. إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة :

يجب على الطفل ان يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع (شعر ،مقص، بحر،

ورق) الكلمة المقترحة مثال: [miqaş,baħr,waraq] [šaer]

4. اختبار كلمة تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة ، الكلمة ،(بصل ، راس [baş]

[ra :s] [riğl] [kalb] التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة .

5. حذف المقطع : تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية :

يجب على الطفل ان يحذف المقطع الأول و يلتف بما تبقى من الكلمة ، مثلا في حرف a

في الأولى

يجب على الطفل أن يحذف (qara) ثم يتلفظ بما تبقى (ba)

(baqa) ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة (ra) في الثانية يحذف المقطع الاخير

في الثالثة b5 يحذف المقطع الأوسط (aq) ، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة (bara).

6. الصوت الناقص :

نسمع للطفل كلمتين ،حيث تكون الكلمة الثانية من الكلمة الأولى مع حذف المقطع مثال (daba :b) (ba :b) ضباب،باب (الأول ، يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف .

إستبدال الفونيم الأول يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و إستبداله بآخر شكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة مثال: [t:hu][t:qu][t:uh] (توت، حوت، قوت، ..)، كما تجدر الملاحظة هنا ان سبب التركيبية المر فونولوجية للغة العربية التي تركز على الجذر القائم على الصوامت (Fhisel، 1968) تم حذف واحدة من المهام المتمثلة في حذف الفونيم الاول المتواجدة في إختبار (NOK،Delpche،George،2001) لأنه لا يكن ان نجد في اللغة العربية كلمة تبدأ بصائتة .

2-نظام تنقيط إختبار الوعي الفونولوجي :

بناءا على الإجابات الصحيحة و لإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية ، تم تنقيط كا واحدة من المهام على 03 نقاط كحد اقصى حسب عدد البنود (إذ تم منح نقطة واجدة لكل إجابة صحيحة) و هو نظام التنقيط المستعمل في الإختبار الاصلي ما عدا حذف المقاطع (مه 5) التي يصل مجموعها الى 9 نقاط كحد اقصى لنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة ، و يكون بذلك المجموع الكلي 27 نقطة.

3. كيفية إجراء الإختبار :

- تم تطبيق الإختبار بصفة فردية في أوقات الدراسة بقاعة الأساتذة.
- يتمحور متوسط الحصص ما بين 15 و 20 دقيقة
- الحرص على تطبيق الاختبار في الصباح مراعاة لتعب الطفل
- قدمت التعليمات باللغة العربية(الدارجة) حرصا على خلق جو مريح و كذلك من أجل التحقق من فهمه للتعليمية ذلك دون إستخدام الإشارات.
- الإختبار كان شفوي حيث لجأنا إلى تكرار البند مرة واحدة .
- تجنب إستعمال الكلمات الصعبة مثل القافية، المقطع، الفونيم كونها كلمات غير معروفة عند الاطفال .
- خصصنا لكل طفل ورقة تنقيط ندون فيها اجابته.

9-تقديم اختبار القراءة:

- لقياس مستوى القراءة عند أفراد عينة البحث إعتمدنا على نفس المهام الموصوفة في إختبار الوعي(د.لباش، جورج و نوك، 2001) ، و نضرا لغياب إختبار قراءة مقنن باللغة العربية للتحقق من صدقه لجأت الباحثة (أزداو شفيقة) إلى طريقة صدق المحكمين أي عرض الاختبار على 10 معلمات في المدارس الإبتدائية و 5 خمسة أساتذة من قسم علم النفس المهتمين باللغة العربية المكتوبة و لا سيما القراءة.

1.9. مهام إختبار القراءة :

يتكون إختبار القراءة من أربعة مهام :

-قراءة شبه الكلمات: تحتوي على 06 قوائم و كل قائمة تحتوي على 06 بنود و يكون بذلك المجموع على 36 بند منها 18 كلمة شبه قصيرة و 18 شبه طويلة، ثم تشكيل شبه كلمات بإستخدام طريقة الإستبدال المقطعي فقد عرضت على الطفل بالترتيب التالي:

6 شبه كلمات قصيرة مشكلة من كلمات، إستبدل فيها المقطع الأول .

6 شبه كلمات طويلة مشكلة من كلمات، إستبدل فيها المقطع الأول

6 شبه كلمات قصيرة من كلمات، إستبدل فيها المقطع الأوسط.

6 شبه كلمات طويلة من كلمات، إستبدل فيها المقطع الأوسط.

6 كلمات قصيرة من الكلمات، إستبدل فيها المقطع الأخير .

6 شبه كلمات طويلة من الكلمات ، أستبدل فيها المقطع الأخير.

2.9. قراءة الكلمات :

تحتوي على أربعة قوائم و كل قائمة تحتوي على 6 بنود معروضة على الطفل على الترتيب التالي :

6 كلمات قصيرة المألوفة مكونة من مقطعين او ثلاثة.

6 كلمات طويلة مألوفة مكونة من 4 أو 5 مقاطع .

6 كلمات قصيرة نادرة مكونة من مقطعين أو ثلاثة .

6 كلمات طويلة نادرة مكونة من 4 أو 5 مقاطع .

3.9. قراءة النص:

يتمثل في نص الثعلب الذكي المترجم عن حكايات أو خرافات Azoub الذي جاء في سلسلة كتب بدون ملف و عنوان (حكايات ابطالها حيوانات) .

التعليمة :

سأعطيك مجموعة من القوائم ثم تقرأها بصوت عال الواحدة تلو الأخرى ، ثم تحكي لي ما فهمت .

4. فهم النص :

عندما ينتهي الطفل من القراءة نطرح عليه سؤالين: الأول هو تقديم ممثلي القصة و ذلك باللغة العربية العامية.

الإجابات المنتظرة و هي ثلاثة :

- الثعلب

- الكلب

- الخروف

السؤال الثاني :ماذا حدث (Wassra)

هناك ثلاثة عشر إجابات منتظرة و هي :

- الثعلب جائع أو أراد أن يأكل
- كان مختبأً وسط قطيع الخرفان
- تظاهر الثعلب بالتعب
- إقترب الثعلب من الخرفان
- جذب الثعلب الخروف اليه
- في تلك اللحظة اقترب الكلب من قطيع الخرفان
- عثر الكلب على الثعلب
- صرخ الكلب و سال الثعلب عن ماذا يفعل وسط الخرفان
- أجاب الثعلب للكلب أن الحمل جذاب
- أجاب الكلب الثعلب بأنه لن ينخدع بكلامه
- امر الكلب الثعلب بالرحيل
- دعر الثعلب من الكلب و هرب.

5.9. نظام تنقيط إختبار القراءة:

1.5.9. بالنسبة لقراءة شبه الكلمات:

تمنح نقطة لكل شبه كلمة مقروءة بشكل صحيح يتحصل الطفل بذلك على مجموع 36 نقطة.

2.5.8. بالنسبة لقراءة الكلمات:

تمنح نقطة لكل كلمة مقروءة بشكل صحيح يتحصل على مجموع 24 نقطة .

3.5.9. بالنسبة لقراءة النص:

أخذ بعين الإعتبار عدد الكلمات أو المورفيمات المقروءة بشكل صحيح و يتحصل الطفل بذلك على 106 نقطة بالنسبة للفهم و حسب عدد الإجابات الصحيحة يمنح 03 نقاط للسؤال الأول و 13 نقطة للسؤال الثاني اي بمجموع 16 نقطة.

6.9. كيفية إجراء الاختبار :

- تم تطبيق الاختبار في قاعة الأساتذة بصفة فردية
- الحرص على تطبيق الاختبار في الفترة الصباحية لتفادي تعب الطفل
- تم تقديم كل بند للطفل على ورقة التي يتوجب منه قراءتها بصفة متتالية
- إستخدمنا ورقة تنقيط لكل طفل تم فيها تدوين أخطائه.

- اما بالنسبة لعامل الزمن فلم نأخذه بعين الإعتبار نظرا لقصر الوقت المقدم لنا من طرف الأساتذة كون التلاميذ كانوا مقبلين على تقديم الإختبارات ، كما أن دراستنا كانت وصفية لم تعتمد على الدراسة الطولية.

10-الوسائل الاحصائية :

بعد مرحلة التطبيق الميداني تم تفريغ البيانات الصالحة لأغراض الدراسة ثم إعتدنا على تقنية معامل ارتباط (برسون) و الذي يعتبر من مقاييس العلاقة تستعمل لمعرفة العلاقة بين صنفين او اكثر. (عبد الرحمان العيسوي، 1997، 20)

تم إختيارنا لهذه الوسيلة لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة إرتباطية بين الوعي الفونولوجي و اكتساب مهارة القراءة عند الطفل الاصم الحامل للزرع القوقي .

فقد اعتمدنا في دراسة موضوعنا على طريقة درجات الخام، تستعمل هذه الطريقة حتى تكون البيانات من الدرجات و المستوى الخام استعملنا لقياس متغيرين كمية الطريقة هي:

$$r = \frac{N\sum X \times Y - (\sum X) (\sum Y)}{\sqrt{N\sum X^2 - (\sum X)^2} \sqrt{N\sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

R: معامل الارتباط

N : العينة عدد الأفراد

X: المتغير الاول الوعي الفونولوجي

Y: المتغير الثاني القراءة

N-2: درجة الحرية.

عرض و تحليل النتائج:

تمهيد:

في هذا الفصل سنحاول عرض نتائج كل التساؤلات الإجرائية بعد إختبار مجموعة الدراسة و تحليلها كميا و كيفيا ضف إلى ذلك مناقشة النتائج و الأخذ بعين الاعتبار الدراسات السابقة للتأكد من فرضيات البحث و الإجابة عن التساؤل المطروح.

1- عرض و تحليل نتائج إختبار الوعي الفونولوجي:

1.1. عرض النتائج:

الجدول رقم(01) يمثل نتائج تمرير إختبار الوعي الفونولوجي على مجموعة الدراسة انظر الملحق رقم(01)

نلاحظ من خلال الجدول المتحصل عليه أن معظم أفراد العينة قد سجلوا ضعفا في البند الثاني (الكلمة القافية) و هذا ما يظهر في الحالات رقم 02 ، 08 ، 16 ، 23 ، 26 ، 29 ، 32 ، 33 ، 34 حيث تحصلوا على علامة 0 من 03، فلم ينجحوا في إنتاج و لا كلمة واحدة تقفي مع الكلمة المقصودة.

كما نجد أيضا حالات أخرى سجلت ضعفا في البند السابع (تعويض الحرف الأول) و هذا ما تبينه الحالات رقم 02 ، 03 ، 04 ، 06 ، 05 ، 07 ، 08 ، 19 حيث تحصلوا على علامة

0 من 03. و هذا ما يفسر أنهم يعانون من صعوبات في إستحضار الكلمات المناسبة. أما باقي الحالات فقد تراوحت إجاباتهم ما بين 01 و 03 من مجموع 03 .

الجدول رقم (02) يمثل نتائج مهام اختبار الوعي الفونولوجي على مجموعة الدراسة وفق أساليب إحصائية أنضـر الملحق رقم(02)

-التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال الجدول أن اعلى قيمة في المتوسط الحسابي نجدها في البند الخامس كلمة تنتهي بنفس الصامته بنسبة 8.42 مقابل 93.65% ثم يليها بند الحكم على القوافي و بند حذف المقطع بنفس القيمة 2.76 بنسبة (92.06% - 90.47%) أما أدنى قيمة فقد سجلت على مسوى البند الثاني تعويض الحرف الأول ب 1.40 بنسبة 49.99%

التحليل الكيفي:

من خلال نتائج الجدول تبين لنا أن درجات المتوسط الحسابي ضعيفة إذ ما أخذنا بعين الإعتبار الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها في الإختبار و هي (27) درجة. فنلاحظ أن مستوى الأطفال في بند كلمة تنتهي بنفس الصامته أعلى مقارنة بمستويات البنود الأخرى خاصة في بند تعويض الحرف الأول الذي يجدون فيه صعوبة باستحضار حروف تناسب الكلمات التي يحتوي عليها البند. و عليه يمكن القول أنه هناك فروق بين نتائج بنود الوعي الفونولوجي و يمكن إستنتاج ذلك من خلال النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم(03): يمثل نتائج بنود الوعي الفونولوجي، انظر الملحق رقم(03)

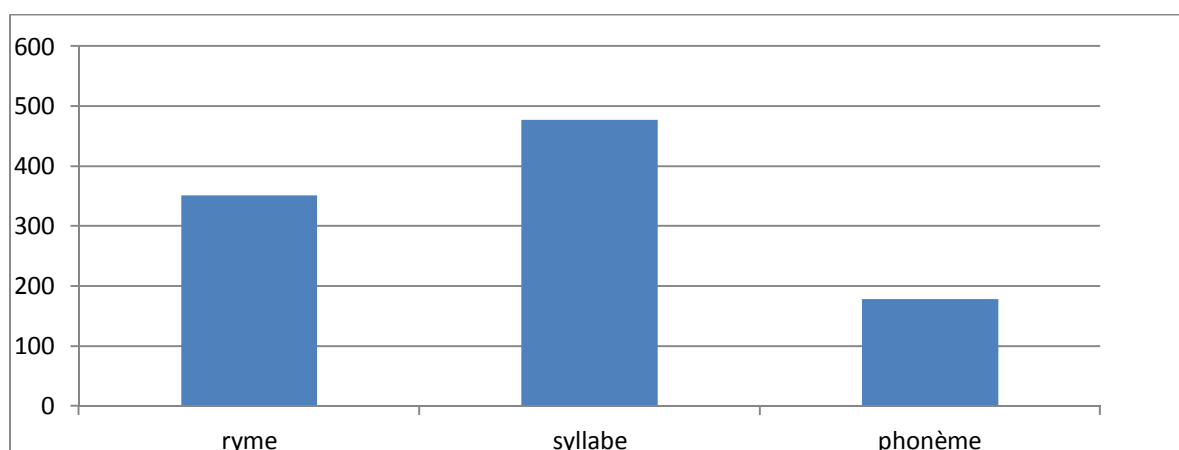
نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى قيمة سجلت على مستوى المقطع ثم تليه القافية و في الاخير الفونيم.

الجدول رقم (04): يمثل نتائج الوحدات الفونولوجية:

الوحدات الفونولوجية			
الفونيم	المقطع	القافية	
4.04	11.35	6.95	المتوسط الحسابي
1.78	2.05	1.12	الانحراف المعياري
09	12	09	أعلى قيمة
02	03	04	أدنى قيمة

نلاحظ من خلال الجدول ان أعلى قيمة سجلت في المتوسط الحسابي كانت على مستوى بند المقطع بنسبة 11.35 ثم تليها القافية بنسبة 6.95 اما اصغر قيمة فقد سجلت في الفونيم بنسبة 4.04 .

رسم بياني رقم (01): يمثل الدرجات المتحصل عليها في بنود الوعي الفونولوجي



نلاحظ من خلال الأعمدة البيانية أن أعلى نسبة سجلت في بنود الوعي الفونولوجي كانت في المقطع ثم تليها القافية و في الأخير يأتي الفونيم بأقل نسبة.

II. عرض و تحليل نتائج اختبار القراءة:

الجدول رقم(05) يمثل نتائج تمرير اختبار القراءة على مجموعة الدراسة أنظر الملحق

رقم(4)

من خلال الجدول المتحصل عليه نلاحظ أن معظم الحالات لم يتوصلوا إلى قراءة كل قائمة شبه الكلمات التي تحتوي على 36 كلمة، فهذا ما ينطبق على الحالة رقم 02، 06، 19، 27، 28، أما باقي افراد العينة فيتراوح معدل إجاباتهم ما بين المتوسط و الجيد كونهم لم يعتادوا على قراءة و سماع مثل هذه الكلمات.

أما فيما يخص بند الكلمات و بند قراءة النص فنلاحظ أن معظم أفراد العينة قد وفقوا في الإجابة عليهما كون هذه الكلمات معتادة التلفظ على مسامعهم.

أما بالنسبة لبند فهم النص فنلاحظ أن جميع الحالات قد أخفقت في الأجابة على معظم الأسئلة فنجد مثلا الحالة رقم 11 و 20 لم يتمكنوا من الإجابة على أي سؤال.

الجدول رقم (06): يمثل نتائج إختبار القراءة على مجموعة الدراسة وفق أساليب إحصائية

أساليب إحصائية	بند قراءة شبه الكلمات	بند قراءة الكلمات	بند قراءة النص	بند فهم النص
المتوسط الحسابي	25,26	21,09	84,78	2,11
الانحراف المعياري	2,80	2,85	14,87	1,25
أعلى قيمة	31	27	104	05
أدنى قيمة	18	12	50	00
متوسط النسب المؤوية	70 ,05%	76,58%	66,31%	12,38%

-التحليل الكمي:

يتضح من خلال الجدول أن أعلى قيمة سجلت في المتوسط الحسابي في البند قراءة النص بنسبة 84.78 مقابل 66.31% مقارنة ببند فهم النص بنسبة 2,11 مقابل 12.38% و هي أصغر قيمة في التوسط الحسابي. من جهة أخرى نجد أن النسبة المؤوية للبند الثاني قد

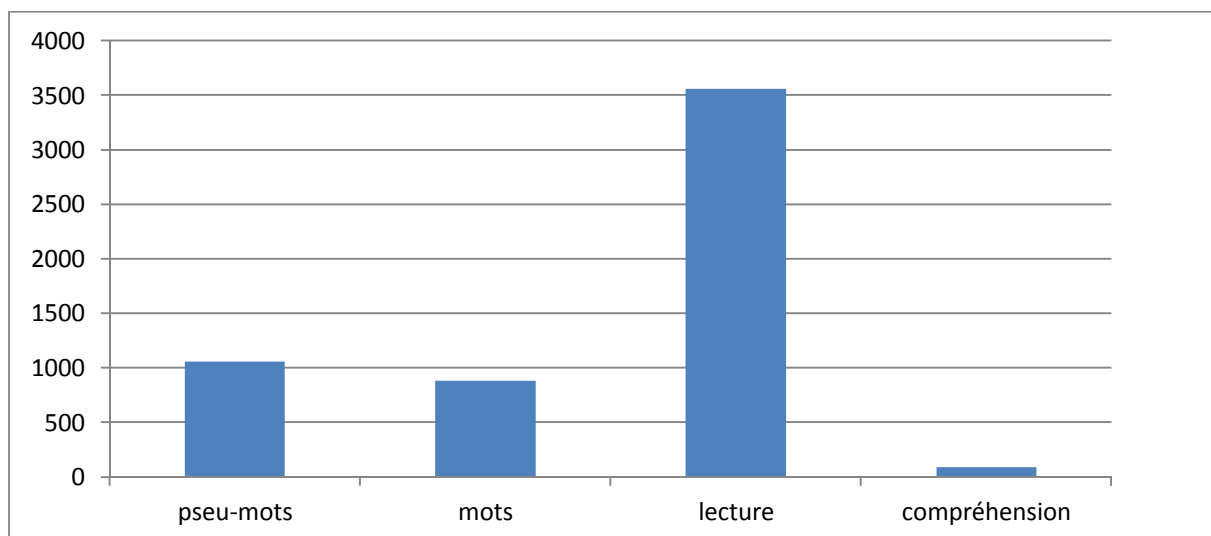
سجلت أعلى قيمة 76,58% مقارنة بباقي البنود (بند قراءة الكلمات، بند قراءة النص) اما أدنى قيمة فقد سجلت في البند السابع بقيمة 12,38%.

-التحليل الكيفي:

من خلال نتائج الجدول تبين لنا أن درجات المتوسط الحسابي متوسطة في بند قراءة النص ثم يليها بند قراءة شبه الكلمات ثم قراءة الكلمات. أما بالنسبة لبند فهم النص فقد كانت النتائج ضعيفة إذ ما أخذنا بعين الاعتبار الدرجة القصوى التي يمكن الحصول عليها في الإختبار و هي (182) درجة.

فلاحظ أن مستوى الأطفال في البند الثالث أعلى مقارنة بمستويات البنود الأخرى خاصة في البند الرابع (فهم النص) الذي يجدون فيه صعوبة في فهم المادة المقروءة .

رسم بياني رقم (02): يمثل نتائج بنود إختبار القراءة



من خلال الاعمدة البيانية التالية نلاحظ ان اعلى نسبة سجلت في اختبار القراءة كانت على مستوى قراءة النص ثم قراءة الكلمات ثم قراءة اشباه الكلمات و اخيرا فهم النص.

الجدول رقم (07) يمثل نتائج إختبار القراءة لشبه الكلمات على مجموعة الدراسة انظر الملحق رقم (05)

نلاحظ من خلال الجدول أن النتائج المتحصل عليها في شبه الكلمات القصيرة أفضل من النتائج المتحصل عليها في شبه الكلمات الطويلة.

2. عرض م تحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

1. مقارنة النتائج حسب تحليل التباين:

للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين شبه الكلمات القصيرة و شبه الكلمات الطويلة بين المجموعات الثلاث (تغيير الحرف الاول، تغيير الحرف الاوسط، تغيير الحرف الأخير) إستخدمنا تحليل التباين (Anova) و الذي تم حسابه عن طريق (SPSS) بطريقة (Anova one-way) و قبل التطرق الى تحليل التباين كان علينا التأكد من التجانس بين المجموعات عن طريق إحصائية (Levens) و الذي يعتبر شرطاً ضرورياً من شروط تحليل التباين، و قد تحصلنا على الجدول التالي:

جدول رقم (08): يمثل نتائج اختبار التجانس

Levens	درجة الحرية 01	درجة الحرية 02	الدلالة الاحصائية
شبه الكلمات القصيرة	05	120	0.19
شبه الكلمات الطويلة	4	121	0.82

إن هذا الجدول بين نتائج إختبار تجانس التباين حيث، قدرت الدلالة الإحصائية ب 0.19 في شبه الكلمات القصيرة و 0.82 في شبه الكلمات الطويلة و هي أكبر من 0.05 و التي تدعو إلى القبول بتجانس التباين و منه مجموعات البحث متجانسة فيما يخص نتائج الإختبار.

بما أن مجموعات أن مجموعات البحث متجانسة قمنا بحساب تحليل التباين – Anova one-way و حصلنا على نتائج الجدول التالي :

جدول رقم (09) : يمثل نتائج إختبار تحليل التباين (Anova)

التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة الاحصائية
بين المجموعات	9.6	05	1.92	1.50	0.05
شبه الكلمات القصيرة					
داخل المجموعات	153.60	120	1.28		
التباين الكلي	163.20	125			
بين المجموعات	3.06	4	0.76	1.14	0.05
شبه الكلمات الطويلة					
داخل المجموعات	80.93	121	0.66		
التباين الكلي	84.00	125			

يتضح من خلال الجدول وجود دلالة إحصائية تقدر ب 0.05 وهي تساوي الدلالة 0.05 لهذا نقبل الفرضية الجزئية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قراءة شبه الكلمات القصيرة و الطويلة (استبدال الحرف الأول ، إستبدال الحرف الاوسط، إستبدال الحرف الأخير) و هذا يعني عدم تساوي متوسط المجموعتين .

يتضح من خلال الجدول أن التغيير كان في (تغيير الحرف الأخير) أكثر نسبة مقارنة بالمستويات الأخرى نجد دلالة إحصائية تقدر ب 0.19 في الكلمات الطويلة 0.82 و هي اكبر من 0.05 و هذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية . و قد ترجع هذه الفروق الى الخبرة الأولية التي يتلقاها الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و مزاولتهم للحصص الأطفونية من تربية سمعية و برامج التأهيل.

الجدول رقم(10) يمثل نتائج اختبار قراءة الكلمات على مجموعة الدراسة انظر الملحق رقم (06)

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة النجاح في الكلمات المألوفة و النادرة القصيرة افضل من قراءة الكلمات المألوفة و النادرة الطويلة .

3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الجدول رقم(11): يمثل دلالة الفروق t.test بين نتائج قراءة الكلمات المألوفة و

النادرة في قراءة الكلمات القصيرة.

الفرضية	الاختبار	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولة	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
الفرضية الجزئية الثانية	القراءة	ك ط	ك ط	ك ق	ك ق	41	5.35	2.021	0.00	0.05
		نادرة	مألوفة	نادرة	مألوفة					
		13.9	9.54	5.47	4.20					

للتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات المألوفة و النادرة في قراءة الكلمات القصيرة قمنا بحساب إختبار "ت" للعينات المستقلة كما هو موضح من خلال الجدول رقم(11) و الذي يبين أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 5.35 و هي أكبر من القيمة الجدولة 2.021 و درجة الدلالة 0.00 عند مستوى الدلالة 0.05 و عند درجة الحرية 41 هذا ما يؤكد صدق الفرضية الجزئية الثانية انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين قراءة الكلمات المألوفة و النادرة في الكلمات القصيرة.

128

5-تحليل الأخطاء على مستوى شبه الكلمات و الكلمات: إن تحليل الأخطاء المرتكبة من طرف الطفل تكملة للإجابات الصحيحة و من أجل هذا الفرض تم تقسيم الأخطاء إلى مجموعتين هما:

الأخطاء من عنصر واحد: تتمثل في الإستبدال ، الحذف، القلب و الإضافة.

الأخطاء من عدة عناصر: تمس كل أو بعض عناصر الكلمة.

جدول رقم (13) يمثل تحليل الأخطاء على مستوى الكلمات و أشباه الكلمات

الأخطاء في القراءة	قراءة الكلمات	قراءة شبه الكلمات
من عنصر واحد	30,8	38,60
من عدة عناصر	69,20	61,4
المجموع	%100	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى قيمة في نسبة الأخطاء سواءا في قراءة الكلمات أو في قراءة شبه الكلمات تظهر في الأخطاء في عدة عناصر مقارنة مع الأخطاء المرتكبة من عنصر واحد.

- بلغت نسبة الأخطاء في عدة عناصر في الكلمات 69,20% مقابل 30,8% من عنصر واحد.

- بلغت نسبة الأخطاء في عدة عناصر في الكلمات 61,4% مقابل 38,60% من عنصر واحد، لقد قمنا بهذا التحليل قصد التعرف أعلى أي مستوى تكون نسبة الأخطاء عالية بالنسبة لأفراد العينة.

جدول يمثل رقم (14) النسب المؤوية للأخطاء في قراءة الكلمات و شبه الكلمات على مستوى الحركات و الصوامت

قراءة الكلمات	قراءة شبه الكلمات	
80,12	86,44	الحركات
19,88	13,56	الصوامت
%100	%100	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول ان أعلى نسبة للأخطاء سجلت على مستوى الحركات سواء في قراءة الكلمات او في قراءة شبه الكلمات

- بلغت نسبة الأخطاء على مستوى الحركات في قراءة الكلمات ب 80,12% مقابل 19,88% خطأ في الصوامت .

- بلغت نسبة الأخطاء على مستوى الحركات في قراءة شبه الكلمات ب 88,44% مقابل 13,56% خطأ على مستوى الصوامت.

جدول رقم (15) : يمثل انواع الأخطاء في قراءة شبه الكلمات

المجموع	القلب	الإضافة	الحذف	الإستبدال	
%100	6,22	18,18	24,38	51,22	الحركات
%100	6,89	13,84	16,53	62,74	الصوامت

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأخطاء المرتكبة في قراءة شبه الكلمات قد سجلت على مستوى الحركات و يظهر ذلك في الإستبدال بنسبة 51,22% مقابل 24,38% في الحذف و 18,18% في الإضافة و أدنى قيمة قد سجلت في القلب بنسبة 6,22%.

أما بالنسبة للصوامت أيضا كانت أعلى نسبة قد سجلت في الحذف بنسبة 62,74% مقابل 16,53% في الحذف و 13,84% في الإضافة أما أدنى قيمة قد سجلت في القلب بنسبة 6,8%.

اما الأخطاء التي يرتكبها الأطفال من نوع الإستبدال فيمكن أن نذكر على سبيل المثال

الإستبدال: (صِتاب/زِطاب) ، (ظاوله / ذاوله)، (طماقم / طمائم) ، (خزاعة / خزاعة)

(مرتقال / مرتقان) ، (قلح / كلح) ، (جئل / جئل) ، (عقن / عئن)، (باذ / باة)

الحذف: (ضلوس / لوس) ، (تلاميغ / تلامع) ،

الإضافة: (لاثر / لئير)

القلب: طشيبات / شطيبات)

جدول رقم (16) : يمثل أنواع الأخطاء في قراءة الكلمات

المجموع	القلب	الإضافة	الحذف	الإستبدال	
%100	4,44	15,22	29,74	55,60	الحركات
%100	2,8	22,12	24,86	50,22	الصوامت

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة للأخطاء في قراءة الكلمات يظهر على مستوى الحركات و ذلك في الحذف بنسبة 55,60% يليه الحذف ب 29,74% ثم الإضافة ب 15,22% و أخيرا القلب و هو أدنى نسبة ب 4,44%.

أما بالنسبة للصوامت فكانت أيضا اعلى نسبة للأخطاء في الحذف بنسبة 50,22% ثم يليه الحذف بنسبة 24,86% ثم الإضافة 22,12% و أخيرا القلب بنسبة 2,8%.

أما بالنسبة للأخطاء في بند قراءة الكلمات فتتمثل في تحليل الأخطاء من نوع الإستبدال خاصة في الحروف المتشابهة إملائيا في الكلمات المعروفة.

6. عرض و تحليل الفرضية الرئيسية :

1.6 -التناول الإحصائي:

دراسة العلاقة بين الوعي الفونولوجي و القراءة ، و للتحقق من صدق أو نفي هذه الفرضية
إعتمدنا على التحليل الإحصائي بإستعمال معامل برسون.

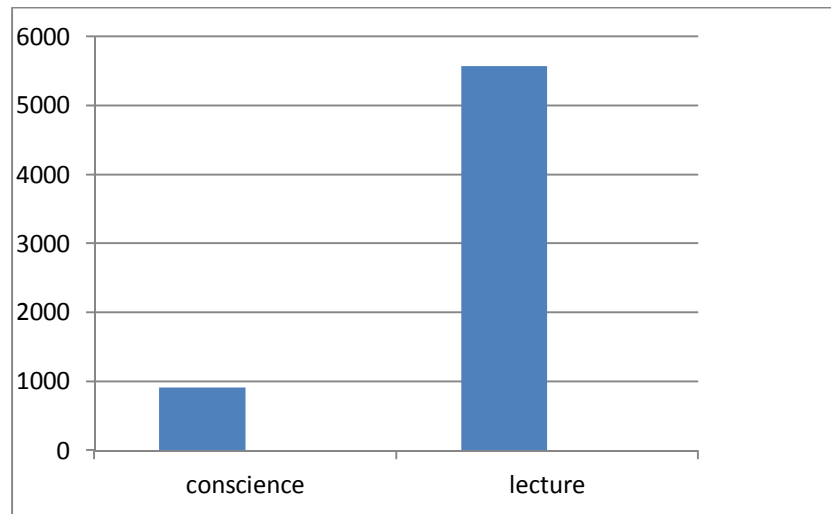
الجدول رقم(17) يمثل العلاقة الإرتباطية بين الوعي الفونولوجي اختبار القراءة أنظر
الملحق رقم(07)

الفرضية	القيمة المحسوبة	القيمة المجدولة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الإرتباط	مستوى الدلالة
الفرضية الرئيسية	0.18	0.25	الوعي الفونولوجي	القراءة	الوعي الفونولوجي	القراءة	0.20	0.05
			21.78	134.14	3.35	20.07		

إنطلاقا من الجدول التالي نجد ان:

قيمة معامل إرتباط برسن المحسوبة تساوي 0.18 عند مستوى الدلالة 0.25 وهي أكبر من
مستوى الدلالة 0.05 و هي غير دالة إحصائيا و بالتالي لا توجد علاقة بين الوعي
الفونولوجي و مهارة القراءة عند الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقي.

رسم بياني رقم (03) يمثل العلاقة الارتباطية بين إختباري الوعي الفونولوجي و القراءة



نلاحظ من خلال الأعمدة البيانية التالية أن أعلى نسبة سجلت في إختبار القراءة ثم الوعي الفونولوجي.

7- مناقشة لنتائج و تفسيرها:

في ضوء فرضية الدراسة و بعد عرض النتائج سنحاول تفسيرها اعتمادا على الجانب النظري و الدراسات السابقة.

تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى المتعلقة بإختبار القراءة بينت وجود أثر للعامل المعجمي في قراءة شبه الكلمات القصيرة و قراءة شبه الكلمات الطويلة و هذا ما توصل إليه الباحث (Sprenger-Charolles, Siegel & al. (1988 التي أكدت على بداية التمثيل الإملائي أو تعزيز الوحدات الإملائية حتى و إن كان الطفل يستخدم أساسا الإجراء الفونولوجي. كما توصلت أيضا دراسة (فوزار فريد) (2001) (fauzar- Farid). على أساس أن أثر المعجمية يعني مظهرا للإجراء اللوغوغرافي أو الإملائي منه يمكن تفسير أن الأطفال لديهم قائمة معجمية التي يتم التعرف عليها بسهولة إلى جانب الوساطة الفونولوجية التي سمحت بقراءة الكلمات الغير المعتادة لديهم.

ففي بداية المسار لتعلم القراءة يعتمد الأطفال على الوساطة الفونولوجية أي الطريقة التقطيعية في تجزئة الكلمات إلى وحدات لتسهيل عملية القراءة و التي تتدرج تحتها طريقتان فرعيتان المتمثلة في الطريقة الأبجدية و الطريقة الصوتية كونها تساعد الطفل على التعرف على الأصوات و الحروف التي تتركز على الضبط منذ بداية تعلم القراءة و هذا ما تبينه دراسة "بوكديدا" التي أكدت على عدم معرفة أطفال الطور التحضيري و القراء المبتدئين لمفهوم القافية مقارنة بالمقطع باعتبار أن عملية القراءة تعتمد أساسا على قدرة التلميذ على

إدراك الفونيمات المشكلة للكلمة و هذا ما توصل إليه بعض الباحثين مثل (Bradly,Bryant ,Olofsson.A,Lundberg.) أوضحوا أن النجاح في التجارب التدريبية النوعية للوعي الفونولوجي عند الأطفال يكون عن طريق التدريب على التقطيع الذي يحسن من مستوى القراءة.(حميدوش سليمة،2002-2003)

ثم تليها الطريقة الكلية أو طريقة الجملة في السنوات اللاحقة بعد إكتساب سيرورات القراءة تأتي بعدها إكتساب مهارة القراءة التي تتماشى مع المفهوم الكلي للتعليم التي تساعد الطفل على ربط المعنى بالشكل.

كما أسفرت الفرضيات الجزئية الثانية و الثالثة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة الكلمات المألوفة و النادرة في الكلمات القصيرة و قراءة الكلمات المألوفة و النادرة في الكلمات الطويلة فمن النتائج المتحصل عليها يتبين لنا أن نسبة قراءة الكلمات المألوفة و النادرة القصيرة أفضل مقارنة بالكلمات المألوفة النادرة الطويلة.

أما الفرضية العامة التي مفادها هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي المتمدرسين في الطور الرابع إبتدائي فبينت النتائج المتحصل عليها نفي الفرضية البديلة و القبول بالفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة (عبد المطلب القريطي) أداء الأطفال المعاقين سمعياً يتأثر بشكل سلبي في مجال التحصيل القرائي بالإضافة إلى

أن كل الحالات يتعرضون أثناء قرائتهم إلى أخطاء تتضمن الإبدال الحذف و الإضافة
(خادة النسان، 2009).

إن هذه النتيجة غير متوقعة كونها تخالف ما توصلت إليه معظم الدراسات التي تطرقنا إليها في الجانب النظري التي ذكرت العكس فنذكر مثلاً دراسة "ماري دوماستر" التي تقول "أن القراءة نشاط معقد تساهم فيه عدة ميكانيزمات سمعية بصرية و حركية لا تقتصر فقط على التعرف على الأصوات و إنما على فهم الكلمات"، كما بينت أيضاً الدراسات في المجال اللغوي عامة و النمو القرائي خاصة أن المهارات الفونولوجية ترتبط أساساً بمهارة القراءة بذلك تعتبر الفونولوجيا علم يختص بأصوات اللغة و القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية ، آلية إخراجها و كيفية تشكيل هذه الأصوات مع إدراك التشابه الاختلاف بينها سواء كانت كلمات أو تعابير لغوية مختلفة". (عبد الوهاب سمير، 2004)

أما فيما يخص ترتيب مستويات الوعي بالوحدات الفونولوجية لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي ، تبين النتائج أن أداء الأفراد للوحدات الفونولوجية (المقطع والقافية) أفضل من آدائه (الفونيم)، في حين أن أفراد العينة أظهروا نجاحاً بالقافية قبل المقطع .

أما بالنسبة للفهم القرائي فقد وجد الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي صعوبة في الإجابة على الأسئلة التي تضمنت ممثلي و مجريات القصة فلقد وجدوا مشاكل في استحضار الإجابات الصحيحة و يمكن أن يكون ذلك راجع إلى إفتقار رصيدهم اللغوي و إيجاد صعوبة في فهم مجريات القصة إضافة إلى ذلك الطريقة المعتمدة في القسم التي لا تشجع الطفل

على القراءة و الفهم في نفس الوقت و عدم وفرة برامج تعليمية موافقة لقدراتهم التواصلية التي تساعد على تطوير مهارة القراءة و الفهم لديهم و هذا ما بينته دراسة (جيناتيل، ودي فرانسيسكا) "أن مهارات القراءة عند الأطفال المعاقين سمعيا ضعيفة مقارنة مع أعمارهم".

أما من خلال عرض الفروق بين قراءة الكلمات القصيرة و قراءة الكلمات الطويلة عند الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقي ، إتضح أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية بين قراءة هاتين الأخيرتين كونها كلمات مألوفة لديهم اعتادوا على سماعها و قراءتها.

تسلط جميع الهيئات على المستوى العالمي إهتماما كبيرا بالطفولة على أساس أنها صانعة المستقبل، كما أقيمت عدة مؤتمرات و أبحاث في جميع الهيئات التي تناولت شتى الموضوعات التي تتعلق بحياة الطفل المعاق، منها الإعاقة السمعية و مدى تأثيرها على مستوى الوعي الفونولوجي و القراءة عند الأطفال المتمدرسين في السنوات الرابعة ابتدائي نظرا لأهمية هذا الموضوع، بهدف التعرف عليه أكثر قمنا بدراسة من زاوية و ذلك قصد الكشف عن ما إذا كانت هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي بمهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي. كما تطرقنا إلى فرضيات جزئية تمثلت في أثر العامل المعجمي في قراءة شبه الكلمات والفروق في قراءة الكلمات و للإجابة عن الفرضيات قمنا بإختباري الوعي الفونولوجي و القراءة المكيفين من طرف الأستاذة (أزداو شفيقة) على عينة بحث تتكون من 42 فرد حاملين للزرع القوقعي.

حيث أصفرت النتائج على نفي الفرضية العامة و القبول بالفرضية البديلة التي مفادها ليس هناك علاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و القبول بالفرضية الجزئية الأولى هناك أثر للعامل المعجمي في إكتساب مهارة القراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و ذلك في شبه الكلمات. و القبول بالفرضية الجزئية الثانية و الثالثة للفروق في قراءة الكلمات المألوفة النادرة القصيرة و الكلمات المألوفة و النادرة الطويلة .

إقتصر موضوع بحثنا على الإعاقة السمعية كعامل مؤثر على القراءة و الوعي

الفونولوجي عند الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية و الحاملين للزرع القوقي المتمدرسين بمدارس ابتدائية عادية في أقسام خاصة للطور الرابع ابتدائي، وهي محاولة أردنا من خلالها أن نبين علاقة الوعي الفونولوجي بإكتساب مهارة القراءة عند هذه الفئة.

فتعتبر الإعاقة السمعية حاجز أمام عملية التواصل بين الطفل و عالمه الخارجي و كذلك مدى تأثيره على عدة جوانب من بينها التحصيل الدراسي عموما و القراءة و الوعي الفونولوجي خاصة فقد بينت العديد من الدراسات هذا المفهوم و من بينهم دراسة "هارت" في مناقشتها لموضوع القراءة عند المعاقين سمعيا حيث أكدت أن عملية القراءة تتطلب إلى مهارة الفهم، الوعي و إدراك المفاهيم(ماجدة السيد عبيد،2000)

لقد حاولنا في دراستنا إبراز العلاقة بين الوعي الفونولوجي و مهارة القراءة حيث تبين لنا أن الأطفال المصابين بالصمم لديهم قصور على مستوى الوعي الفونولوجي و كذلك القراءة خاصة فيما يخص فهم النص حيث تتطلب هذه الفئة إهتماما أكبر لمساعدتهم لتجاوز هذا الإضطراب و في الأخير يبقى باب البحث مفتوحا،ليشمل دراسات أخرى في طرق ووسائل و تقنيات لمساعدة هذه الشريحة من الأطفال.

رغم ما قمنا به للحصول على نتائج دقيقة إلا أن هذه الدراسة تبقى نسبية النتائج لأنها تحتاج إلى عينة أكبر ووقت أطول للكشف عن مختلف الجوانب التي لم تحظى بالبحث و النظر

فيها و دراستها من طرف المختصين و ذلك بهدف الحد من هذه المشكلة التي تؤثر على التعلم.

كما لاحظنا من خلال دراستنا قلة البحوث فيما يخص هذا الموضوع في الجزائر إهمال المختصين لهذا الجانب أثناء الكفالة بهذه الفئة، ونظرا لأهمية و دور الوعي الفونولوجي في تطوير مهارة القراءة و الكتابة أردنا أن تكون دراستنا منطلق البحث لهذا الموضوع.

الاقتراحات

- ضرورة التوجيه، والإرشاد لوالدي الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي وذلك لمساعدتهم على معرفة كيفية جعل الأصوات ذو معنى، ودلالة طول الوقت مما يساعد هؤلاء الأطفال على فهم، وإدراك الأصوات لها معاني، وأن اللغة المنطوقة تحمل عبارات ودلالات صوتية ذات معنى مختلفة.
- الإستخدام المبكر للمعينات السمعية، وتكنولوجيا الحديثة (الزرع القوقعي) في التأهيل السمعي.
- مساعدة الطفل ضعيف السمع وحامل الزرع القوقعي على إستغلال بقاءه السمعية في عمر مبكر مما يساعد على تنمية اللغة الداخلية والتعبيرية لديه.
- عملية التأهيل ليست علمية نطقية وإنما عملية لغوية.
- ضرورة توفير الأخصائيين في مجال التأهيل اللغوي، والسمعي.
- ضرورة فهم مراحل النمو الطبيعي بمختلف جوانبها.
- دعوة الباحثين في مجال تعليم فئة الصم، وضعاف السمع الى الإهتمام بإجراء دراسات حول الإتجاهات الحديثة في تطبيقات التعليم الشفهي للأطفال الصم.
- ضرورة إبراز القضايا المتعلقة بأهمية الكشف المبكر، لفقدان السمع، والكلام للأطفال الصم.

قائمة المراجع

باللغة العربية:

- (1) أ. عادل عبد الله محمد (2007)، "قصور المهارات قبل الاكاديمية لاطفال الروضة صعوبات التعلم"، دار الرشاد للطباعة و النشر ، القاهرة، الطبعة الاولى.
- (2) إبراهيم فرج الله الرزيقات، "إضطرابات الكلام و اللغة ، التشخيص و العلاج"، عمان الأردن.
- (3) أحمد السعيد ،(2009)، "مدخل الى الدسلوكيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة"، دار اليازوري للنشر، عمان.
- (4) أحمد عبد الله أحمد فهمي مصطفى ، (1999)، "الطفل و مشكلات القراءة "، الدار المصرية اللبنانية القاهرة الطبعة الاولى.
- (5) احمد محمد الزغبى، (2003)"التربية الخاصة للموهوبين و المعوقين و سبل رعايتهم إرشادهم"، زهران للنشر، عمان، الطبعة الاولى.
- (6) جمال الخطيب، (1998)، "مقدمة في الاعاقة السمعية"، الجامعة الأردنية دار الفكر للطباعة والنشر التوزيع، الطبعة الاولى.
- (7) خالدة نيسان، (2009) "الاعاقة السمعية من مفهوم تأهيلي"، دار اسامة للنشر و التوزيع عمان، الطبعة الاولى.
- (8) د. شاكر مجد سوسن، (2008) "مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة"، دار صفاء، الأردن، ط1.
- (9) د. صالح عبد المقصود السواح، (2009)، "تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعيا"، دار الوفاء للنشر و الطباعة، ط1، الإسكندرية.
- (10) د. عبد الحميد سعيد كمال، (2009)، "التقييم و التشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة"، دار الوفاء لدنيا للطباعة و النشر، مصر، ط1.

- 11) د. يحي خولة أحمد، (2006) "البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة"، دار المسيرة، الأردن، ط1.
- 12) د.أسامة البطاينة، (2005)، "صعوبة التعلم النظرية و الممارسة"، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الطبعة الاولى.
- 13) د.أسامة فاروق مصفى، (2009)، "الاضطرابات السلوكية لدى الأصم"، كلية التربية، جامعتي الطائف، عين الشمس، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ط1.
- 14) دانيال هالان و آخرون، (2007)، "صعوبات التعلم، مفومها، طبيعتها، التعلم العلاجي" ترجمة عبد الله محمد، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الاولى.
- 15) رياض مصطفى بدري، (2005)، "مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة"، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة الاولى.
- 16) عادل عبد الله محمد، 2006، "قصور المهارات قبل الاكاديمية لاطفال الروضة صعوبات التعلم"، دار الرشاد، القاهرة، الطبعة الاولى.
- 17) عبد الفتاح حسن البحة، (2005)، "اساليب اللغة العربية و آدابها"، دار الكتاب الجامعي، عمان، الطبعة الاولى.
- 18) عبد الفتاح دويدار، (1992)، " سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات"، دار النهضة للطباعة و النشر، بيروت.
- 19) عصام حمدي الصفدي، (2007)، "الاعاقة السمعية"، دار اليازوري العلمية للنشر التوزيع و التوزيع، الاردن، الطبعة الاولى.
- 20) عصام نمر يوسف، (2007)، "الاعاقة السمعية"، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الاردن الطبعة الاولى.

- 21) عوض حسين البلاح، (2009)، "الاضطرابات النفسية لذوي الاعاقة السمعية"، دار الجامعة الجديدة للنشر.
- 22) غافل مصطفى، (2005) "طرق تعليم مهارات الكتابة و القراءة للمبتدئين و مهارات التعلم"، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان.
- 23) فايزة سيد محمد، (2003)، "الاتجاهات الحديثة لتعلم القراءة و تنمية ميولها"، إترك للنشر و التوزيع، مصر.
- 24) فهد حماد التميمي، "الوعي الفونولوجي و علاقته بالعسر القرائي لدى الطفل".
- 25) جمعة السيد يوسف، (1990)، سيكولوجية اللغة و المرض العقلي ، دار المعرفة، الكويت.
- 26) ماجد السيد عابد، (2000)، "الاعاقة السمعية السامعون باعينهم"، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان الاردن.
- 27) محمد السيد عبد الرحمان، (2001)، "علم النفس النمو، قضايا و مشكلات"، مكتبة زهراء الشرق.
- 28) محمد علي الخولي، (2001)، "علم الدلالة علم المعنى"، الاردن، دار الفلاح للنشر.
- 29) محمد علوان، (2007)، "تعليم القراءة لمرحلة رياض الاطفال و المرحلة الابتدائية"، دار الصفاء للنشر و التوزيع.
- 30) مراد عيسى علي سعد، وليد عيسى سعد، (2007)، "كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة و العسر القرائي"، دار الوفاء للطباعة و النشر، الطبعة الاولى.

31)مسعد ابو الديار و آخرون، (2012)، "العمليات الفونولوجية و صعوبات القراءة
الكتابة"، مركز تقويم و تعليم الطفل ، الكويت، الطبعة الاولى.

32)مصطفى نوري القمش(2002)، "الاعاقة السمعية"، دار الفكر للطباعة، الطبعة
الاولى.

33)محمد بلقيس.ع، عبد الله .ت، أديب.بي، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية،
دار الشعب ، بيروت.

34)المغازي خيرى،(1998)، "صعوبات القراءة والفهم القرائي"، دارالمعارف، الطبعة
الأولى، لبنان.

35)منى إبراهيم اللبودي، (2005)، "صعوبات القراءة و الكتابة تشخيصها و
استراتيجيات علاجها"، مكتبة الزهراء الشرق، مصر، الطبعة الاولى.

36)هشام الحسن، (2005)، "طرق تعليم القراءة و الكتابة"، دار الثقافة للنشر و التوزيع ،
عمان، الطبعة الاولى.

المذكرات:

رسائل الماجستير:

37)صليحة غلاب، (1997-1998)، "إضطرابات تعلم القراءة، المدرسة الاساسية، بناء
اختبار القدرة على القراءة باللغة العربية"، تحت اشراف نصيرة زلال، مذكرة لنيل شهادة
الماجستير في الارطفونيا، جامعة الجزائر.

38)حميدوش سليمة،(2002-2003)، "دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة
عند الطفل الجدي القراءة من السنة الرابعة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

39) سعيدون سهيلمة، (2003-2004)، علاقة الذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى اطفال السنة الرابعة، جامعة الجزائر.

رسائل الدكتوراه:

40) أزداو شفيقة، (2012)، "الوعي الفونولوجي و سيرورات إكتساب القراءة عند الطفل" مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر.

المجلات:

41) أحمد حسن محمد عاشور، (2012)، "الوعي الفونولوجي و دوره في تشخيص و علاج الاطفال ذوي عسر القراءة"، المجلة العربية لصعوبات التعلم ، مصر.

42) البروفيسور جناوي، (24 نوفمبر 2009)، مقال صحفي في الجريدة الوطنية ، يومية الفجر.

43) منهوبي.ش، (2000)، "المقطع الصوتي و بنية الكلمة"، مجلة العلوم الانسانية، العدد 14.

- 44)Casalis.P,(1995) lecture et dyslexie de l'enfant presse universitaire de France, paris,.
- 45)Chevrie Muller, (1999), J Nnarabona," le langage de l'enfant aspect normaux et pathologique" , Masson.
- 46)Christian. G, (1994), "Bose techniques et principes d'application auditives" , ed sauranps médicale M, paris ontpelier.
- 47)Deriaz.M,(1995), "l'implant cochléaire, sourd, communauté sourd", quebec.
- 48)Dumant.A,(1991) ,"L'implant cochléaire, surdité et langage", ed de Boek.
- 49)Enailie Magnat, le TBI, (2013), "comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'  cole , une approche ergonomique" , thèse de doctorat, France.
- 50)Franane .L, (2009), Janine. B," Neuropsychologie de l'enfant trouble développementaux et de l'apprentissage" , Dunot , paris.
- 51)Habib.M,V  ronique.R,(2000),dyslexie,dep  st  ge rémédiation et intégration publication de l'université de Provence, cedex, France,.
- 52)Hôpital saint Antoine, (2000)," réhabilitation des surdités profondes et sévères par l'implant cochléaire", paris.

53)Hôpital saint Antoine, (2000) "réhabilitation des surdités profondes et sévères par l'implant cochléaire ", paris.

54)La fosse et Chalier,(1996) ," comment vivre avec un mal entendu" paris,.

55)Lafon .JC ,(1978), " Les Enfants Déficient Auditifs :Handicaps et Rééducation " ,ed, Villeurbanne ,Paris.

56)Ramus,F,(2003)," Dyslexie développementale : déficit phonologique spécifique ou trouble sensorimoteur global.

57)Reben.N perfettic,(1989), l'apprentie lecture, ed, delacoux et niest, paris.

58)Snowling,M. J, (2000), "Dyslexia", Oxford Blackwell, 2e éd.

59)Sylvie. D, (2002), "qu'est-ceque la conscience phonologique" , doc réalisé a partir de l'ouvrage phonologie de S.Cebe , R.Goigax et paour et des programmes .

60)Vanecloo et Arrovet,(2000)," l'implant cochléaire" , institut d'orthophonie, G.Decroix.lille.

61)Vibrant. M,(2009), "l'implant cochléaire pédiatrique et réductions orthophonique" , France.

Les Articles :

62)Carbonier,(2004), B, Encyclopédie, mideco chirurgicale , ed Elsevier, paris.

63)Dumant,(2003), le roles des orthophonistes dans les rééducation
Guide d'ensngnement efficace de la lecture de la maternelle a la
3eme année. Stratégie de lecture aux premier de l'intonio ,imprimé
par la reine de l'ontorio,

64)Tomatés,(1983), éducation et dyslexies, ed, ESF, paris.

Les Dictionnaires :

65)Caterine courriere, dictionnaire d'orthophonie , edition ortho,
France .

66)Mark Demaret , Patrick Lenglet, idem.

67)Brin .f.courier.c,(2004),Dictionnaire D'orthophonie , 2^{eme} édition,
France.

68) Daniel. R, la rousse arabe, français, librairie, larousse pour
l' édition originale Montparnasse,paris, (1983).

69)Petit Larousse medical, Madrid, (2008).

الملحق رقم(03): يمثل نتائج تمرير إختبار الوعي الفونولوجي على مجموعة الدراسة

إختبار الوعي الفونولوجي							
الافراد	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7
1	03	02	03	03	09	03	01
2	03	00	03	03	09	03	00
3	03	01	03	03	09	03	00
4	03	02	03	03	09	03	00
5	01	02	01	00	09	02	00
6	03	01	03	03	09	02	00
7	03	01	02	03	09	02	00
8	03	00	03	03	09	03	00
9	02	03	03	03	09	03	03
10	03	02	02	03	09	03	03
11	03	02	03	03	09	02	02
12	03	01	03	03	09	02	02
13	03	02	03	03	09	02	02
14	03	02	02	02	03	03	03

01	02	09	03	03	02	03	15
01	02	09	03	03	00	03	16
01	02	09	03	03	02	03	17
01	02	09	03	03	02	03	18
00	02	03	01	03	02	02	19
01	01	03	00	03	03	02	20
01	01	09	03	02	03	03	21
01	02	09	03	00	01	03	22
01	03	09	03	03	00	03	23
02	02	09	03	03	01	03	24
03	02	09	03	03	01	03	25
03	02	09	03	02	00	03	26
03	02	09	03	02	02	03	27
01	02	09	03	03	02	02	28
03	02	09	03	03	00	03	29
01	03	09	03	03	02	03	30
01	02	09	03	03	02	03	31

01	02	03	03	03	00	02	32
01	03	09	03	03	00	03	33
02	02	09	03	03	00	03	34
01	02	09	03	03	03	03	35
02	02	09	03	03	02	03	36
02	02	09	03	03	01	03	37
03	02	09	03	03	02	03	38
03	03	09	03	03	02	02	39
03	03	09	03	03	02	02	40
02	03	09	03	03	02	02	41
03	03	09	02	01	03	03	42

الملحق رقم (04): (يمثل نتائج مهام اختبار الوعي الفونولوجي على مجموعة الدراسة وفق أساليب إحصائية.

أساليب إحصائية	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7
المتوسط الحسابي	2,76	1,40	2,69	2,76	8,42	2,33	1,52
الانحراف المعياري	0,48	1,01	0,68	0,72	1,78	0,57	1,08
أعلى قيمة	03	03	03	03	09	03	03
أدنى قيمة	01	00	00	00	03	01	00
متوسط النسب المئوية	92,06%	49,99%	89,68%	90,47%	93,65%	%76,18	50,79%

الملحق رقم (05): يمثل نتائج بنود الوعي الفونولوجي.

الافراد	القافية	المقطع	الفونيم
1	8	12	4
2	6	12	3
3	7	12	3
4	8	12	3
5	4	9	2
6	7	12	2
7	6	12	2
8	6	12	3
9	8	12	9
10	7	12	9
11	8	12	4
12	7	12	4
13	8	12	4
14	7	6	9
15	6	12	3
16	8	12	3
17	8	12	3
18	8	4	3
19	8	3	2
20	4	12	2
21	6	12	2
22	7	12	3
23	7	12	4

4	12	5	24
5	12	7	25
5	12	7	26
5	12	6	27
3	12	8	28
5	12	8	29
4	12	5	30
3	12	6	31
3	12	6	32
4	12	9	33
4	12	8	34
3	12	7	35
4	12	8	36
4	12	7	37
5	12	8	38
6	12	7	39
5	12	7	40
6	12	7	41
5	11	7	42

الملحق رقم (06): يمثل نتائج تمرير اختبار القراءة على مجموعة الدراسة

الافراد	بند قراءة شبه الكلمات	بند قراءة الكلمات	بند قراءة النص	بند فهم النص
1	26	20	98	01
2	18	12	90	03
3	23	22	88	03
4	25	24	102	04
5	24	24	60	03
6	22	20	92	01
7	23	18	50	01
8	24	17	88	01
9	29	21	82	02
10	23	22	79	02
11	23	20	70	00
12	23	22	95	02
13	27	21	93	01
14	25	23	90	02

02	98	24	25	15
02	100	24	26	16
02	95	24	26	17
01	88	20	28	18
01	90	23	22	19
00	85	19	23	20
04	100	24	25	21
02	98	23	26	22
02	104	23	26	23
03	96	24	26	24
01	87	20	23	25
02	95	24	24	26
03	89	23	21	27
01	90	19	21	28
05	62	22	27	29
01	68	22	26	30
02	50	18	28	31

01	40	19	22	32
04	90	24	30	33
02	87	22	29	34
05	90	22	30	35
04	68	24	25	36
02	80	20	27	37
03	87	20	31	38
04	96	20	30	39
1	76	16	26	40
02	85	18	27	41
01	90	18	26	42

الملحق رقم (07): يمثل نتائج اختبار قراءة الكلمات على مجموعة الدراسة

شبه الكلمات الطويلة			شبه الكلمات القصيرة			الأفراد
تغيير الحرف الاول	تغيير الحرف الاطول	تغيير الحرف الاول	تغيير الحرف الاول	تغيير الحرف الاطول	تغيير الحرف الاول	
2	2	1	3	1	2	1
2	1	1	5	3	3	2
1	2	2	3	2	4	3
2	2	4	3	3	3	4
1	1	3	4	3	2	5
3	3	2	1	3	0	6
4	3	2	2	1	2	7
4	1	4	5	2	3	8
1	1	3	2	4	2	9
2	2	2	3	4	3	10
3	4	1	2	4	3	11

3	4	2	3	0	3	12
4	4	5	4	1	2	13
4	2	3	5	3	3	14
2	4	3	5	2	2	15
1	2	3	4	4	1	16
4	4	5	2	3	0	17
5	3	2	5	4	3	18
3	1	2	4	1	1	19
1	2	2	3	0	2	20
5	5	6	4	4	2	21
3	2	3	2	3	2	22
1	5	4	2	1	2	23
4	3	3	2	2	3	24
5	3	2	2	4	5	25
3	3	3	2	4	2	26
2	2	2	1	4	1	27
4	1	2	2	3	2	28

3	2	3	4	3	3	29
3	3	2	1	2	2	30
4	1	3	4	3	3	31
3	3	4	4	3	3	32
3	2	3	2	1	1	33
2	4	2	3	3	3	34
2	3	2	3	3	2	35
4	3	4	2	3	1	36
4	3	2	3	2	2	37
3	4	2	1	3	1	38
3	2	4	3	3	3	39
2	1	2	4	2	2	40
3	2	4	3	2	3	41
4	1	3	2	1	1	42

الملحق رقم(08):يمثل نتائج اختبار قراءة الكلمات المألوفة و النادرة على مجموعة الدراسة

الافراد	الكلمات المألوفة		الكلمات النادرة	
	قصيرة	طويلة	قصيرة	طويلة
1	8	6	11	5
2	12	22	15	12
3	10	14	12	6
4	15	12	14	13
5	7	6	8	7
6	23	19	9	13
7	18	15	9	9
8	11	9	6	7
9	19	18	21	18
10	15	13	9	7
11	6	7	6	2
12	11	12	5	5
13	22	21	12	15
14	18	14	11	9
15	13	11	5	3
16	5	9	5	4
17	23	19	13	9
18	3	3	5	3
19	11	9	11	5
20	18	17	12	10
21	9	7	2	2

9	7	15	20	22
6	8	12	10	23
14	17	9	7	24
4	3	14	18	25
9	11	19	23	26
7	9	11	15	27
11	9	14	11	28
5	4	9	9	29
11	14	12	18	30
4	7	9	15	31
5	8	12	16	32
5	7	11	13	33
6	7	6	5	34
5	6	19	17	35
17	10	20	14	36
11	13	18	17	37
13	18	15	19	38
11	15	22	23	39
5	5	6	13	40
11	13	19	18	41
13	9	17	9	42

الملحق رقم (09): يمثل درجات العلاقة الارتباطية بين الوعي الفونولوجي إختبار القراءة

الافراد	الوعي الفونولوجي	القراءة
1	24	145
2	21	123
3	22	136
4	23	155
5	15	111
6	21	135
7	20	92
8	21	130
9	26	134
10	25	126
11	24	113
12	23	142
13	24	142
14	18	140
15	21	149

152	21	16
147	23	17
129	23	18
136	13	19
127	12	20
153	20	21
149	22	22
155	20	23
149	22	24
131	22	25
148	23	26
138	23	27
131	16	28
116	25	29
117	22	30
98	23	31
82	24	32

148	23	33
140	14	34
147	22	35
131	22	36
129	24	37
141	24	38
150	23	39
118	25	40
105	25	41
135	23	42

MEANS TABLES=RYME SYLLAB PHONEME
/CELLS MEAN COUNT STDDEV.

Moyennes

[Ensemble_de_données0]

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
RYME	42	100,0%	0	0,0%	42	100,0%
SYLLAB	42	100,0%	0	0,0%	42	100,0%
PHONEME	42	100,0%	0	0,0%	42	100,0%

Tableau de bord

	RYME	SYLLAB	PHONEME
Moyenne	6,9524	11,3571	4,0476
N	42	42	42
Ecart-type	1,12515	2,05796	1,78000

```

ONEWAY Lex BY motc
  /STATISTICS HOMOGENEITY
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=LSD ALPHA(0.05) .

```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données0]

Test d'homogénéité des variances

Lex

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,381	4	121	,822

ANOVA à 1 facteur

Lex

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3,061	4	,765	1,144	,339
Intra-groupes	80,939	121	,669		
Total	84,000	125			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante: Lex

LSD

(I) motc	(J) motc	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
1,00	2,00	,32656	,23125	,160	-,1313	,7844
	3,00	,25339	,23125	,275	-,2044	,7112
	4,00	,32778	,26572	,220	-,1983	,8538
	5,00	,77778*	,38555	,046	,0145	1,5411
2,00	1,00	-,32656	,23125	,160	-,7844	,1313
	3,00	-,07317	,18064	,686	-,4308	,2845
	4,00	,00122	,22307	,996	-,4404	,4428
	5,00	,45122	,35749	,209	-,2565	1,1590
3,00	1,00	-,25339	,23125	,275	-,7112	,2044
	2,00	,07317	,18064	,686	-,2845	,4308
	4,00	,07439	,22307	,739	-,3672	,5160
	5,00	,52439	,35749	,145	-,1834	1,2321
4,00	1,00	-,32778	,26572	,220	-,8538	,1983
	2,00	-,00122	,22307	,996	-,4428	,4404
	3,00	-,07439	,22307	,739	-,5160	,3672
	5,00	,45000	,38070	,240	-,3037	1,2037
5,00	1,00	-,77778*	,38555	,046	-1,5411	-,0145
	2,00	-,45122	,35749	,209	-1,1590	,2565
	3,00	-,52439	,35749	,145	-1,2321	,1834
	4,00	-,45000	,38070	,240	-1,2037	,3037

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

```

ONEWAY lex BY psc
  /STATISTICS HOMOGENEITY
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=LSD ALPHA(0.05) .

```

A 1 facteur

[Ensemble_de_données0]

Test d'homogénéité des variances

lex

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,963	5	120	,443

ANOVA à 1 facteur

lex

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	9,601	5	1,920	1,500	,195
Intra-groupes	153,606	120	1,280		
Total	163,206	125			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante: lex

LSD

(I) psc	(J) psc	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
,00	1,00	-,38889	,62540	,535	-1,6271	,8494
	2,00	-,46875	,60001	,436	-1,6567	,7192
	3,00	-,62821	,59400	,292	-1,8043	,5479
	4,00	-1,09091	,61498	,079	-2,3085	,1267
	5,00	-,22727	,66059	,731	-1,5352	1,0806
1,00	,00	,38889	,62540	,535	-,8494	1,6271
	2,00	-,07986	,33334	,811	-,7398	,5801
	3,00	-,23932	,32239	,459	-,8776	,3990
	4,00	-,70202	,35958	,053	-1,4140	,0099
	5,00	,16162	,43299	,710	-,6957	1,0189
2,00	,00	,46875	,60001	,436	-,7192	1,6567
	1,00	,07986	,33334	,811	-,5801	,7398
	3,00	-,15946	,26986	,556	-,6938	,3748
	4,00	-,62216*	,31335	,049	-1,2426	-,0018
	5,00	,24148	,39544	,543	-,5415	1,0244
3,00	,00	,62821	,59400	,292	-,5479	1,8043
	1,00	,23932	,32239	,459	-,3990	,8776
	2,00	,15946	,26986	,556	-,3748	,6938
	4,00	-,46270	,30167	,128	-1,0600	,1346
	5,00	,40093	,38625	,301	-,3638	1,1657
4,00	,00	1,09091	,61498	,079	-,1267	2,3085
	1,00	,70202	,35958	,053	-,0099	1,4140
	2,00	,62216*	,31335	,049	,0018	1,2426
	3,00	,46270	,30167	,128	-,1346	1,0600
	5,00	,86364*	,41779	,041	,0364	1,6908
5,00	,00	,22727	,66059	,731	-1,0806	1,5352
	1,00	-,16162	,43299	,710	-1,0189	,6957
	2,00	-,24148	,39544	,543	-1,0244	,5415
	3,00	-,40093	,38625	,301	-1,1657	,3638
	4,00	-,86364*	,41779	,041	-1,6908	-,0364

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Corrélations

		CONSCIENC E	LECTURE
CONSCIENCE	Corrélation de Pearson	1	,181
	Sig. (bilatérale)		,251
	N	42	42
LECTURE	Corrélation de Pearson	,181	1
	Sig. (bilatérale)	,251	
	N	42	42


```
T-TEST PAIRS=mal.tawila WITH nad.tawila (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)
/MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

Remarques		
Résultat obtenu		19-OCT-2015 10:23:26
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	42
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
		T-TEST PAIRS=mal.tawila WITH nad.tawila (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Ensemble_de_données0]

Statistiques pour échantillons appariés					
		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	mal.tawila	13,1429	42	5,01982	,77458
	nad.tawila	8,2381	42	4,10716	,63375

Corrélations pour échantillons appariés				
		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	mal.tawila & nad.tawila	42	,670	,000

Test échantillons appariés								
		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence			
					Inférieure Supérieure			
Paire 1	mal.tawila - nad.tawila	4,90476	3,79865	,58614	3,72102 6,08850	8,368	41	,000

```
T-TEST PAIRS=mal.kassira WITH nad.kassira (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)
/MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

Résultat obtenu	19-OCT-2015 10:29:32	
Commentaires		
Entrée	Ensemble de données actif	Esemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	42
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
		T-TEST PAIRS=mal.kassira WITH nad.kassira (PAIRED)
Syntaxe		/CRITERIA=CI(.9500)
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données0

Statistiques pour échantillons appariés				
	Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne

Paire 1	mal.kassira	13,9762	42	5,47049	,84411
	nad.kassira	9,5476	42	4,20918	,64949

Corrélations pour échantillons appariés			
		N	Corrélation
Paire 1	mal.kassira & nad.kassira	42	,411

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatérale)	
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure				Supérieure
Paire 1	mal.kassira - nad.kassira	4,42857	5,36085	,82720	2,75801	6,09913	5,354	41	,000