

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص الأطفونيا



علاقة الإنتباه بالتعرف على الكلمات المكتوبة
لدى الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأطفونيا

تخصص اضطرابات الصمم وقياس السمع

تحت إشراف الأستاذة:

لكحل مريم

إعداد الطالبتين :

- وردان ريمة

- لونيس زكية

السنة الجامعية: 2014 - 2015

كلمة الشكر

بسم الله أبدأ كلامي الذي بفضلته وصلت مقامي هذا، الحمد و الشكر على ما أتاني وعلى حسن توفيقه و جميل صنيعه بأن وفقنا على إتمام هذه المذكرة المتواضعة و أسأل الله العظيم أن يجعل هذا العمل علما ننتفع منه و ينفع كل طالب يتفحص أوراقه.

كما نتوجه بالشكر الخالص و الإمتنان و العرفان إلى الأستاذة الفاضلة "لكحل مريم" التي ساعدتنا و قادتنا لمدى العام و لو تبخل علينا بنصائحها الثمينة وإرشاداتها و التي يعود عليها الفضل في إنهاء هذا العمل بكل دقة و عناية فنسأل الله الكريم أن يوفقها في مساعيها العلمية و يجعلها ذخرا و حما للعلم والإسلام.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من مدير مؤسسة "ميمون محمد"، مديرة مؤسسة "ميكاشير" و مديرة "مؤسسة البشير الإبراهيمي ببرج منايل" اللاتي فتحنا لنا أبوابها وساندتنا من أجل تحقيق أهدافنا، و أتقدم بالشكر أيضا إلى أساتذة أقسام الأطفال الحاملين للزرع القوقعي .

كما نرجو أن يوفق الله هذه الشريحة من المجتمع و أن يساندهم و يوفقهم في مشوار حياتهم.

ونرجو أن يكون بحثنا هذا عند حسن ظنكم و يقتنعكم و لو بقليل.

وردان و لونيس

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل من هم أهل للعلم دون سواه.
أهديه إلى أمي الغالية التي كانت سندي في مشواري الحياتي و الدراسي.
إلى أبي العزيز الذي ساندني معنويا و ماديا، حفظهما الله و أطال في عمرهما.
إلى إخوتي الأعزاء " محمد " و " سليمان "، و شقيقتي الوحيدة " نجية "
إلى الشموع المضيئة اللواتي شاركنني أحزاني و أفراحي الغاليات على قلبي صبرينة،
سميرة، حياة و خطيبها سمير، عزيزة، ليندة، حسينة، زكية.
و إلى من ساندتني و لو ببعيد عزيزتي ليلىا وزوجها هشام و إلى ابنهما آدم حفظه الله.
وإلى جميع زميلاتي في المشوار الدراسي و في الإقامة الجامعية.
وإلى كل من ساندني طوال هذه المدة من بعيد و من قريب
وإلى من شاركتها هذا العمل و صداقتها شريكة دربي "زكية" و جميع عائلتها.
وإلى كل من في قلبي و نسيه قلبي.

ريمة

الإهداء

بسم الله الذي لا يحدث أمرا إلا برضاه و
أحمده تعالى و أشكره على نعمته فلا معين
سواه و أصلي و أسلم على حبيبنا
المصطفى أزكى الصلاة إلى يوم الدين و

بعد :

أهدي ثمرة عملي هذه إلى أعز ما أملك أمي أطال الله في عمرها ،
وإلى روح أبي الطاهرة و أطلب من الله أن يسكنه فسيح جنانه .
إلى أخي الوحيد "كريم" و خطيبته "سهيلة" و جميع عائلتها .
إلى أختي العزيزة و الوحيدة "سميرة" و زوجها "حميد" و إبنيهما "أنيا" و "عزّ
الدين" .

وإلى جميع أخواي كلّ واحد باسمه، كما أهديه إلى جميع صديقات في الإقامة
الجامعية وهيبة، صونية، ديهية، جيجي، علجية، حياة، صبرينة، سميرة و زكية .
وإلى من شاركتني هذا العمل عزيزتي ريمة .

*** زكية ***

المخلص :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية للانتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الاطفال الصم الحاملين للزرع القوقي و للوصول الى هذا الهدف تم تطبيق إختبارين الأول الانتباه و الثاني خاص بالتعرّف على الكلمات المكتوبة. و على هذا تمّ تحديد الفرضيات التالية:

- هناك علاقة بين الانتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي.

- هناك علاقة بين الذاكرة العاملة الفونولوجية و الإنتباه.

- هناك علاقة بين الإنتباه و فك الترميز.

- هناك علاقة بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي.

ولتحقيق هذه الفرضيات طبقنا الاختبارين على عينة تم إختيارها بطريقة قصدية والتي تتكوّن من عشرة أفراد و قد بينت النتائج المتحصل عليها على وجود علاقة إرتباطية بين الانتباه والتعرف على الكلمة المكتوبة، بين الانتباه و فك الترميز، بين الانتباه و الوعي الفونولوجي، و بين الانتباه والذاكرة الفونولوجية.

الفهرس

الملخص

كلمة شكر

الإهداء

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة (01)

الإطار العام للإشكالية (8)

تحديد المفاهيم إجرائيا (13)

الجانب النظري

الفصل الأول: الإعاقة السمعية و الزرع القوقي

المبحث 1: الإعاقة السمعية

تمهيد الفصل

1- تعريف السمع (19)

2- تشريح الأذن و وظائف أجزائها (18)

3- آلية السمع (22)

- 4- تعريف الإعاقة السمعية (23)
- 5- أسباب الإعاقة السمعية (25)
- 6- أعراض الإعاقة السمعية (28)
- 7- تصنيفات الإعاقة السمعية (30)
- 8- خصائص الإعاقة السمعية (34)
- 9- طرق التواصل مع المعاق سمعيا..... (37)
- 10- الوقاية من الإعاقة السمعية (40)

المبحث 2: الزرع القوقي

- لمحة تاريخية عن الزرع القوقي (43)
- 1- تعريف الزرع القوقي (44)
- 2- مكونات الزرع (45)
- 3- أنواع الزرع القزقي..... (43)
- 4- كيفية عمل الجهاز (46)
- 5- أهداف الزرع القوقي (47)
- 6- شروط الزرع القوقي (47)
- 7- الإختبارات المطبقة قبل الزرع القزقي (48)

- 8- العملية الجراحية (51)
- 9- ضبط الجهاز (51)
- 10- نتائج الزرع القوقي (52)

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: الإنتباه

تمهيد الفصل

- 1- تعريف الإنتباه (56)
- 2- المراكز العصبية للإنتباه (57)
- 3- مراحل الإنتباه (59)
- 4- أنواع الإنتباه (60)
- 5- العوامل المتدخلة في عملية الإنتباه (62)
- 6- خصائص الإنتباه (64)
- 7- نماذج و نظريات مفسرة للإنتباه (65)
- 8- تغييرات الإنتباه (67)
- 9- اضطراب الإنتباه (68)
- 10- أنواع اضطراب الإنتباه (68)

11- تشخيص إضطراب الإنتباه (69)

12- دراسات حول الإنتباه و المعاق سمعيا (72)

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التعرف على الكلمات المكتوبة

تمهيد الفصل

1- القراءة

1-1- علاقة اللّغة الشفويّة باللّغة المكتوبة (77)

1-2- الإنتقال من الشفهي إلى المكتوب..... (78)

1-3- تعريف القراءة (79)

1-4-أنواع القراءة (80)

1-5- شروط إكتساب القراءة (81)

4-6- إستراتيجيات إكتساب القراءة (28)

5-7- العوامل المؤثرة في عملية إكتساب القراءة (85)

8-1-مهارة القراءة عند ذوي الإعاقة السمعية (86)

1-9- دراسات حول القراءة عند المعاقين سمعيا (87)

1-10- المهارات و الميكانزمات المتدخلة فيها (87)

2-1- التعرف على الكلمات

- 1-1- مفهوم التعرف على الكلمات (88)
- 2-2- المركز العصبي لعملية التعرف على الكلمات المكتوبة..... (88)
- 2-3- أثر التداول (89)
- 2-4- العوامل المساعدة في عملية التعرف على الكلمات (90)
- 2-5- العوامل المؤثرة في عملية التعرف على الكلمات..... (91)
- 2-6- طرق التعرف على الكلمات (92)
- 2-7- السياقات المساعدة في التعرف على الكلمات المكتوبة..... (93)
- 2-8- إستراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة..... (95)
- 2-9- النماذج التطورية في التعرف على الكلمات..... (97)
- 2-10- أثر الإعاقة السمعية على التعرف على الكلمات (99)
- 2-11- أهمية مهارة التعرف على الكلمات..... (99)
- 2-12- علاقة الإنتباه بالتعرف على الكلمات المكتوبة عند الطفل الأصم..... (100)

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

- 1- الدراسة الإستطلاعية..... (104)
- 2- منهج البحث (104)
- 3- مكان و زمان إجراء البحث (105)
- 4- عينة البحث (106)
- 5- أداة البحث..... (108)
- التناول الإحصائي..... (113)

خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد الفصل

- 1- عرض و تحليل النتائج..... (116)
- 2-1- عرض و تحليل نتائج إختبار الإنتباه (116)
- 2-2- عرض و تحليل نتائج إختبار التعرف على الكلمات المكتوبة (117)

3- التناول الإحصائي (123)

4- مناقشة النتائج و تفسيرها (126)

5- الإستنتاج العام (130)

خاتمة (132)

المراجع (135)

الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
108	جدول يمثل عينة البحث	(1)جدول رقم
118	جدول يمثل نتائج تمرير إختبار الانتباه وفقا للأساليب الاحصائية	(2)جدول رقم
120	جدول يمثل نتائج تمرير إختبار الانتباه لمجموع البطاقات وفقا للأساليب الاحصائية	(3)جدول رقم
121	جدول يمثل نتائج تمرير إختبار التعرف على الكلمات المكتوبة وفقا للأساليب الإحصائية	(4)جدول رقم
123	جدول يمثل درجات الارتباط بين إختبار الإنتباه و فك الترميز	(5)جدول رقم
124	جدول يمثل درجات الارتباط بين إختبار الإنتباه و الوعي الفونولوجي	(6)جدول رقم
125	جدول يمثل درجات الارتباط بين إختبار الإنتباه و الذاكرة الفونولوجية	(7)جدول رقم

125	جدول يمثّل درجات الارتباط بين إختبار الإنتباه و	(8) جدول رقم
-----	--	--------------

تعدّ حاسة السمع من أهم الوظائف الرئيسية عند الإنسان، إذ يسعى بها للتواصل والتكيف والإستمرار، بحيث تعمل على الإحساس بالمسافة و مراقبة كلّ ما يدور في المحيط الخارجي. فالجهاز العصبي يسمح بتحليل المثيرات الصوتية الخارجية و ترجمتها إلى إستجابات وتمنح للإنسان فرصة إدراك المؤثرات الصوتية وفهم معانيها. إلا أنّ الفرد قد يتعرض في أيّ مرحلة من مراحل حياته و حتى قبل ميلاده لعوامل قد تتجم عنها إعاقة حسيّة أو حركيّة، ذهنيّة ومن بينها نجد الإعاقة السمعيّة.

إذ يصعب على الطفل الأصم إكتشاف عالمه الخارجي و التعلّم مع أقرانه العاديين مما ينجم عنه الشعور بالإنعزال و الإكتئاب و الإحساس بالإختلاف عن العاديين، كما يصعب عليه الإنتباه لأبسط الأشياء، بحيث تكون عنده أكثر تعقيدا مقارنة بالأفراد العاديين، لكن بفضل التقدم العلمي وأبحاثه العلميّة الحديثة إستطاع الأطفال الصم توسيع حدود الأمل لإستعادة حاستهم السمعيّة وذلك عن طريق عملية الزرع القوقي الذي يسمح بتحويل الإشارات الصوتيّة إلى إشارات كهربائيّة ثم تحويلها إلى الدماغ ليتم إدراك الأصوات الخارجية و ترجمتها إلى إستجابات أو دلالات ذات معاني. كما تساعد هذه التقنية في مساعدة الأطفال في تعلّم القراءة التي تحتل بدورها مكانة كبيرة في ميدان علم النفس المعرفي الذي يسعى إلى فهم طبيعة وتنظيم هذه العملية وتعرّف على أنّها إحدى العوامل المساهمة في تطوير اللّغة لدى الطفل و إبراز العلاقة الموجودة بين اللّغة المنطوقة و الرموز المكتوبة و إدراك معانيها. ويرى (عبد الله أحمد، 1999) أنّ القراءة تتكوّن من مكونين رئيسيين الفهم الذي يهدف إلى فهم المعنى والتعرّف على الكلمات حيث تمكّن الطلاقة فيها من التركيز على معاني النصوص (موضوع القراءة) وتساعد الطفل على التعرف عليها و تتضمن مهارة التعرف على الكلمات عدّة إستراتيجيات (الإستراتيجية اللوغوغرافية، الأبجدية والإملائية). و تفرض التعرف على الكلمة للقارئ أن يتأمل

كلّ العناصر الصوتيّة الموجودة في السطور المكتوبة حيث يقوم الطفل بالتمييز البصري لكافة الكلمات المكتوبة و التفاعل مع المعنى الكامل للنص.

كما أوضحت عدّة دراسات و منها دراسة (عبد الرزاق عميرة و آخرون ، 1998-2001) أنّ هناك عددا كبيرا من القدرات العقليّة و العمليات المعرفيّة المختلفة التي تتدخل أثناء عمليّة القراءة أهمها عملية الإنتباه، الإدراك البصري و السمعى و الذاكرة سواء كانت قصيرة المدى أم طويلة المدى، كما تستخدم فيها الصور الذهنيّة المختلفة، و البناء النحوي و اللّغوي للنص حتى يصل الفرد إلى التعرّف على الكلمة و فهم النص و أفكاره المختلفة.

خاصة مهارة تعلم الكلمات المكتوبة التي تستدعي بذل مجهود كبير سواء مجهود فكري بصري أو سمعي. فهذه المهارة عبارة عن مجموعة من الأصوات أو الحروف التي تتداخل فيما بينها لتشكّل شكل أخير الذي قد يكون ذات معنى أو لا. لكن من أجل سير هذه العملية لا أن تتدخل أحد العمليات المعرفيّة العليا. عليه سنتناول في هذه الدراسة عملية من بين هذه العمليات التي تتدخل في القراءة و هي الإنتباه و معرفة علاقته بالتعرّف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي الناطقين باللغة العربيّة بحيث يعتبر من أهم العمليات التي تساعد الفرد على إستيعاب و فهم ما يدور حوله و التي تساهم كذلك في عملية التعلم، كما يمثل محورا أساسيا في التناول المعرفي للنشاط العقلي و عملياته.(فتحي الزيات، 1998). و يعتبر الأساس الذي تقوم عليه العمليات المعرفيّة الأخرى بل يمكن القول أنّه بدون الإنتباه ما إستطاع الفرد أن يعي أو يتذكر أو يبتكر أو يتخيل شيئا.(وليد السيّد خليفة، مراد علي عيسى، 2007).

إلا أنّ هذه العملية (الإنتباه) لا تتم بشكل عادي كون أن الطفل الأصم يعجز عن سماع الأصوات الخارجيّة و بالتالي لا يمكنه تفسيرها و لا تحليلها لكي يترجمها إلى إستجابات خاصة في الطور الدراسي مما يمنع من فهم المعاني خاصة أثناء عمليّة القراءة التي تعتمد على تفكيك

أجزاء الكلمات، ففي هذه الحالة يصعب على الطفل سواء من حيث قراءة هذه الرموز وفهمها مما يعيق من التعرف على الكلمات المكتوبة بشكل عام بالتالي يصعب عليه بشكل كبير فهم مضمونها و معناها.

ولهذا السبب أخذنا بعين الاعتبار الأهمية الكبيرة التي تحتلها عملية الإنتباه في المشوار الدراسي لهذه الفئة و مساهمتها في قدرة الطفل في التعرف على الكلمات المكتوبة، ومحاولة تسليط الضوء على هذا الموضوع إلى جانب ذلك إثراء البحث العلمي بالنسبة لمجال صعوبات التعلم بصفة عامة و صعوبات القراءة وعلاقة ذلك بمستوى الإنتباه و هذا لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، و فتح المجال للتعلم والتأكد من وجود علاقة بين الإنتباه و التعرف على الكلمة المكتوبة.

والهدف الرئيسي من هذا البحث هو محاولة تحليل المعلومات التي تم جمعها من الجانب الميداني وملاحظة ماهو ضمني و ليس شكلي فقط وهذا يتعلّق بالأطفال الصم الذين حاولنا دراسة إحدى قدراتهم المعرفية المتمثلة في عملية الإنتباه التي لاحظنا أنّ البعض منهم يعانون من تشتت فيها و يعانون من مشاكل على مستوى عملية القراءة، و أنّ معظم المعلمين أو المختصين في ذلك يعيرون الإهتمام لما هوّ لفظي و يتجاهلون مساهمة الجانب المعرفي لتطوير المهارات الأكاديمية للأطفال. لذا هدفت دراستنا إلى إدراك دور الإنتباه والسعي إلى معرفة علاقتها بعملية التعرف على الكلمات المكتوبة لدى هذه الفئة.

ولهذا إرتبنا إلى تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين، حيث حاولنا في الجانب الأول و هو الجانب النظري الخاص بمختلف الدراسات النظرية و عبارة عن مجموعة من المعلومات المقدمة حول موضوع الدراسة و الذي يتكون من الفصل الأول و قسمناه إلى جزئين الأول خاص بالإعاقة السمعية و الجزء الثاني خاص بالزرع القوقعي. أما الفصل الثاني فهو خاص بعملية الإنتباه.

وبالنسبة للفصل الثالث فهو خاص بالتعرف على الكلمات، حيث قمنا أولاً بإلقاء نظرة شاملة على القراءة ثم إنتقلنا إلى مهارة التعرف على الكلمات و هي هدفنا في هذه الدراسة.

أما الجانب الثاني هو الجانب التطبيقي الذي يحتوي على فصلين، الفصل الرابع يتمثل في فصل الإجراءات المنهجية، والفصل الخامس وهو الأخير يتمثل في عرض، تحليل ومناقشة النتائج، و الإستنتاج العام، ثم خاتمة، قائمة المراجع و أخيرا الملاحق.

الإشكالية:

للحواس أهمية كبيرة في فهم الفرد للعالم المحيط به، إذ تسمح له بالاندماج و التواصل في المجتمع الذي ينتمي إليه، لذا أي خلل أو فقدان لحاسة من هذه الحواس سيؤثر سلبا على مسار حياته الطبيعية .

ومن بين هذه الحواس نجد حاسة السمع التي تسمح للفرد بالتفاعل مع الأفراد الآخرين لإعتبارها المستقبل لكل المثيرات الخارجية، و تعتبر من بين النظم المعقدة و الوظائف الرئيسية التي لا يمكن للإنسان الإستغناء عنها، إذ تسمح بفهم و إدراك اللغة، كما تعمل على الإحساس بالمسافة و مراقبة البيئة الخارجية. إلا أن أي اضطراب أو فقدان في أحد أنظمة هذه الحاسة سيؤثر سلبا على حياة الفرد خاصة المعنية بإستقبال الأصوات، التي يترتب عنها ما يسمى بالإعاقة السمعية، حيث تعرف على أنها إنحراف في السمع بحد من القدرة على التواصل السمعي-اللفظي، كما أن شدة الإعاقة السمعية إنما هي نتاج لشدة الضعف في السمع و تفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند فقدان السمع.(صالح عبد المقصود السواح، 2009، 44)

فعندما يصل نقص السمع لدى الطفل إلى مستوى شديد يؤدي حسب تاريخ ظهوره ومستواه إلى عدم إدراك الأصوات فإن ذلك حتما سيؤثر في فهم الكلام الملفوظ و نمو القدرات المعرفية (التركيز التذكر والانتباه). وتعتبر هذه الأخيرة من أهم العمليات المعرفية الضرورية لإتمام عملية التعلم وفهم ما يدور حوله، حيث يعرفه الباحث (Arekson et Ihe, 1985) على أنه "تركيز الوعي للشعور على المنبه وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه، وأنه إستخدام الطاقة العقلية كعملية معرفية مع توجيه الشعور و التركيز في شيء معين إستعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه".(السيد علي أحمد، 1999، 17). ومن هنا نستنتج بأن عملية التعلم مبنية على الانتباه إذ يساهم بشكل كبير في إنجاح عدة عمليات كالقراءة التي تحتاج إلى تركيز

كبير من أجل فهم رموزها سواء شفهيًا أو كتابيًا ثم نطقها وهذا ما أوضح (Doumasrerez,1983) أن القراءة "عبارة عن عملية معقدة تشترك فيها ميكانزمات سمعية، بصرية و حركية، فهذه الميكانزمات لا تستخدم لمعرفة الأصوات فحسب بل حتى أثناء فهم معاني الكلمات، كما يتطلب أيضا مشاركة الجانب العقلي وتجربة الطفل". (علي تعوينات، 1999، 71-72).

كما تعتبر من أهم المكتسبات المدرسية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم الابتدائي، حتى يتمكن الطفل من إستيعاب الميكانزمات الأساسية لذلك، لأنها تركز على أبعاد متعددة منها التعرف على الكلمات والنطق بها مع الفهم الدقيق لها. (حمدي المليجي، 2004).و تعتبر مهارة التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية في القراءة، و أنها من العمليات العقلية .

وتتمثل هذه ال "في قدرة القراء على التعرف على الكلمات وتعلم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات الغير معرفة والكلمات الغامضة معرفة مقروءة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة و الحروف و تزواج الحروف و الكلمات مع الأصوات، أين يتم حفظ هذه المعلومات في الذاكرة العاملة التي تعتبر المستودع الذي تخزن فيه وتعالج في وقت واحد سواء كانت هذه المعلومات ممثلة على شكل رموز سمعية لفظية أو بصرية مكانية". (د.نجية، 2004، 236)

وهذا ما تؤكد به الباحثة (اللبودي) في دراستها(2005) في "أن مهارة التعرف على الكلمة هي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات، و هذا يعني أنه لقراءة كلمة يجب على القارئ أولا أن يرى الكلمة ثم يستحضر معناها في الذاكرة و لعمل ذلك يجب عليه أن يقوم بتحويل الكلمة إلى مناظرها الصوتي، ثم يتذكر النتائج الصحيح للأصوات، فلا يبدل صوتا مكان صوت في الكلمة ولا يسقط صوت، و بعدها يؤلف الأصوات معا حيث ينطق الكلمة كاملة، وأخيرا يبحث

في ذاكرته عن كلمة حقيقية تتأخر تتابع الأصوات التي إستعملها أو قرئها". (اللّبودي، 2005، 90).

ولهذا أقيمت عدّة دراسات لعدّة باحثين يلحّون على أهمية تطوير العمليات عند الطفل الأصم سواء في الإنتباه أو القراءة و منها الدراسة التي قام بها (Harchar) في (1997) أين وجد أنّ الأطفال الصمّ يجدون صعوبات في التعرف على الكلمات، وترتيبها في الجمل و في إدراك التراكيب اللغوية المعقدة في القراءة. و دراسة (Misterz) الذي قام بدراسة حول مختلف العمليات العقلية التي أجريت على فئة الصم وتخص هذه الدراسة عملية الإنتباه بحيث إعتد فيها على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 9 و 13 سنوات وكانت النتائج قريبة من الطبيعية، إلا أنّ إنتباههم غير مركز ويفقدونه بسهولة و أنّه يجب أن يكون تدريب لذلك. (د. إبتسام حامد السطحية ود. خالد إبراهيم الفخراي، 2001، 46)

كذلك دراسات (Gregory, 1983 wood), (Aes, 1980), (D, 1982) التي بينت أنّ الطفل الأصم لا يمكنه أن يكون على إنعزال عن العالم فهو بحاجة ماسة للإتصال مع الوسط و هذا ما يتطلب تحظيره لتطوير عملية الفهم و الإنتباه لديه مهما كانت درجة العجز السّمي لأنّ الإنتباه هو الذي يجعله يفهم ما يحيط به، بحيث يؤثر على مختلف العمليات المعرفية الأخرى كعملية إكتساب القراءة و بالأخص مهارة التعرف على الكلمات.

وهناك دراسات وجدت نفس النتائج السابقة حول تراجع مستوى القدرات القرائية و المعرفية لدى المعاقين سمعياً، فمن المحتمل أن يكون أحد الأسباب الرئيسية لتراجع مستوى القدرات القرائية والتحصيلية لدى المعاقين سمعياً وبالأخص صعوبات التعرف على الكلمات عائداً إلى وجود خلل في الإنتباه نتيجة وجود الإعاقة السمعية و هذا بدوره يؤدي تراجع مستوى القدرات العقلية

والمعرفية بشكل عام. (Kathleen, 1964, 1977)

وعلى هذا تمّ ابتكار طرق إعادة التأهيل السمعي من خلال المعينات السمعية التي تسمح باستغلال البقايا السمعية و يتمثل في الزرع القوقي الذي يعتبر "تقنية إلكترونية تجمع بين الجراحة والتجهيز، يزرع داخل قوقعة الأذن يعمل على تحويل الإشارات السمعية إلى إشارات كهربائية في المخ و بالتالي الحصول على معلومات سمعية. كما يساهم في تنمية القدرات اللغوية لدى الطفل الأصم و فهم ما يدور حوله" (F.Brin, 2004, 120, C.Courier)

حيث يسمح بدمج الطفل في عالم متكلم و مسموع و فهم ما يدور حوله، و هذا ما أثبتته الدراسات أنّ الأطفال الحاملين للجهاز يصبحون قادرين على إدراك و فهم السمع لأغلبية الأصوات الخارجية (Bouchart,Oullet-Cohen, 2009, 56)

وعلى ضوء هذه المعلومات المقدمة سطرنا هدفنا المتمثل في دراسة إحدى العمليات العقلية المهمة وهي الإنتباه و معرفة مدى مساهمتها في إثراء التحصيل الأكاديمي وبالخصوص عملية التعرف على الكلمات المكتوبة حيث اخترنا عينتنا قصداً و هي فئة الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي، و على هذا سنقوم بطرح التساؤل العام :

1- التساؤل العام:

● هل هناك علاقة ارتباطية بين الإنتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي الناطق باللغة العربية؟

2-التساؤلات الجزئية:

● هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة الفونولوجية و الإنتباه؟

● هل توجد علاقة ارتباطية بين الإنتباه و فك الترميز؟

● هل هناك علاقة إرتباطية بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي؟

3-الفرضية العامة:

- هناك علاقة إرتباطية بين الإنتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقي.

4- الفرضيات الجزئية:

● هناك علاقة بين الذاكرة العاملة الفونولوجية و الإنتباه.

● هناك علاقة بين الإنتباه و فك الترميز.

● هناك علاقة بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي.

5- أهمية البحث:

تكمّن أهمية بحثنا هذا في قيمة موضوع الدراسة الذي يتمثل في علاقة الإنتباه بالتعرف على الكلمات لدى الأطفال الحاملين للزرع القوقي إذ أنّها تخص بدراسة شريحة جدّ حساسة في المجتمع ألا و هي فئة الأطفال الصم و في تقديم معطيات حولهم مستمدة من الميدان.

- تحديد المفاهيم إجرائيا:

*الصمم:

إجرائيا: هو الغياب الجزئي أو الكلي أو فقدان الكامل لحاسة السمع أين يكون ليس الأداة التي يتم بها تعلّم الكلام و اللغة و هذا ما يجعل المصاب به منعزل عن المجتمع الذي ينتمي إليه.

*تعريف الزرع القوقي:

إجرائيا: هي تقنية أو معين سمعي حديث، جدّ مهم في تحسين السمع لدى الصم، و الذي يساهم بشكل كبير أثناء إعادة التربية السمعية.

*الإنتباه:

إجرائيا: من أهم العمليات المعرفية التي يستند عليها الفرد في فهم ما يدور حوله. و أنه تركيز الوعي على مثير معين و ملاحظته من أجل فهمه.

*التعرّف على الكلمات:

إجرائيا: قدرة الشخص على قراءة الكلمة بطريقة صحيحة، يعني تمكّن الفرد من تفكيك الرموز الصوتية إلى حروف و قرائنها بشكل صحيح مع مراعاة القواعد الضرورية في ذلك.

تمهيد

تعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي تساعد الإنسان في التكيف و التوافق مع البيئة التي ينتمي إليها. و من بين هذه الحواس نذكر حاسة السمع التي يستطيع بها الفرد فهم حديث الآخرين و التفاعل معهم كذا التواصل داخل المجتمع، و بفضلها يستطيع أن يتعلم و يتتقن وينقل معارفه والتميز بين الأصوات المختلفة و يحمي نفسه من مصادرها، لذا فأى قصور في هذه الحاسة سيؤثر سالباً على وظيفة الأجهزة السمعية مما يؤدي إلى فقدان سمعي يتراوح بين الخفيف و العميق.

1-1- تعريف السمع:

هي عملية معقدة مرتبطة بثلاثة أجزاء رئيسية و تتمثل في الأذن و أجزائها الثلاثة (الخارجية، الوسطى و الداخلية) و كل جزء يحتوي بدوره على أعضاء كغشاء الطبلة وسلسلة العظيّمات توصل الصوت في الأذن الوسطى، و العصب السمعي الذي يحمل الرسائل الصوتية للمخ و أي خلل فيها قد يؤدي إلى ظهور الصمم. (بوشيل وآخرون، 2000، 133)

1-2- تشريح الأذن و وظائف الأجزاء:

*أقسام الجهاز السمعي:

تنقسم الأذن إلى ثلاثة أقسام و هي:

الأذن الخارجية.

الأذن الوسطى.

الأذن الداخلية.

1-الأذن الخارجية: و تنقسم بدورها إلى:

*الصيوان: و هو الجزء الخارجي الظاهري من الأذن ،يتكون من أنسجة غضروفية وهي الجزء العلوي من الصيوان، أما السفلي و يسمى حلمة الأذن و تتكون من أنسجة دهنية.

تكمن وظيفته في التقاط الأمواج الصوتية (تحديد مصدر و إتجاه الصوت) و حماية الأذن الوسطى.

*قناة الأذن الخارجية: تشكل حلقة وصل بين صوان الأذن الخارجية و الوسطى وهي عبارة عن أنبوب بداية تجويف الأذن الخارجية و نهاية غشاء الطبلية يتراوح طولها بين 25-35 ملم و عرضها 6-8 ، تحتوي على مجموعة من الشعيرات .

تتمثل وظيفتها في حماية غشاء الطبلية و الأذن الوسطى من الأجسام الغريبة و ذلك بفضل إفرازها لمادة صمغية كما تحمي شعيرات الأذن الخارجية من المؤثرات الخارجية.

*غشاء الطبلية : يفصل الأذن الخارجية عن الأذن الوسطى، يتكون من 3 طبقات(الغشاء الخارجي، الأوسط و الداخلي) فالغشاء الأوسط لا يتجدد فعند حدوث ثقب في غشاء الطبلية فقط الغشاء الخارجي و الداخلي فقط.

وظيفة الغشاء هو حماية الأذن و الداخلية و توصيل الصوت إليها.

2-الأذن الوسطى:

عبارة عن تجويف يقع ضمن العظم الصدغي، تتكون من:

1-العظيمات الثلاث:

*المطرقة: متصلة بغشاء الطبلية من الداخل و تعد أكبر العظيمات.

*السندان : له تنوء قصير و آخر طويل (لها إنحناء داخلي يقترب من عظمة الركاب).

*الركاب : له رأس و عنق و جسم داخلي و آخر خارجي.

وظيفتها : توصيل الصوت إلى الأذن الداخلية و نقل الذبذبات الصوتية من الطبلة إلى النافذة البيضاوية.

2-عضلات الأذن الوسطى:

*العضلة الشاذة : ترتبط أوتار العضلة الشاذة بعنق المطرقة.

*العضلة الركابية: تتصل أوتارها بعنق الركاب.

تكن وظيفة هذه العضلات في حماية الأذن الداخلية من خلال الإنقباض و ضبط إهتزازات عظمة الركاب من الأصوات العالية.

3-قناة أوستاكيوس:

تصل بين الأذن الوسطى و الجزء الخلفي من الأنف إلى الحلق. يبلغ طولها حوالي 4سم تنفتح و تتغلق عن طريق البلع و حركة الفم.

وظيفتها: حفظ توازن الضغط الجوي بين الأذن الوسطى و الخارجية.

الجزء الداخلي للأذن الوسطى يتكون من :

●الشباك البيضوي : أي النافذة البيضاوية .

●الشباك الدائري : بمعنى النافذة الدائرية.

3- الأذن الداخلية:

تنقسم الأذن الداخلية إلى:

المتاهة : تنقسم إلى قسمين:

القسم السمعي: القوقعة.

قسم التوازن: القنوات الدهليزية.

القوقعة : تقع في العظم الصدغي طولها 35 ملم و عرضها 1 سم من القاعدة و الرأس 5 سم. وتنقسم إلى ثلاثة أقسام جزء علوي، سفلي و وسطي.

تحتوي على عضو السمع و هو عضو كورتي الذي يحتوي الشعيرات الخارجية و الداخلية تعمل على نقل الموجات الصوتية. إلى الدماغ.(مصطفى نوري القمش، 1999، 20-23)

3-1- آلية السمع:

إن سماع الأصوات يمر بثلاث مراحل و هي كالتالي:

1- المرحلة الأولى في الأذن الخارجية:

يقوم صيوان الأذن بالإنقاط الذبذبات الصوتية و تجميعها، و تنتقل عبر القناة السمعية إلى الطبلية حيث تهتز و تعتمد شدة إهتزازها على شدة الذبذبات الصوتية.

2 - المرحلة الثانية في الأذن الوسطى:

تنتقل الذبذبات الصوتية من الطبلية إلى المطرقة المثبتة على جدار الطبلية من جهة الأذن الوسطى و يحسب مبدأ عمل الروافع، تنتقل الذبذبات إلى السندان و من ثم إلى الركاب إلى أن

تصل بصورة مضخمة و مركزة إلى الفتحة أو النافذة البيضاوية حيث تكون هناك نقطة الالتقاء بين الأذن الوسطى و الداخلية، فمن هنا نرى أن وظيفة العظيّمات هي تقل الذبذبات وتضخيمها وكذا تركيزها.

3- المرحلة الثالثة في الأذن الداخلية:

حيث تجري العملية بالآلية التالية: يقوم السائل اللمفاوي الخارجي بنقل الذبذبات الصوتية إلى السلم الطبلي ثم إلى السلم اللمفاوي الداخلي و نتيجة لوجود فرق في الجهد بين هذين السائلين يتأثر الغشاء القاعدي الذي يحمل أنابيب جهاز كورتي .أثناء تلامس أنابيب كولاتي مع شعيرات القناة الثالثة (السلم الدهليزي) و نتيجة لوجود فروق بين القناة الوسطى والقناة الثالثة تتولد تيارات (سيالات عصبية) تتلقطها الألياف و العقد العصبية لتنتقلها إلى المراكز الحسية في الدماغ . و معروف أن جسم كورتي يعمل على حفظ التوازن بتحكم مباشر من المخيخ.

4-1- تعريف الإعاقة السمعية:

لقد تعددت تعاريف الصمم التي حاولت تعريفه سواء بطريقة عامة أو خاصة، لكن تلك التعاريف بتنوعها و تباينها فأنها لم تخرج عن المعاني المتضمنة في التعريفات التالية:

*تعريف جمال الخطيب (1997):

يعرفه على أنه إنحراف في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي-اللفظي، كما أن شدة العاقة هي نتاج لشدة الضعف في السمع و تفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند فقدان السمع.(أ.د.رشاد علي عبد العزيز، 2009، 24)

*تعريف يوسف القريوني و آخرون (2001):

تلك المشكلات التي تحوّل دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة و تتراوح الإعاقة السمعية في شدتها بين الإعاقة البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي من الدرجات الشديدة جدا و التي ينتج عنها صمم. (رحاب أحمد راغب، 2009، 87)

*التعريف التربوي:

يركز المفهوم التربوي للإعاقة على العلاقة بين فقدان السمع و تعلّم اللغة و الكلام، و قد عرفه على أنّها خلل عضوي و وظيفي في عملية السمع نتيجة للأمراض أو لأي أسباب أخرى يمكن قياسها عن طريق أجهزة طبية و لذلك فهي تعوق إكتساب اللغة بطريقة عادية

(أ.د. سوسن شاكر مجيد، 2008، 140)

- تعريف الطفل الاصم:

*تعريف مؤتمر مديري المدارس الأمريكية للصمم (1985) على أن الأصم هو ذلك الشخص الذي لديه عجز سمعي يعوّقه عن الفهم الصحيح للمعلومات اللغوية من خلال السمع أو بدون استخدام المعينات السمعية. (د.أحمد حسين اللقاني و د.أمير الشرثي، 1999، 17).

*عرّف أيضا على أنّه ذلك الشخص فقد سمعه في مرحلة ما قبل اللغة او في مرحلة ما بعد اللغة سواء كان هذا الصمم وراثيا أو مكتسبا و هذا الفقدان أدى به إلى عدم الإستطاعة على معالجة المعلومات اللغوية أو السمعية و إستخدام حاسة السمع في إدراك و فهم العالم الخارجي. (رحاب أحمد راغب، 2009، 90).

5-1 - أسباب الإعاقة السمعية :

تصنف العوامل المسببة للإعاقة السمعية تبعاً لأسس مختلفة من بينها أسباب وراثية و أخرى وراثية أو ترجع الأسباب لزمن حدوث الإصابة إما قبل الميلاد أو أثناء أو بعد الولادة، و لم ترجع الأسباب لهذين السببين فقط بل هناك موضع الإصابة نفسه إما في الأذن الخارجية، الوسطى أو الداخلية.

1 - أسباب وراثية:

- قد يكون خطأ في تركيب الجينات أو الكروموزومات.
 - قد تكون ظاهرة عند الولادة أو تظهر في سن متأخرة
 - غالباً ما يكون هناك أكثر من فرد مصاب في الأسرة .
 - زواج الأقارب ،فهذا يزداد من حالات الصمم.(د.أسامة فاروق مصطفى، 200، 21)
- فالوراثة تعتبر من الأسباب الرئيسية لحدوث الصمم، حيث تشير الإحصائيات إلى أن مايقارب من 50% من المصابين بالصمم ترجع إصابتهم إلى العوامل الوراثية، ويتم التحقق من ذلك بدراسة التاريخ العائلي لحالات الصمم.

2-أسباب بيئية :

أ-أسباب تحدث قبل الولادة:

- إصابة الأم في الشهور الأولى من الحمل بالحصبة الألمانية و هي مجرد طفح جلدي أحيانا يظهر و أحيانا لا، يقوم فيروس الحصبة الألمانية بمهاجمة الجنين قبل الولادة دون أن تشعر الأم بخطورة ما حدث للجنين، و تزيد نسبة إحتمال الإصابة بالصمم في حالة إصابة بها بالأشهر الثلاثة الأولى للحمل.

- إصابة الأم ببعض من الأمراض المعدية كالزهري مما قد يؤدي ألى حدوث صمم خلقي

- تناول الأم لبعض من العقاقير أو التعرض لأشعة "إكس" أثناء الشهور الأولى من الحمل، والإصابات المباشرة و النزيف.

- تعارض عامل (RH) في دم الأم و الطفل: فهذا يمكن أن يسبب الصمم خاصة عندما يكون (RH) الجنين إيجابي و (RH) الأم سلبية.

ب- أسباب تحدث أثناء الولادة:

- ولادة الطفل قبل إكتمال نموه فيكون أكثر عرضة للإصابة ببعض الأمراض مما ينجم عنه الإصابة بالصمم .

- تعرض الطفل للإختناق أو نقص الأوكسجين بسبب تعسر الولادة أو مشاكل الحبل السري أو إستخدام الطبيب للآلات أثناء الولادة .

ج- أسباب تحدث بعد الولادة:

- إصابة الطفل بالصفراء بعد الولادة، و الإصابة بالحميات المختلفة (الحصبة الألمانية الجذيري، الحمى الشوكية...)

-إصابة الطفل بنزلة برد و حدوث إلتهاب في اللوزتين.

- تعرض الطفل لضربة شديدة أو حادثة على الرأس مما يؤدي إلى إصابة المخ.

بالإضافة إلى ماسبق من أسباب، هناك أسباب تعود إلى إصابة أحد أجزاء الأذن والتي نذكر منها:

*أمراض تصيب الأذن الخارجية:

-تكوّن كمية من الشمع في الأذن في قناة السمع الخارجية .

-إدخال أشياء غريبة في قناة الأذن الخارجية و ما قد يحدث من تلف.

- الإلتهابات التي تصيب الحلق و اللوزتين للأطفال و ما قد ينتج عنها من إلتهابات في الأذن الوسطى.

- التعرض المستمر للضوضاء.

*أمراض تصيب الأذن الوسطى:

- الإلتهاب السحائي المخي: في هذه الحالة يتواجد سائل (صديد) في الأذن الوسطى بسبب انسداد قناة أوستاكيوس مما يترتب عليه ضغط في الأذن الوسطى، و من الأعراض الملحوظة في مثل هذه الحالات إفراز صديد من الأذن الوسطى(د.أسامة فاروق مصطفى، 2009، 23)

*أمراض تصيب الأذن الداخلية:

هناك عدة من الأمراض الفيروسية قد تسبب تلفا للأذن الداخلية مما ينتج عنه إعاقة سمعية ومن بين هذه الأمراض نذكر ما وضحته سامية محمد فهمي في (1998):

- الإلتهاب السحائي، الجديري، البكتيريا السبحية، إلتهابات الغدد النكفية و الحصبة الألمانية والإلفونزا، و في هذه الحالة يتسلل الفيروس عن طريق الثقب السمعي الداخلي الموجود بالجمجمة إلى النسيج العصبي المخي. (أد.رشاد علي عبد العزيز، 2009، 49)

بالإضافة إلى ماسبق هناك أسباب أخرى:

- عيوب خلقية بالقوقعة أو العصب السمعي أو المراكز السمعية

- سماع الأصوات المزعجة لفترات طويلة و عوامل الشدة الخارجية كحوادث السيارات، الضرب على الرأس

- نقص عنصر اليود فمن المعروف أنه مهم جدا في صناعة بعض الهرمونات لأن إفرازات الغدة الدرقية تعتمد أساسا على وجوده الذي ستستخدمه الغدة الدرقية لصناعة هرمون (الثايروكسين) لأنه سبيل الوصول إلى الأداء الوظيفي العقلي العادي و هذا حسب الباحث (كوبيل). (أحمد حسين اللقائي و أمير القرشي، 1999، 49)

6-1 - أعراض الإعاقة السمعية

- يسمع بالضوضاء أكثر من الجو الهادئ و السبب هو أن الأشخاص في الجو المزعج يتكلمون بصوت عال من أجل تغطية نسبة الإزعاج و هذا إن كانت الإعاقة السمعية غير عميقة أو كلية .

- قد يشكو من أصوات مزعجة قد تكون في أذن واحدة أو الإثنين أو في الرأس...
- عدم الإستجابة للمثيرات الخارجية. (د. عصام حمدي الصفدي، 2007، 18)
- ويضيف الأستاذ والدكتور قريطي إلى ما سبق أنه هناك مؤشرات و أعراض جسمية وسلوكية تبدو على الطفل و تصدر عنه، من ثمّ يجب أن ينتبه إليها الوالدين جيدا لأنها قد تكشف عن احتمال وجود إعاقة سمعية لديه، و من أهمها:
- وجود تشوهات خلقية في أذنه الخارجي
- الشكوى المستمرة من وجود ألام أو طنين في الأذنين
- خروج صديد من فتحة الأذن
- عدم سماعه للأصوات العادية
- عدم رغبته في تقليد الأصوات
- عدم التركيز و الإنتباه
- البطئ في الكلام
- لا يميز الكلام جيدا
- قد يكون لديه بعض العيوب في النطق
- التأخر الدراسي
- عدم الإستجابة للتعليمات بسبب عدم سماعه إليها جيدا

نضيف إلى ما ذكرنا سابقا ما يسمى بزملة أعراض (تريشر) و تظهر في صغر حجم أذن الطفل و إتساع الفم و خلل في تكوين الأسنان و الذقن و عيوب خلقية في عظام الوجه... إلخ (د. أحمد حسين اللقاني و د. أمير القرشي، 1999، 18)

وهناك ما يعرف بزملة أعراض (ويردنبرج) و تظهر في وجود خصلة الشعر الأبيض في مقدمة رأس الأصم، و تلون العينين بلونين مختلفين، بروز الأنف، و تقوس الشفاه. (أحمد حسين اللقاني و أمير القرشي، 1999، 16)

7-1- تصنيفات الإعاقة السمعية:

يصنّف الصمم على ثلاثة تصنيفات و هي:

-حسب درجة الإصابة (التصنيف الأوديولوجي)

-حسب سن الإصابة (التصنيف الزمني)

-حسب موقع الإصابة (التصنيف العيادي)

1-التصنيف الأوديولوجي:

1-1- الصمم الخفيف: تقع عتبه السمعية بين 20-40db، نجد الأطفال هنا يجدون صعوبة في سماع الكلام المهموس جدا و البعيد و لكن لا يعيق في إستمرارية دراستهم و في مدارس عادية. التجهيز هنا غير ضروري .

1-2- الصمم المتوسط:

تقع العتبة السمعية بين 40-70db نجد هذه الفئة تفهم عادة لغة الحديث بدون صعوبة كبيرة ولكن قد نجد بعض عيوب النطق أي في إخراج الأصوات و صعوبة في السمع الجيد خاصة

إذا كان سمع المتحدث ضعيفاً، و في المحادثات نردهم لا يميزون بين الكلمات. هنا يوجهون على التعليم الخاص لتدريبهم على النطق و قراءة الكلام مع التركيز على القراءة و التصحيح اللغوي. كما يحتاجون للتجهيز المبكر و التربية المبكرة. فهم أكثر الفئات للدمج.

1-3- الصمم الحاد:

تتراوح العتبة السمعية بين 70-90 db، يدرك المصاب الأصوات الشديدة و القوية فقط وفي صيغة الحوار و المحادثات فيستطيع إستيعاب بعض من العناصر اللغوية فقط و ذلك بطريقة القراءة على الشفاه، و يجدر الإشارة إلى أنه يفتقد إلى الإنتباه و إدراك الأصوات الغير مرئية. هناك تكون إجراءات التدخل المبكر ضروري مع إستخدام معينات سمعية مناسبة مع برامج تربوية خاصة.

1-4- الصمم العميق:

تكون العتبة السمعية أكثر من 90db ، يكون كلام المصاب غير مفهوم أي مشوه ومدرجاته السمعية مضطربة جداً ن يفتقد بشكل كبير لفهم كلام الآخرين أو إلى إتقانه، في هذه الحالة يحتاج إلى العلاج و التدخل المبكر و كفالة أطفونية، فبدون المعينات السمعية لن يتمكن من سماع أنماط الكلام و نطقه و فهم الأصوات البيئية، فهذا النوع من الصمم يؤدي إلى تخلف لغوي و مشكلات عويصة في الكلام و صعوبات في التعلم .

1-5- الصمم الكلي:

أكثر من 120 db، هذا النوع نادر الحدوث يمكن أن يكون جانب واحد أو ثنائي الجهة أو كلا الجانبين و هنا لا ينفع القيام بأي شيء. (أحمد حسين اللقائي و أمير القرشي، 1999، 26)

2-التصنيف الزمني (حسب سن الإصابة):

يعتبر العمر الذي حدثت فيه الإعاقة مهم من حيث الأثر الذي تتركه هذه الأخيرة على نمو وإكتساب اللّغة و التعرض لخبرة الأصوات المختلفة في البيئة.

ونجد هذا التصنيف ينقسم إلى قسمين:

1-2- صمم ما قبل اللّغة: وهو حدوث الصمم في عمر مبكر قبل إكتساب الطفل للّغة سواء كانت الإعاقة ولادية أو مكتسبة.

وفي هذا النوع من الصمم لا يستطيع الطفل أن يكتسب اللّغة أو الكلام بطريقة طبيعية.

ومن هنا نجد الطفل لتعلم اللّغة يحتاج إلى إستخدام أو الإعتماد على البصر و الطريقة الإشارية (مؤقتا) و إلى إستخدام المعينات السمعية.

2-2- صمم ما بعد اللّغة: يطلق هذا التصنيف على فئة الصم الذين فقدوا قدرتهم السمعية كلّها أو بعضها بعد إكتسابهم اللّغة و الكلام. نجدهم هنا يتمتعون بالقدرة على النطق و الكلام لأنّها سمعت و علّمت ولو بطريقة مشوهة، و ينقسم بدوره إلى:

- الصمم المفاجئ : فقد يصاب الشخص بسبب مرض أو حادث أو تسمم و أحيانا يكون السبب مجهول.

- الصمم المتأخر: يحدث بشكل تدريجي خلال سنوات نتيجة التقدم في السن أو ناتج عن صدمات على مستوى الأذن و أجزائها.(د.مصطفى نوري القمش، د. خليل عبد الرحمن

المعاينة، 2007، 86-87)

3-التصنيف العيادي(حسب موقع الإصابة) :

يقوم هذا التصنيف على تحديد الجزء المصاب في الجهاز السمعي سواء الأذن الخارجية الوسطى أو الداخلية لكون لديه علاقة مباشرة بفزيولوجية السمع، و ينقسم إلى:

أ-الفقدان السمعي التوصيلي (الصمم الإرسالي):

وينتج عن خلل في الأذن الخارجية و الوسطى أين لا يحول دون نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مما يؤدي بالفرد إلى صعوبة سماع الأصوات التي لا تزيد عن 60 ديسيبل وسماع الأصوات المرتفعة.

ومن بين الأسباب المؤدية لهذا نذكر تشوه خلقي في الصوان، وجود جسم غريب في قناة الأذن الخارجية كالمادة الصمغية أو التهابات و العلاج هنا يكون بالعمليات الجراحية أو تناول الأدوية.

ب-الفقدان الحسي العصبي (الصمم الإدراكي) :

ينتج عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي. يكمن المشكل هنا من أن موجات الصوت في الأذن الداخلية لا يتم تحويلها إلى شحنات كهربائية داخل القوقعة بسبب إصابة فيها، أو قد يكون السبب العصب السمعي من ثم لا يتم نقل الموجات الصوتية إلى الدماغ. في هذه الحالة نجد الأفراد المصابين بهذا النوع يعانون بصعوبة في فهم الأصوات و عدم قدرتهم على سماعها بشكل جيد، و اضطراب في نغمات الصوت و إزدياد في شدته. وقد يكون السبب وراثي أو التهاب فيروسي، أو بسبب الضجيج العالي.

ج-الفقدان السمعي المزدوج أو المختلط:

يسمى بالمزدوج إذا كان الشخص المصاب يعاني من فقدان سمعي توصيلي و فقدان سمعي حسي عصبى في نفس الوقت.

د-الفقدان السمعي المركزي:

ينتج في حالة وجود خلل في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو المراكز السمعية يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية أو عند إصابة الجزء المسؤول عن السمع في الدماغ (د.مطفى نوري القمش، د.خليل عبد الرحمن المعاينة، 2007، 85).

8- 1- خصائص الإعاقة السمعية:

*الخصائص اللغوية:

للغة وظائف كثيرة فهي تعبر عن ذات الفرد و قدرته على التواصل و فهم الآخرين، وتعتبر من أهم وسائل النمو المعرفي و العقلي و الإنفعالي لدى الفرد الذي يعتمد على تطور اللغة، فالمعاقين سمعيا يعانون من ضعف في قدراتهم اللغوية حيث يجدون صعوبة كبيرة في التكيف داخل الجو الأسري و العملي أيضا.

لقد وضّح عبد المطلب القريطي (2001) أنه يعد الإفتقار إلى اللغة اللفظية و تأخر النمو اللغوي أخطر النتائج المترتبة عن الإعاقة السمعية، و يرتبط فهم اللغة و إخراجها و وضوح الكلام بدرجة الفقدان السمعي، فالمصابين بالصمم الشديد و الحاد لاسيما قبل سن الخامسة يعجزون عن الكلام و إصدارهم أصوات غير مفهومة و عدم إثارة إنتباههم للأماكن التي تعمّ فيها اللغة كالمحادثات و الحوار.(د.رحاب أحمد راغب، 2009، 22)

*الخصائص السلوكية، الاجتماعية و الإنفعالية:

إنّ الإعاقة السمعية و ما يتبعها من مشكلات عدم التوافق مع مجتمع السامعين تفرض على فئة الصم أنواعا معينة من ردود الأفعال، و من بينها نذكر:

- عدم التوافق الاجتماعي و عدم الثبات الإنفعالي.
- الميل إلى الانسحاب من المجتمع و بالتالي هو غير ناضج اجتماعيا.
- تتكوّن لديهم العديد من المشكلات السلوكية كالعدوان، السرقة، الكذب، و الإعتداء على الآخرين وإيقاع الأذى بهم.
- يميلون للإشباع المباشر لحاجاتهم (الإشباع السريع على حساب الآخرين)
- عدم تحمل المسؤولية خاصة شؤون الحياة اليومية.

*الخصائص النفسية:

توضح معظم نتائج البحوث و الدراسات النفسية السابقة التي أجريت على الصم أنّهم يتصفون ب:

- الإنطواء و الإنعزال عن الآخرين.
- الشعور بالإكتئاب، القلق، الإحباط و الحرمان.
- عدم الثقة بالنفس و عدم القدرة على تحمل المسؤولية.
- الشعور بالإندفاعية و التهور و عدم القدرة على ضبط النفس.
- الشعور بالانسحاب و عدم الإنتماء إلى المجتمع.(د.رشاد عبد العزيز، 2009، 53)

*التحصيل الأكاديمي:

هناك ثلاثة متغيرات ترتبط بالإنجاز الأكاديمي لدى المعاقين سمعياً و هي:

1- شدة الإعاقة السمعية : فكلما كانت الإعاقة شديدة كلما كانت خبرة الشخص في تعلّم اللغة صعبة للغاية .(د.خالد عوض حسين البلاح، 2009، 43)

2- عمر الفرد عند حدوث : فالطفل الذي فقد سمعه قبل إكتساب الكلام و اللغة عادة في سن ما قبل العامين تكون لديه مشكلات أكثر من المصاب بالصمم بعد إكتساب اللغة.

3- الحالة الإجتماعية و الإقتصادية للأسرة: فالحالة التعليمية للوالدين لها دور كبير في النجاح الأكاديمي للصم من حيث مساعدتهم لهم .

4- حالة السمع لدى الوالدين.

5- الذكاء : حيث توجد علاقة قوية بين مستوى الذكاء المرتفع و النجاح الأكاديمي. فبالرغم من أنّ ذكاء الطلاب الصم ليس منخفضاً إلا أنّ تحصيلهم العلمي عموماً منخفض بشكل ملحوظ عن تحصيل الطلاب العاديين، فهم يعانون في تأخر في التحصيل الدراسي خاصة في التحصيل القرائي لأن الأثر الأكبر للإعاقة السمعية هو ذلك المتعلق بالضعف

والتراجع اللغوي. فهذا الأمر ما يقود بدوره إلى التأثير السلبي على القراءة و كذلك التعبير الشفوي، فكلما زادت المتطلبات اللغوية أصبحت قدرة الطلاب المعوقين سمعياً على التحصيل

أضعف.(د.خالد عوض حسين البلاح ، 2009 ، 88)

* الخصائص العقلية و المعرفية :

إنّ القدرات العقلية للصم تعتبر واحدة من الجوانب التي بالغ الباحثين في دراستها. فبالرغم من التعارض الملاحظ في النتائج تلك الدراسات إلا أنّ معظمها يؤكد أنّه لا توجد علاقة قوية بين درجة الإعاقة و نسبة الذكاء، حيث يشير (فيرنون) أشهر المختصين في دراسة الإعاقة السمعية أنّ ليس هناك وجود أثار للإعاقة على ذكاء الأفراد.

وتوضح كذلك نتائج الدراسات و البحوث أنّ الأفراد الصم قادرون على حلّ المشكلات المعقدة باستخدام التفكير المنطقي و القدرة على التفكير المجرد الذي يكافئ تماما ما لدى الأشخاص العاديين. فنجد بعضهم بارعين في تعلّم الرياضيات و المهارات العلمية إلا أنّ العمليات العقلية المتعلقة بالإدراك الحسيّ أو بتكوين المفاهيم تحقق بالنمو بصورة فعّالة لدى الأطفال المصابين بصمم خلقي. (د. أحمد رحاب راغب ، 2009، 95)

9-1- طرق التواصل مع المعاق سمعيا:

يعتمد الأفراد الصم في تواصلهم سواء فيما بينهم أو مع الآخرين على طرق عدّة و هي:

1- الطريقة الشفهية :

هي طريقة لتعليم فئة الصم تجمع بين استخدام الكلام و بقايا السمع و قراءة الكلام و يمنع استخدام لغة الإشارة و الهجاء بالأصابع لإعتقاد بعض الباحثين بأنّ استخدامهم لها يؤثر على نمو قدرتهم على الكلام لذلك يؤيدون استخدام القراءة على الشفاه و التدريب السمعي.

ب- قراءة الشفاه:

أوضح (موريس) عام (1997) أن استخدام قراء الشفاه تعتمد على حاسة البصر لدى الطلاب الصم أما طريقة التدريب السمعي فتعتمد على البقايا السمعية و منهم من يستخدمها معا.

ج-التدريب السمعي:

تهدف هذه العملية إلى الإستفادة من بقايا السمع لدى الطفل الأصم، فأصحاب الطريقة الشفوية يعتقدون أنه كلما قلت درجة فقدان السمعي كلما كان التدريب السمعي أفضل فقد إستطاع صاحب الكتاب من خلال تدريبه مع الصم أن يرى أن هذه المرحلة تمر بأربعة مراحل أساسية وهي:

- مرحلة وجود الصوت من عدمه.(د.أسامة فاروق مصطفى، 50، 2007-51)

- مرحلة تمييز الأصوات.

- مرحلة معرفة الأصوات.

- مرحلة فهم الأصوات و ما يعنيه.

ويتم التدريب بحمل السماع، و يتمّ أولاً جماعياً ثمّ يذهب إلى التدريب الفردي و تظهر من خلاله الفروق الفردية بين التلاميذ الصمّ و معرفة من يحتاج إلى مجهود أكثر من الآخر ثمّ يتمّ تعليم الأمّ كيفية التدريب.

2-الطريقة اليدوية:

طريقة تستعمل مع الصم تجمع بين استخدام لغة الإشارة و هجاء الأصابع في عملية الإتصال حيث كان الإتصال اليدوي و دوره في تعليم التلاميذ الصمّ موضعاً للجدل و المناقشة لفترة

طويلة بين مؤيدي الطريقة الشفوية و اليدوية، لكن أظهر مجتمع الصم أنفسهم أن هذه الطريقة أسهل و أيسر لهم في التعامل.

أ- لغة الإشارة : هذه الإشارات تنقسم بدورها إلى قسمين:

*الوصفية: هي الإشارات التلقائية التي تصف فكرة معينة كرفع اليدين للتعبير عن الطول.

*الغير وصفية: ليست وصفية لكن لها دلالتها الخاصة، بمثابة لغة خاصة بينهم، مثل الإشارة إلى دلالة على شيء حسن، و هذا قاصر الإستعمال فيما بينهم.

فقد توصل كل من (لايت) و (ستينسون) عام (1991) أن الطلاب الصم المستخدمين لهذه اللغة ينشؤون علاقات فيما بينهم و يتفق هذا مع ماتوصل إليه (مورفي) و (نيولون) في (1988) من أن الصم يستخدمون لغة الإشارات نادرا ما يشعرون بالوحدة و العزلة و ذلك لإنتمائهم إلى جماعة الصم و إستخدامها طرقهم. (د.أسامة فاروق مصطفى، 1، 52)

ب- أبجدية الأصابع:

وهو نوع من الإتصال يستخدمه التلاميذ الصم حيث يتم تشكيل موضع الأصابع لتمثل حروف الهجائية، و هذه الحروف تستخدم للتعبير عن الكلمات، الجمل وهي تستخدم غالبا في حالة عدم وجود إشارات تعبر عن بعض الكلمات أو المفاهيم أو الأفكار المختلفة.

3- الطريقة الكلية:

فقد ظهرت هذه الطريقة التي تعتمد على الإتجاه من كافة أساليب التواصل اللفظية و اليدوية الممكنة و هي المزج بين توظيف البقايا السمعية إن وجدت و قراءة الشفاه، لغة الإشارة، أبجدية

الحروف بما يتلائم وظيفة كل حالة و ظروفها من أجل تنمية المهارات اللغوية لدى المعاقين سمعياً و إكسابهم المهارات التواصلية و التفاعل الإيجابي منذ طفولتهم المبكرة.

(د.أسامة فاروق مصطفى، 2009، 53-54)

10-1- الوقاية من الإعاقة السمعية:

الوقاية السمعية هي جملة من الإجراءات المنظمةة، يمكن الحد منها عن طريق:

- قيام راغبي الزواج بإجراء التحاليل الطبية اللازمة قبل الزواج.
- تطعيم الإناث قبل الزواج ضد الحصبة الألمانية.
- عدم تعاطي الأم الحامل للعقاقير قبل إستشارة الطبيب.
- سرعة عرض الطفل على الطبيب إذا أصيب بأب نوع من الحمى.
- عدم الإهمال في علاج أمراض التهابات الأذن المختلفة أو عند زيادة الإفرازات الشمعية في الأذن (الصملاخ) لأنه يؤدي إلى إغلاق القناة السمعية.
- وبناء على ذلك تنفذ الإجراءات الوقائية على ثلاثة مستويات:

1- الوقاية الأولية: جملة من الإجراءات تهدف إلى الحيلولة دون حدوث نقص في السمع وذلك من خلال تحسين مستوى الرعاية الصحية الأولية و ذلك في رعاية الأمهات الحوامل وتحسين مستوى الرعاية للأطفال و الوقاية من الأخطار و الحوادث البيئية و الإرشاد والوقاية من نقص الأوكسجين و من عدم توافق عامل الريزيسي.

2- الوقاية الثانية: تتمثل في مجموعة من الإجراءات التي تسعى إلى منع تطور حالة الضعف إلى حالة عجز، و ذلك من خلال الكشف المبكر و التدخل العلاجي و الوقاية، وعلى هذا المستوى إتخاذ الإجراءات الطبية الكفيلة بالتعويض عن الضعف و الرعاية الطبية والجراحية الملائمة.

3- الوقاية الثالثة: عبارة عن جملة من الإجراءات التي تسعى إلى منع تفاقم حالة العجز وتطورها إلى حالة إعاقة، و ذلك من خلال تعزيز القدرات المتبقية لدى الفرد و الحد من التأثيرات السلبية للعجز لديه، و يتحقق هذا من خلال الإرشاد و التأهيل و التربية الخاصة وتعديل الإتجاهات و العلاج النطقي و المعينات السمعية و البصرية إن لزم الأمر.

(مصطفى نوري القمش، 1999، 29-30)

وبالرغم من إنتشار هذه الإعاقة و بتنوع أسبابها و أعراضها و بإختلاف درجاتها إلا أنه سنت الفرصة لهذه الفئة بالاندماج في المجتمع و التواصل مع الآخرين و هذا بفضل الحلول التي قدمتها التكنولوجيا الحديثة المتمثلة في الزرع القوقي التي تعتبر من أحدث التقنيات التي توصلت إليها التكنولوجيا الحديثة لخدمة هذه الفئة التي تعاني من فقدان لحاسة السمع. كما ساعد التوسع في المعارف الطبية المتعلقة بالصمم و أسبابه و وسائل تشخيصه منح لهم تربية خاصة و مبكرة.

وفيما يلي سوف نتطرق إلى تقديم مجموعة من التعريفات و المعلومات حول هذه التكنولوجيا.

2 لمحة تاريخية عن الزرع القوقعي:

كانت البداية الزرع القوقعي في فرنسا عام (1957) على يد الباحثان (Irris) و (Djourno)، حيث لاحظا احتمالية وجود إعطاء معلومات سمعية للألياف الوظيفية المتبقية للعصب السمعي، كما أن الحاسة السمعية بإمكانها أن تتجدد بمجرد بعث موجات كهربائية للأذن. **A Dumont** (1996: 11)،

- في عام (1961) قام الباحث (Hous) بعمليتين جراحيتين في الولايات المتحدة الأمريكية إستعمل فيها جهاز ذات إلكتروود واحد، و في سنة (1966) إقترح الباحث (Simoun) جهاز متعدد الإكتروودات و قام في نفس السنة بعملية زرع مباشر لسنة إلكتروودات في العصب السمعي لحيوان أين بين بأن التنبهات الكهربائية المختلفة تعطينا أجوبة مختلفة حول المعلومات السمعية.

- وفي عام (1975) قام (Michilson) بأول عملية زرع قوقعي متعدد الإكتروودات للإنسان وهو جهاز ذات أربع هوائيات، أما في سنة (1981) تم إقترح جهاز ذات 12 قناة.

- وفي سويسرا سنة (1985) قام الأخصائي (Montadoun) بوضع أول جهاز زرع قوقعي متعدد الأقطاب، و في عام (1993) قام المخبر الفرنسي بوضع أول جهاز عددي ذات 15 إلكتروود. (**Dularm.M, 1995. 23**)

- وفي 13 سبتمبر (2003) قام الأخصائي الجزائري (جمال جناوي) بمساعدة من فرقة فرنسية بعمليتين جراحيتين بالجزائر بمستشفى مصطفى باشا الجامعي على طفلتين بالغتين من العمر (8 سنوات) مصابتين بصمم عميق مكتسب.

2-2-1- تعريف الزرع القوقي:

*حسب القاموس الأرطفوني:

موجه للأشخاص المصابين بالصمم العميق و الذين لا يستطيعون الإستفادة من التجهيز العادي الكلاسيكي، فالزرع القوقي يثير مباشرة العصب السمعي بعدة إلكترونيات مزروعة داخل القناة الحلزونية، و هو نوع من التجهيزات السمعية، بدأ إستعماله بفرنسا عام(1978) من طرف مجموعة من الأطباء مثل الدكتور (Stiwar) و هو جهاز سمعي متمثل في جزء خارجي و جزء داخلي مزروع (Brin F et Al, 2004, 23).

*التعريف الفونولوجي:

جهاز يعمل على تعويض الأذن الداخلية من أجل تنشيط العصب السمعي، و هو موضوع جراحيا في قوقعة الأذن. (Bullten Audiophonologie de , 2000 , 120)

*تعريف الزرع القوقي كتجهيز:

تجهيز طبي يستعمل للبالغين و الأطفال منذ السنة الثانية، يعني السن الذي تبدأ فيه نمو اللغة فكلما كان السن مبكرا كانت النتائج أفضل، فنجد حاليا حوالي 46% من الأشخاص الذين أجروا عملية الزرع القوقي هم الأطفال (Deriaz.M , 2000 , 12).

3-2-1- مكونات الجهاز القوقي:

يتكون جهاز الزرع القوقي من جزئين خارجي و داخلي

أ- الجزء الخارجي: يحتوي على علبة كلاسيكية و دائرة صغيرة، هو الذي يضم دائرة الأذن ودائرة صوتية يشبه الراديو صغير الحجم يقوم بانتقاء و ترميز الأصوات الأكثر أهمية و ذلك لفهم الكلام، فتبعث هذه الأصوات على شكل إشارة إلى القوقعة عن طريق الجلد بواسطة السلك.

ب- الجزء الداخلي: يتمثل في علبة صغيرة من السيراميك و هو الجزء المزروع بطريقة جراحية في العظم وراء الأذن يحتوي على مغناطيس جاذب و منبه، يستقبل المعلومة من le processeur أمّا المشبك فيحتوي على عدد من الإلكترونات ينطلق من المستقبل المنبه ويدخل للقوقعة أو الأذن الداخلية و الميكروفون متعدد الإتجاهات يزرع وراء الأذن الذي دوره التقاط الأصوات في المحيط و جهاز إرسال بخيوط.و هو خيط رقيق يربط بين الميكروفون المرسل مع دائرة صوتية و يشد المنبه المستقبل الداخلي في موضعه عن طريق مغناطيسيين جاذبين. (Dumont A, 1996, 10))

4-2-1- أنواع الزرع القوقي:

منذ ظهور تقنية الزرع القوقي ظهرت أنواع أخرى لهذا التجهيز تختلف عن بعضها البعض في عدد الإلكترونات منها:

*جهاز الزرع الأسترالي: غالبا ما يسمى (Noukilsoun) حسب القسم القديم و هو الأول المستعمل منذ (1986) يحتوي من الجهاز على (12) إلكترون مع (12) حزمة إهتزازية.

*جهاز الزرع القوقي: هو جهاز عددي، و هو أكثر حداثة، عرض في فرنسا و في بلدان أوروبية أخرى ذو إلكترون يعطي معلومات كثيرة و هو النوع المستعمل في الجزائر.

*جهاز الزرع الأمريكي: مخترعوها هما (siboun) و (Richard) و هو جهاز عددي يشبه الجهاز الفرنسي من حيث المكونات لكنّه معروض بنسبة قليلة في فرنسا، يحتوي على 15 إلكترود يعطي معلومات كاملة.

*جهاز الزرع الهولندي: و هو أول جهاز زرع قوقي متعدد الإلكتروودات إستعمل عام (1994) له سرعة تفوق 1500 نبضة في الثانية لكل قناة، كما يوجد كذلك جهاز زرع قوقي نمساوي وبلجيكي. (18 ,1996,Dumont A)

*جهاز الزرع الأمريكي: و هو أنواع:

*contours 24 nucleux Limplant: يستعمل للأطفال البالغين 12 شهر، يحتوي على 22 إلكترود يسمح بتنبيه ألياف العصب السمعي بصفة دقيقة، يسمح بالحصول على أقصى درجة للسمع.

*24k Nucleux: أكثر حداثة يحتوي على 22 إلكترود بالرغم من حجمه الصغير، يستعمل للأطفال لكونه مصنوع من البلاستيك تتمد مع حجم الرأس.

*arry double 24 Nucleux: وضع خصيصا للأشخاص الذين لديهم عظم في قوقعة الأذن، يحتوي على صنفين من الإلكتروودات، و كلّ صنف يحتوي على 22 قناة للتنبيه (M, 2000, 12 Deriaz)

5-2-1- كيفية عمل الجهاز:

يمر الزرع القوقي ب خمسة مراحل، فالبدء يكون بإلتقاط الأصوات أو الإهتزازات الفيزيائية عن طريق الميكروفون و التي يتم إرسالها إلى معالجة الكلام و تحوّل إلى إشارات كهربائية، أمّا في المرحلة الثانية تعالج هذه الإشارات بفضل دائرة صوتية التي تحوّل إلى موجات كهربائية، ثمّ

تبعث هذه الموجات إلى الجهاز المرسل الذي يرسلها إلى المستقبل المزروع تحت الجلد كمرحلة ثالثة، أما في مرحلة رابعة فينتج فيها المستقبل مجموعة من الموجات الكهربائية للإلكترونيات الموجودة في القوقعة بفضل الأقطاب التي تختلف من 1 إلى 22 قطب متركز جراحيا على القناة الحلزونية و عند تنبيه العصب السمعي تبعث الموجات الكهربائية إلى المخ و التي تحوّل إلى أصوات، و وصول الصوت يكون بطريقة تمكّن المستمع من سماع الصوت في نفس الوقت ينتجه و يكون هذا بصفة متواصلة. (إبراهيم فرج الله الزريقات، 2000، 28)

6-2-1- أهداف الزرع القوقي:

الهدف الأساسي في الزرع يتمثل في تعويض جهاز كورتي المخرب مع خلق إشارات سمعية وهذا بالتنبيه المباشر لألياف العصب السمعي من خلال الإلكترونيات المزروعة في القوقعة التي يكمن دورها في تنشيط ألياف العصب و التي تسمح بنقل الإشارات السمعية إلى المخ، فبالرغم من أن الزرع القوقي لا يعيد السمع إلى طبيعته إلا أنه يحسّن بشكل هائل القدرة على السمع وفهم الكلام. (إبراهيم فرج الله الزريقات، 2000، 29)

7-2-1- شروط الزرع القوقي:

- وجود نقص سمعي حسي عصبي مزدوج، تتراوح شدته بين الشديد و العميق.
- التأكد من سلامة ألياف العصب السمعية بواسطة إختبارات خاصة (لأن الهدف هو زرع بديل للقوقعة و ليس للعصب السمعي).
- فشل حدوث أيّ تطور على مستوى النطق بعد تجربة معينات سمعية مناسبة مع الخضوع للتأهيل الخاص و ذلك لمدة 6 أشهر على الأقل.
- أن لا يكون هناك أيّ أعراض طبية تمنع عملية الزراعة.

- أن يكون الطفل مستعداً من الناحية النفسية، الحركية و الجسدية.
- أن يستقبل الطفل بعد العملية الدعم التربوي و التعليمي المناسب و المشتمل على العناصر السمعية و الكلامية كعناصر أساسية.
- السن المطلوب حالياً ما بين سنتين من العمر غير ممكن للنمو المتواصل و تطوّر حجم الدماغ و القوقعة .
- فشل حدوث أيّ تطوّر على مستوى النطق بعد تجربة معينات سمعية مناسبة مع الخضوع للتأهيل الخاص و ذلك ل 6 أشهر على الأقل.
- أهمية الإجراء المبكر لضمان نتائج أفضل، فكلّما إستعاد الطفل حاسة مبكراً كلما زادت المكتسبات اللغوية (C et autre, 2005, 247 Trauler).

8-2-1- الاختبارات المطبقة قبل عملية الزرع:

إنّ عملية الفحص الطبيّ أمر ضروري قبل التكفل بالأشخاص المعنّون و ذلك لهدف إستفادتهم من الزرع القوقعي، فبالنسبة للصمم العميق و الكليّ الفحص قبل التحطريّ جدّ مهم حيث نقوم بتطبيقه كي نتأكد من عدّة وضعيات، فبالتالي أولّ إتصال يكون مع أخصائي الأذن الأنف و الحنجرة.

أ- إختبار التنبيه الكهربائي:

إختبار جدّ بسيط يجري في بضعة دقائق و ذلك بواسطة حقنة، نخدر جلد الأذن أو بواسطة تنبيه جزئي و حتّى بوضع الإلكترود المنبه في المكان المناسب، فالإحساس السمعي أو إيجابية

الإختبار بقولها لنا المفحوص و كما تكمن وظيفة العصب السّمي في بعض الحالات قياس النسب المئويّة للخلايا العصبية المتبقية و نستطيع تقييمها بواسطة تسجيلات PEA .

إذا كان الإختبار إيجابي فرد الإعتبار للصمم الحاد و العميق عن طريق الزرع القوقي. أما نوعيّة النتائج المتحصّل عليها تتوقف على كميّة التيارات الضرورية حتّى نتحصّل على الإجابات السّميّة، و لوحظ في أغلبية هذه الحالات أنّ الإختبار يكون إيجابي لكن يجب التّوكّد على إيجابيّة الإختبار لا يعني أنّ العصب السّمي سليم، و إنّما يعني أنّه يوجد بعض الألياف العصبية السليمة، و غالبا ما يكون العدد قليل، أما إذا كان الإختبار سلبي

ومن جهة واحدة فهذا يجب أن يطبق الإختبار على الأذن الأخرى، و نادرا ما تكون النتائج المعطاة للأذنين سلبية. (M, 2000, 12 Deriaz)

ب- الفحص السّمي :

وهذا بإجراء إختبارات مكثّفة لتحديد نسبة السّمع مع أخصائي تقويم السّمع، و يكون هذا سواء بالسماعات أو بدونها.

ج- الفحص الإشعاعي:

هو جدّ مهمّ يسمح لنا بمعرفة أيّ تشوّهات موجودة في الأذن أو تعديل للعلية الجراحية عند اكتشاف أيّ خلل في القناة القوقعية أو غيرها فعلى المصاب ان يقوم بصورة الأشعة والتصوير الطبقي المحوري و التصوير بالرنين المغناطيسي لأنه يسمح لنا بالتّوكّد من ملائمة القوقعة وإدخال أقطابها و يسمح للجراح بالتعرّف على نوع الأذن المصابة و التي يلائم معها الزرع.

د- فحص التوازن :

يسمح هذا الفحص بالكشف عن وجود بأي إصابة على مستوى الجهة الخلفية للأذن الداخلية والدهليز المسؤول عن التوازن، يتم الفحص عن طريق وضع كمية من الماء في الأذن لفحص وظيفة الدهليز و هذا الفحص يسمح بإختبار الأذن التي تجرب لها عملية الزرع وكذا معرفة مختلف اضطرابات التوازن التي قد تظهر عند عملية الزرع. (A, Dumont, 1996, 13)

هـ- الفحص النفسي الأروطفوني:

وهو جد هام، فهو يساعدنا على التأييد النفسي وعلى إتباع برنامج الكفالة و توعيتها. فالتقييم النفسي يهدف إلى الإستعلام عن قدرة تعايشهم مع الزرع القوقعي والرضا عنه بالإضافة إلى إختبار لغوي فهو جد مهم في هذا الفحص.

***الفحص النفسي:** تتمثل هذه المرحلة بتهيئة المفحوص و إخباره بكل الخطوات التي سيمر بها. فوجود جسم غريب في جسم الأصم يعطي في بعض الأحيان نتائج غير مرغوب فيها خاصة إذا كان الشخص المصاب طفل صغير، و بالتالي هذا الجسم الغريب يحتمل القبول والرفض به. فهذا الإختبار يسمح لنا بمعرفة ما إذا كان الشخص مستعد لتحمل هذا الجسم الغريب و تتبع برنامج الكفالة فعلى المختص أن يشرح للمصاب فائدة الزرع القوقعي التي تعد من شرط الفاحص على المفحوص.

***الفحص الأروطفوني:** الهدف من هذا الفحص قبل عملية الزرع القوقعي هو:

- دراسة الأساليب التعويضية

- تحليل الأساليب و الطرق الإتصالية

- مراقبة غياب أو استعمال السمع

- تقييم اللغة الشفوية و تحليل الصوت. (Hopital ST-Antoine, 11, 17)

9-2-1- العملية الجراحية:

إن هذه عملية الزرع تتطلب عملية جراحية جد دقيقة، حيث يقوم الجراح بإحداث فتحة خلف الأذن، يقشر منطقة من الجلد بغرض الإقتراب من القوقعة لتثبيت حامل الإلكترونيات ثم يقوم بخرق العظم الصدغي للوصول إلى منطقة الأذن الوسطى بالضبط بين الغشاء الطبلي والعصب المقابل، و عند وصوله إلى الأذن الداخلية يمرّ حامل الإلكترونيات إلى مكان إتفاف القوقعة و ينتهي هذا الأخير بمستقبل عام الذي يثبت فوق العظم الصدغي و تحت الجلد، وذلك بغرض تلقي و تثبيت هوائي، و يهدف تحويل و إرسال الإشارات الصوتية و تدوم هذه العملية الجراحية حوالي ثلاث أو أربع ساعات تحت تخدير عام. (Transter.j .C 56)

كما تأتي بعد العملية الجراحية الكفالة الأرتفونية و التي تدوم في بعض الحالات 4 سنوات خاصة في حالة إصابة حادة، كما تساعد أيضا هذه الكفالة على إدراك الأصوات وتعلم الإستماع لها، و العمل على تطوير السمع و إستعماله بصفة أولية.

من خلال ما تمّ عرضه إستنتجنا أنّ عملية الزرع تسمح للأشخاص الصم الحصول على معلومات سمعية في حالة صمم حاد و عميق حتى الكلي، و قد بينت فعاليتها أثناء الكفالة التي تشارك فيها فرقة متعددة الاختصاصات التي تجمع بين جراحي الأذن، الأنف والحنجرة، مختص في علم النفس، أخصائي و أرتفوني.

10-2-1- ضبط الجهاز:

يحتاج جهاز الزرع إلى ضبط جدّ مدقق لكلّ إلكتروود و ذلك بين أسبوعين إلى ستة أسابيع بعد العملية و المكلف بهذه الأخيرة هو أخصائي في قياس السّمع، في الحصّة الأولى يتمّ تشغيل الجهاز ثمّ يقوم المختص بإختبار فردي لكلّ إلكتروود فينشّط كلّ إلكتروود مسؤول على مجموعة من الأصوات مثلاً: (أ) يستطيع أن يكون مسموع من طرف الأصم إذا كان هناك تنبيه الإلكتروود بين الثاني عشر و التاسع عشر و (أ)، إذا تنبيه الإلكتروود بين الرابع عشر والسابع قبل هنا التنشيط لا يكون هناك أيّ إستجابة للشخص. (Freses.G .A. Valtat Pialaux ,

1975 : 18)

وبالتالي يقوم المختص ببعث كميات متتابعة من التيار الكهربائي لكلّ إلكتروود، فعلى الشخص أن يقوم بحركة في الوقت الذي يستقبل فيه أصوات أو الصّوت المسموع يكون على شكل un bip في الأوّل يكون ذات مستوى أدنى، ثمّ ذات مستوى أقصى، فهذه الحصّة قد تدوم حوالي 20 دقيقة أو أكثر و هذا راجع إلى عدد الإلكتروودات و إستجابة الشخص.

إنّ ضبط الجهاز لا يكون مرّة واحدة فقط و إنّما يتعدى إلى مراحل طوال مدّة الكفالة، فعلى المختص الأرطفوني أن يعطي تقرير كامل لنتائج المفحوص أثناء الكفالة و من خلال تلك النتائج تتمّ رؤية ما إذا كان المفحوص يحتاج إلى ضبط إضافي أم لا.

بالإضافة إلى ذلك، المراقبة تكون كلّ شهر و عند الحصول على مستوى جيّد من الفهم يعني أنّ الضبط جيّد، و في هذه الحالة تكون المراقبة كلّ عام تقريباً، فالضبط يتماشي مع الكفالة التي تحدّد لنا مستوى الفهم. (Dumot 25 ,1996 ,)

11-2-1- نتائج الزرع القوقعي:

تضاربت آراء العلماء و الأطباء حول زراعة القوقعة من مؤيدين و معارضين، فظهر هناك اتجاهات متعاكسة حول هذه القضية و هما :

أ- الإتجاه الأول:

يؤيد فيه الباحثين و الأطباء عملية الزرع لأن من جهة نظرهم تساعد على تدريب و تعليم وتربية المعاقين سمعيا كأحد أفراد المجتمع، فهي بهذه الطريقة تسمح بدمجهم في ظل الحياة الطبيعية العادية التي لطالما حرموا منها على أساس أنها تحسن من قدرتهم على إكتساب وإستخدام اللغة العادية، فضلا على ما سوف تتركه من آثار إيجابية في النواحي الإجتماعية، النفسية والأكاديمية.

ب- الإتجاه الثاني:

فهو يعارض عملية الزرع لأن الباحثين يرون أنها تحرم المعاقين سمعيا من ثقافة الصم التي إعتدوا عليها و أصبحوا جزءا منها. كما أن هذه العملية لن تكفل لهم طريقة عادية للسمع الكافي الذي يمكنهم من أن جزءا من عالم السامعين، و إن حدث ذلك فسوف يجدون صعوبة في فهم و إدراك الأحاديث. (C et autre, 2005, 65 Trauler)

خلاصة الفصل

ومما سبق نستنتج أن الإعاقة السمعية إصابة أو خلل يصيب إحدى أجزاء الأذن الثلاثة تمنع من مرور المثيرات الخارجية إليها و تحويلها إلى إستجابات، و التي تنتج إثر عوامل مختلفة بما فيها الوراثة و المشكلات الخلقية أو بسبب أمراض و إصابات و صدمات التي كما قلنا سابقا تؤثر في ميكانيزمات السمع، و تختلف الإعاقة السمعية باختلاف نوعها ودرجتها

وشدّتها مما ينجّم عنه عدم قدرة الفرد المصاب بالتفاعل و التواصل مع الآخرين لغياب التواصل اللّغوي لديه. و أنّ تقنية الزرع القوقعي وضع كبديل لحاسة السمع، الذي يعمل على مساعدة الأطفال الصم على تحسين قدراتهم السّميّة و الدخول إلى عالم الأصوات و تحقيق التفاعل مع البيئة المحيطة به.

تمهيد

يعتبر الانتباه من أهم العمليات المعرفية العليا التي تلعب دورا مهما في حياة الفرد بصورة عامة وحياة الطفل خاصة. و قد إهتم علماء النفس خاصة التجريبيون بعملية الانتباه باعتبارها الخاصية المركزية للحياة الذهنية و في توضيح محتويات الوعي و تحويل الإحساس إلى إدراك. كما يعتبر من أهم المهارات الأساسية التي تساعد الفرد في الحياة العملية. و سوف نتطرق في هذا الفصل إلى تعريف و شرح عملية الانتباه .

1- تعريف الانتباه :

تعدّ عملية الانتباه من العمليات المعرفية التي تمثل أحد الدعائم التي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى بل يمكن القول أنّ من دونها ما إستطاع الفرد أن يعي أو يتذكر أو يبتكر أو يتخيّل شيئا.

ومن هنا تعددت تعاريف الانتباه و من بينها نذكر

- التعريف الذي قدّمه (موريس) أين أشار إليه أنّه عبارة عن تركيز العمليات العملية على الأشياء، شدة الإستماع أو الملاحظة.

- كما يرى (ليم جيمس) على أنّ الانتباه عملية إختيارية تتمّ أبعادها داخل الشعور ثمّ تنتقل إلى مركزه، و أنّه عملية تنقل الفرد من الإدراك إلى وعيه الذاتي.

- و يشير أيضا (أيزنك) في موسوعته أنّ (دولاند هب) عام (1949) عرف الانتباه على أنّه عبارة عن عملية مركزية ذاتية تعمل كمعزز للعمليات الحسية و تؤثر في التعلّم، كما تحدد التنظيم الإدراكي و الإستجابة المختارة. (إبتسام حامد السطحية و خالد إبراهيم الفخراي،

(2001، 17-18)

- كما يعرفه كل من (أركسون) و (إيه) في (1985) على أنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط و تجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه.(السيد علي أحمد و فائق محمد بدر،

(1999، 17)

- و هناك من يعرفه أيضا على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، و أنه تكيف حسيّ ينجم عنه حالة قصوى من التنبه، أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبه خاص أو لوظيفة معينة.(الزغلول، عماد عبد الرحمان و الهنداوي علي، 2008، 114)

2- المراكز العصبية الفيزيولوجية للانتباه:

1- الحذر:

هناك عدّة مناطق في الجهاز العصبي لها دور هام في عملية تثبيت مستوى الإنذار، إذ أثبتت الدراسات أن عندما يكون الإنسان في حالة يقظة فإن نصف الكرة المخية اليمنى لها أهمية كبيرة في ميكانيزم الإنذار خاصة في الساحة الجبهية الجانبية اليمنى التي تتدخل الإنذار الفاتح عن منبهات بصرية أو سمعية التي يرافق نشاطها بنقص النشاط في التلفيف الحزامي الأمامي.

2- الانتباه الانتقائي:

لقد سمحت الدراسات بتحديد تدخل عدّة مناطق دماغية في الانتباه الانتقائي.

3- الكوليكوس الأعلى:

فالطبقة السطحية للعصبونات "الكوليكوس" تستقبل إتصالا مباشر من شبكة العين و القشرة البصرية الأولية، أما عصبونات الطبقة العميقة للكوليكوس الأعلى تتصل مع المناطق التي

تتحكم في العين و الأنف، و أيّ إصابة عليه يمكن أن يخلف إضطراب الإهمال النصفي وإضطراب في حركة العين.

4- الميهاد:

يلعب دور في عملية الإنتباه خاصة فيما يخص إنتقاء المعلومات الحسية، و أن إصابة بعض الأنوية الميهادية تسجل إضطرابات على مستوى الإنتباه المكاني.

5- القشرة الجدارية :

إنّ عصبونات المنطقة الجدارية الخلفية خاصة الجزء الخلفي للفصيص الجداري السفلي لها دور كبير في الإنتباه المكاني، حيث نجد العالم "موزيلان" قد صنّف منطقة إتصالات الجزء الخلفي إلى أربعة أصناف و هي:

- إتصالات مع المعلومات الشبكية و الميهاد
- إتصالات مع الباحة الحسية و الكيليكوس الأعلى
- منطقة الجزء الخلفي تتصل مع التلفيف الحزامي الذي يمكن أن يسمح بإنتاج القيمة الإندفاعية إتجاه الأحداث المكانية المعقدة.
- إتصالات مع المناطق قبل الحركية، إذن فإن إصابة الفصيصات الجدارية السفلية والعلوية تؤدي إلى نقص الإنتباه للمنبهات الموجودة في نصف الحقل البصري و المقابل للإصابة. (جميل

صيلبا، 1981، 203)

6- القشرة الجبهية:

إنَّ عصبونات المناطق الجبهية الجانبية خصوصاً الساحة الثامنة هي التي تستجيب لأهداف الحقل البصري عند توجيه النظر نحو هذه الأهداف، و أثبتت عدّة دراسات أهمية الساحة السادسة في إكتشاف الأهداف البصرية القريبة، و في الإستجابات الحركية نحو هذه الأهداف. (حلمي المليجي، 2004، 25)

3-مراحل الانتباه:

إنَّ عملية الانتباه تشير إلى حدوث ثلاث مراحل للانتباه كعملية معرفية و هذه المراحل هي:

مثير البيئة

- مرحلة التعرف

- مرحلة الكشف

- الحواس

أ- مرحلة الكشف أو الإحساس:

وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة، و تكاد تعدّ هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها لأنها تنطوي على أية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات.

ب- مرحلة التعرف:

يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها وأنوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد، والتعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الإستمرار في إستقبالها.

ج- مرحلة الإستجابة للمثير الحسي:

وتتمثل بإختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية و تهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة. (عدنان يوسف العتوم بتصرف، 2004)

4- أنواع الإنتباه :**1-3 الإنتباه القصوي أو اللا إرادي:**

هو إتجاه الإحساس نحو موضوع معين دون تدخل الشخص في ذلك، و ينتج هذا التركيز عن قوة المثيرات الخارجية و ضعف فاعلية إرادة الشخص في توجيه إنتباهه، فعندما يكون الشخص في حالة سكون و ليس هناك ما يشغل باله بوجه الخصوص، فإن إنتباهه يتجه إلى أي مثير خارجي يجده في مجال إنتباهه.

2-3- الإنتباه الإرادي :

تمتاز قدرة الفرد على الإنتباه بأنها محدودة، فالفرد لا يستطيع أن يركز إنتباهه على أكثر من موقف أو مثير واحد في نفس الوقت، ففي أغلب الحالات يختار الفرد موقفا مثيرا معينا أو بعض اجزاء من هذا الموقف و يوجه إنتباهه له، و هذا ما يسمى بالإنتباه الإنتقائي.

(القسي رؤوف محمود، 2007، 23)

3-3- الانتباه التلقائي أو المعتاد:

يحدث أحيانا تداخل بين العوامل الداخلية و الخارجية، بحيث يتوجه إنتباه الشخص إلى موضوعات خاصة بصورة معتادة متكررة. فعندما يكون العالم الخارجي منتظما و ليس به تغير كبير في مثيراته و عندما يكون الشخص متزنا في حاجاته في لحظات معينة، أي عندما تكون علاقة الشخص بواقعه عادية يصبح الانتباه عملية تلقائية، و نعني بتلقائية الانتباه أنه لا يتم بتدبير إرادي و في الوقت و نفسه لا تختفي الإرادة منه كلية.(أحمد فائق، 2007، 115)

3-4- الانتباه التوقعي:

يحدث هذا النوع من الانتباه على نوع إستباقي و ذلك عندما يتوقع الفرد حدوث مثير معين .

3-5- الانتباه المركز:

هنا يكون الشخص مطالبا بتوجيه إنتباهه إلى عدد قليل من المثيرات أو قنوات المعلومات.

3-6- الانتباه الموزع: عندما يكون مطلوب من شخص ما أن يؤدي أكثر من عمل في نفس الوقت فأن كفاءة الانتباه تضعف إلى حد كبير.

3-7- الانتباه المشتت:

في هذا الانتباه تتعدد المثيرات المتقاربة في الشدة بحيث يتعذر على الشخص تركيز إنتباهه في مثير بعينة.

8-3- الانتباه الموجّه:

يتمثل في محاولة الفرد التعرف على حدوث مثير حسي ما في البيئة المحيطة به كأن يبحث الفرد عن أصوات غريبة خلال سكون الليل.

9-3- الانتباه المقسم:

يتمثل عندما يقرر فرد ما الانتباه لأكثر من مهمة في نفس الوقت خلال متابعة أكثر من مهمة ولكن بطريقة تتابعية من خلال تغيير الانتباه من مهمة لأخرى لفترة من الزمن. (العتوم عدنان يوسف، 2007، 73-75)

4- العوامل المتدخلة في عملية الانتباه:

ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاثة أنواع و هي:

1- العوامل الخارجية:

أ- قوة المثير أو التركيز: يحتل المثير بؤرة الاهتمام، فالصوت الحاد يجذب الانتباه إليه بدرجة أقوى من الصوت الغليظ، و الضوء المبهز واللون الفاقع يمثل بؤرة الاهتمام بدرجة أكبر من الضوء الخافت و اللون الهادئ.

ب- الجدة أو التغيير: إنّ عامل الجدة أو التغيير لازم بأن تكون شدة أو نوع المثير مغايرة، بل هو تغيير يحدث في المثير نفسه فيجذب إليه الانتباه دون غيره.

ج- الاختلاف أو التفرد: أحيانا ما يتحول مركز الانتباه من مثير لآخر لتفرد المثير بنوعية خاصة. فعند الإستماع لفرقة موسيقية فإن الانتباه هنا يكون للصوت العام للفرقة، و لكن إذا

اختلفت آلة في عزف المقطوعة نفسها و أدتها على سلم مغاير، فإنها تتفرد عن بقية الفرقة فتجذب الانتباه إليها دون بقية الآلات .

د- الوضوح و التكرار: بمعنى الانتباه هنا لا يكون مستقر و إنما مشتت فمثلا أثناء السير في طريق مضيء يتشتت و يتوزع الانتباه على الأضواء المتناثرة فيه، و لكن إذا كان من بين تلك الأضواء لا فئة منتظمة في إضاءتها أو تضيء و تطفئ في تكرار رتيب، فإن الانتباه يجذب إليها دون غيرها من الأضواء.

إذن العوامل الخارجية المؤثرة في الانتباه تؤثر على إرادة الشخص في الانتباه.(د أحمد فائق، 2007، 117-118)

2- العوامل الداخلية:

أ- الحاجات و الرغبات: فهذه تلعب دورا مهماً في حياة الإنسان و ذلك في توجيه انتباهه، فالشخص المريض في حالة من التوتر تجعل انتباهه مركزا على العضو المريض بحيث يركز على أي تغير يحدث فيه.

ب- التوقع: عندما يكون الشخص في حالة التوقع لإحساس معين، فإن انتباهه يركز على نطاق محدود من المثيرات المرتبطة بتوقعه. و الواقع أن الفرق بين الانتباه نتيجة الحاجة ونتيجة التوقع ليس كبيرا. لكن يمكن أن نميز في الأول انتباها إلى موضوعات معينة كانت للشخص بها سابق خبرة، و في الثاني انتباها إلى مثيرات لم تظهر بعد تتجه إليها طاقة الانتباه قبل حضورها.

3-العوامل البيئية:

أ- نوعية المنبه: يميل بعض الأشخاص إلى الانتباه لمثيرات بذاتها أكثر من غيرهم، فالمهندسون مثلاً يميلون للانتباه إلى تفاصيل المنشآت الهندسية التي أمامهم أكثر من الأدباء، و النساء أكثر إنتباهاً للألوان من الرجال، و يسمى هذا النوع من الإنتباه المعتاد أو الإنتباه بالعادة.

ب- نوعية الموضوع: هناك موضوعات لها قوة جذب قوية دون غيرها بغض النظر عن المنبه ذاته. فالشكل العام يلفت النظر بقوة أكبر من التفاصيل، و مظهر الموضوعات يحول إليه الإنتباه بقوة أكبر من مضمونها. و تلعب العوامل الخارجية في هذا النوع من الإنتباه دوراً كبيراً في تركيز العوامل الداخلية، ليوصلها مع الإنتباه إلى جوانب بذاتها من المجال الإنتباهي. (أحمد فائق، 2002، 118-119)

5- خصائص الإنتباه:

للإنتباه أثر كبير في حياة الإنسان، فهو أول خطوة يقوم بها لتوظيف ما بينه و بين ميوله، ويساعدنا كذلك على معرفة الأمور المختلفة و المتعلقة بشخصيتنا و هو ضروري للملاحظة الصحيحة، كما أن للإنتباه تأثير في إدراك العالم الخارجي و الإتصال معه و معرفة ما يدور حوله.

ومن أهم خصائصه نجد المجال الدائري له، بحيث وصفه كل من أحمد فائق و محمود عبد القادر (1980) على نحو دائري يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة و تحيط حوله مثيرات يكون الإنتباه إليها جزئياً و تكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الإنتباه في سهولة و خارج هذا الإطار تتواجد

مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الانتباه إلى الحدّ الذي يجعل الإنسان غير منتبه إليها و أخيراً تتواجد مثيرات خارج حدود مكان الانتباه تماماً.

وتكون أجزاء مجال الشعور كالتالي:

1- بؤرة الانتباه

2- إنتباه جزئي

3- الإنتباه

4- خارج الشعور

وقد وصفت (لندال دافيدوف) في (1983) الإنتباه بأنه عبارة عن مصفاة لتصفية المعلومات عند نقاط مختلفة من عملية الإدراك، و قد رأت أنّ الإنتباه فعّال في عدّة حالات منها إستقبال المعلومات من عضو حيّ و تخزين و تفسير المعلومات الحسية، حيث يقرر الفرد المنتبه ما إذا كان يستجيب لها أو يتأهب للفعل.

وقد شبه العلماء عمل الإنتباه بعمل العدسات الحديّة التي تجمع الأشعة في بؤرة واحدة، كما أنّ العدسة تزيد قوّة الأشعة المتجمعة في المركز كذلك يزيد الإنتباه وضوح العناصر التي يتجه إليها. (د.إبتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراي، 2001، 20-21)

7- نماذج و نظريات مفسرة للإنتباه:

لقد ظهرت العديد من النماذج التي تفسّر حدوث الإنتباه، و من بينها نذكر النماذج الثلاثة التالية التي تعتبر المصدر الأساسي للتعرف على الإنتباه.

1- نموذج برود بنت (1985):

ويسمى بنموذج الانتباه الإختياري، بحيث يشير إلى أنه يتم إختيار المثيرات ذات الصلة الوثيقة ببعضها على أساس الخصائص الفيزيائية للمثيرات كالشدة و التردد.

2- نموذج دوتش-دوتش (1963):

بحيث يرى أنه عندما يتعرض الفرد للمثيرات تمر بعدة مراحل و هي: التحليل الإدراكي، إختيار السلوك التنبهي و عملية إختيار الإستجابة. كما تشابهت أفكار (دوتش) و (برودبنت) بحيث ناقش كل منهما كيف أن الشخص حين يتواجه فب حفل يشارك في العديد من الأنشطة وفي نفس الوقت يوجد أشخاص يتحدثون بصوت مرتفع و بأحاديث مختلفة، إلا أن الرسائل الحسيذة التي تتوافق مع العديد من الأحاديث هي للذي تصل إلى الجهاز العصبي المركزي الخاص بالسمع. و هنا يتم التفسير بمعنى هذه الرسالة الغير مسموعة لا تترجم في التحليل الإدراكي ويكون نتيجة ذلك أن الرسالة لا تسمع و هذا حسب نموذج (برودبنت)، أمل نموذج (دوتش-دوتش) فإن كل الأحاديث تسمع و لكن واحد فقط هو الذي يتم الإستجابة إليه. (د.إبتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراي، 2001، 47)

3- نموذج أن تريسمان (1964):

أدخلت (تريسمان) تعديلا على نظرية (برودبنت) و كان المصدر الرئيسي لنموذج (تريسمان) هو مجموعة التجارب التي أجراها "شيري" (1953) التي إعتمدت على إستخدام طريقة التظليل، وترى هذه الباحثة أن المعلومات التي لا يتم الإصغاء إليها تكون ضعيفة وتبقى هذه المعلومات خارج المرشح، و لكن لا ترفض تماما و يعتمد دخول الرسالة على الدلالات الفيزيائية و النموذج السيمانتي و الأصوات خاصة كلمات الفرد و المعنى والتركيب اللغوي.

وقد إستخدمت ترسيمان مصطلح الخاصة بالانتباه، كما أنّ المرشّح في هذا النموذج يسمح بإدخال عمليات الإحساس أو المثبرات إلى القناة الخاصة بالانتباه، و تمرّ هذه العمليات عبر مرحلة التحليل السيّماني أو ما تسمى بعملية "التعرّف". (د.إبتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراي، 2001، 24-26)

8- تغيّرات الانتباه:

1- التغيّرات اليومية:

لوحظ أنّه يتغير مستوى الانتباه و الأداءات الفكرية عند التلاميذ البالغين من العمر (10-11 سنوات)، حيث أنّ مستوى هذين الأخيرين ضعيفة في الفترة الصباحية كمثلاً يظهر هذا الضعف على الساعة الثامنة صباحاً ثمّ يختفي و يستعيد الطفل نشاطه الفكري على الساعة التاسعة إلى الحادية عشر، و ترتفع خلال هذه الفترة القدرات الفكرية للتلميذ و تصل إلى أقصاها في نهاية الصبيحة، ثمّ يليه انخفاض الأداء بعد تناول الفطور، و ترتفع في بداية الأمسية و عند الساعة الثانية تعود إلى الإنخفاض، و تختلف هذه التغيّرات باختلاف السن ودرجة ذكاء الطفل.

2- التغيّرات الأسبوعية:

بيّن الباحثون من خلال مختلف التجارب أنّ القدرات الفكرية للانتباه تتغيّر بصورة دورية وباستمرار خلال الأسبوع المدرسي الذي يتألف من أربعة أيام و نصف (الإثنين، الثلاثاء، الخميس، الجمعة و السبت صباحاً) بالنسبة للنظام الأوروبي ، كما لاحظ (تيسنو) انخفاض في مستوى الأداءات فيما يخص الأسبوع المألف من أربعة، لأنّه يعيّن على التكيف و على الفئة البيئية. و تعتبر عوامل البيئة أسرع تبديلاً من نزعات الإنسان و ميوله فهو إذن مضطر لمعرفة

العوامل، كما هو مضطر إلى أربعة أيام و نصف، حيث لا يظهر عدم الضبط إلا يوم الإثنين بعد إستراحة نهاية الأسبوع (يوم و نصف). (جميل صليبا، 1981، 198)

9- إضطراب الإنتباه:

يعدّ إضطراب الإنتباه من الإضطرابات الشائعة فهو منتشر بنسبة 3% و 5% لدى الأطفال في عمر التمدرس، و قد بينت في الدليل الشّخصي الإكلينيكي للجمعية الأمريكية للطب النفسي أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من مشاكل إنتباهية تتمثّل في صعوبة التركيز و صعوبة إنهاء الأعمال التي تعطى لهم، كما لوحظ على هؤلاء الأطفال بأنهم لا ينصتون ولا يسمعون ما يقال لهم و تتسم أعمالهم بعدم الدقة و هم مندفعون في إستجاباتهم.

وقد وصفه (جيوشيند) في عام (1983) على أنّه أحد الإضطرابات العقلية الشائعة، ويعرّف الطفل الذي لديه إضطراب في الإنتباه في موسوعة علم النفس (1987) على أنّه الطفل الذي ليس لديه القدرة على التركيز أو إنتقاء المثيرات و يتسم بالإندفاعية، و تزداد شدة هذه الأعراض في المواقف التي تتطلب من الطفل التحكم الذاتي.

ويعرّف كلّ من (ديفيد) و (بوهلن) في (1985) الأطفال مضطري الإنتباه بأنهم الأطفال الذين لديهم إضطراب في الأسلوب المعرفي و بالخصوص الإندفاعية

10- أنواع إضطراب الإنتباه:

أ- إضراب الإنتباه مع فرط النشاط: في هذا النوع يوجد لدى الأطفال ستة أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الإنتباه مع مصاحبتها لستة أعراض أو أكثر من فرط النشاط مع وجود الإندفاعية .

وهذا النوع يوجد لدى الأطفال و المراهقين .(إبتسام حامد السّطحية و خالد إبراهيم الفخراي،

(26- 11،2001)

ب- إضطراب الإنتباه بدون فرط:

كذلك في هذا النوع يوجد ستة أعراض أو أكثر لعدم القدرة على الإنتباه في حين توجد أعراض قليلة لا تدلّ على الفراط في النشاط .

ج- فرط النشاط :

هنا أيضا توجد ستة أعراض أو أكثر لفراط النشاط في حين توجد أعراض قليلة لا تدلّ بدرجة كبيرة على الإضطراب في الإنتباه.

11- تشخيص إضطراب الإنتباه:

1-علاج السلوك المعرفي:

يهتم العلاج السلوكي المعرفي بتقييم السلوك و تطويره و تكيفه، بحيث يقوم بتعديل العديد من المشكلات الكلينيكية كالقلق، الإكتئاب و العدوانية، و تستخدم هذه التكنيك في تعديل سلوك الأشخاص و بالأخص الأطفال و المراهقين، و يشتمل العلاج السلوكي المعرفي على عدد من الإستراتيجيات و الإجراءات، و هذه الطرق تتبع عدد من النظريات المختلفة، و لكن هذه الإستراتيجيات تمّ صياغتها من الباحث (كاندل) في (1965) و التي تؤكّد على:

- عملية التعلّم و إمكانية إحداث تأثير في البيئة

- التركيز على إستراتيجية تشغيل المعلومات في كلّ من تطور و علاج إضطرابات

الطفولة.

وطبقا لكل من (بيك) في (1970) و (إنجرام سكوت) في (1990) فإنّ الناس لا يتعلّمون من خلال القواعد التشريعية أو التعلّم الإجتماعي فقط بل يتعلّمون من خلال التفكير في المواقف ومن خلال إدراكهم و تفسيراتهم للحوادث التي بهم.

وطبقا لكل من (ميشيل) و (إنجرام سكوت) هناك أربع أبعاد معرفية رئيسية يجب الإنتباه إليها عند التعامل مع المشكلات النفسية بشكل عام.

- الكفاءة أو القصور المعرفي أي المهارات و القدرات الخاصة بالذكاء.

- مفهوم الذات و ما تحمله من إعتقادات خاصة عن قدراتنا و إمكانياتنا الشخصية.

- المواقف و الإتجاهات التي نتبناها عن الأشخاص.

- المواقف التي نتبناها من خلال تفاعلنا مع الآخرين، و ذلك بتحديد نوع المشاعر التي نتبناها في هذه المواقف و شدتها و إستمرارها.

إضافة إلى ذلك نجد الأبحاث التي قام بها كل من (وهلن)، (ماينكر) و (هاينشو) في (1984) و التي تهدف إلى إستخدام طريقة التقييم و التوجيه الذاتي و المكافئة الذاتية و التي تساعد الأطفال على التحكم في الإنفعالات كالغضب. و يبدأ هذا التدريب بمجموعة من الإشارات تطبق على الأعمال الدراسية، كما يمارس الطفل أيضا مهارات ضبط النفس أثناء حلّ المشكلات الشخصية الداخلية كمقابلة طفل جديد، أو مواقف اللعب التنافسي. (د.إبتسام حامد السطحية و د. خالد إبراهيم الفخراي، 2001، 46)

وأيضا تدريب الأطفال على تقييم أنفسهم و مكافأة أنفسهم وفق مقياس متدرج من (1-5) بحيث (1) يعني سيء جدا، و (5) يعني ممتاز، و تتمّ بعد ذلك مطابقة تقاريرهم بتقارير

الملاحظين، و قد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى تحسّن قدرة هؤلاء الأطفال في التفاعل مع أقرانهم.

12- دراسات حول الإنتباه و الإعاقة السمعية:

يعدّ الإنتباه من أكثر العوامل إرتباطا بالإعاقة السمعية، فقد أشارت نتائج دراسة أجرتها (et Al, 2004 Quintter) إلى وجود درجة إرتباط مرتفعة بين الإنتباه و الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين سمعيا، أما الدراسة التي أجراها كلّ من (بروكش) و (بفلاير) فقد وجدا الباحثان أنّ المعاقين سمعيا يكون إنتباههم موزع على حاشية مجال النظر في حين أنّ سليمي السمع يكون إنتباههم مركزا على مركز مجال النظر، و فسّر الباحثان هذه النتيجة بإحتمال أن يكون ذلك له علاقة بكون المعاقين سمعيا يستخدمون البصر للإنتباه للهدف وكذلك لمراقبة البيئة من حولهم، في حين أنّ سليمي السمع يستخدمون بصرهم للإنتباه للهدف وسمعهم لمراقبة البيئة من حولهم.

وقصور الإنتباه لدى المعاقين سمعيا لا يقتصر على المواقف التجريبية التي قدمت فيها مثيرات مصطنعة قد لا تمثل ما يجري في الحياة الواقعية، بل أن الصدق الخارجي لما تم التوصل إليه في المختبر يجد دعما من الدراسات تمت فيها ملاحظة الأطفال المعاقين سمعيا في المواقف الطبيعية و أخرى أقرب للطبيعة. (أ.أنور محمد شرف الدين).

- الحصول على الإنتباه يبقى من أهم العراقيل لعملية الإتصال عند الطفل الأصم في وضعيات التفاعل الإجتماعي، فبمجرد أن يغيّر الطفل إتجاه عينه تتوقف عملية الإتصال مع المحيط في تلك الوضعية أو في حالة يكون فيها محتوى المبادلات على الراشد و الطفل بشيء خارجي أو مهمة مشتركة فتظهر بالتالي خلالها مشاكل في تقسيم إنتباهه.

- و حسب (1982 D.Wood) :

- الطفل الأصم مثل الرضيع السليم سمعياً لا يستطيع الاستفادة من تعليق صوتي مستمر بل يجب عليه تقسيم إنتباهه بين الرسالة الصادرة من جهة الشيء أو المهمة التي تمثل موضوع المبادلة من جهة أخرى، فالمعلومات تصل إليه بصفة متقطعة غير منتظمة و إعطاء تحليل لها يمثل لهذا الكون عملية جد مهمة.

- في هذا الصدد توصل الباحثون إلى العديد من الملاحظات من بينها (Gregory 1983) الذي سجل أنه في العلاقات (ألم-طفل سليم سمعياً) في 15 شهر فإن النظرات المتبادلة تصدر مباشرة من الأم و ابنها في نفس الوقت بصفة عفوية في حين أن العلاقات بين (ألم-طفل أصم) فإن إصدار مثل هذا السلوك المنتظم لا يظم إلا 15% من علاقات تبادل النظر. (أ.أنور محمد شرف الدين).

خلاصة الفصل

وفي الأخير نستنتج بأن الإنتباه يعتبر عملية معرفية ضرورية كونها تؤدي دورا كبيرا في باقي العمليات المعرفية الأخرى، فهي مهمة في حياة الإنسان لأنه يستند إليها في عملية التعلم خاصة لدى فئة الأطفال، فغيابه أو أي اضطراب يصيبه يؤثر سلبا على مسار العمليات الأخر

تمهيد

أصبحت القراءة في الوقت الحاضر معياراً من المعايير التي يبعث بها تطوراً في المجتمع بحيث يعتمد عليها التلميذ في المدرسة في جميع المواد المدرسية لكونها تعتبر مدخل التعلم. لهذا الشأن أجريت عدة بحوث في هذا الميدان بهدف إيجاد حلول بشأنها أن تخفف من المعاناة التي يشكو منها الأطفال بالأخص المعاقين سمعياً لإيجاد منهجية للمعلمين والمختصين تكون فعالة عند استعمالها أثناء التدريس. وفي هذا الفصل في تقديم معلومات شاملة للقراءة ثم نتطرق إلى إحدى مهاراتها المهمة ألا وهي مهارة التعرف على الكلمات.

1- علاقة اللغة الشفوية باللغة المكتوبة:

يوضح لنا المحلل اللساني (Librman Alvin) أن "الكتابة تعدي للكلام" و يعرف (Artistot) أن الكلمات الشفوية هي رموز وإشارات لحالات أو شعور الروح، والكلمات المكتوبة هي رموز للكلمات الشفوية.

ونجد كذلك نفس التعاريف في كتابات لسانيين و نذكر على سبيل المثال "ديسوسور" أو "بلومفيد" حيث يؤكدون أن التمييز بين أنساق الكتابة تمنح أسسها من اللغات و كذا الأنساق الأخرى المتعلقة بالإتصال البصري أو الخطي كالرموز التي تفسر ما نسمعه.

كما تؤدي فكرة المفاهيم المكتوبة التي تحتوي على نسخ اللغة الشفوية إلى إنشاء فرق بين الإضطرابات المختصة باللغة المكتوبة التي قد نكون قمنا بها بالإستناد على العمليات العقلية الضرورية من أجل استدعاء التمثلات اللسانية من خلال تنبيه بصري، و إضطرابات اللغة التي تظهر على المستوى الكتابي و الشفوي للغة و الذي قد تمنحه إذن إلى مكونات معاملة للغة المشتركة لمختلف الكيفيات.

كما نجد أن هناك ثلاثة أنواع من الأنساق الخاصة بالكتابة و هي اللوغوغرافية، الحرفية والإملائية. (Rendal)

فالإختلاف و أوجه الشبه التي نجدها في العمليات و المعارف المتضمنة في إدراك اللّغة الشفهية و المكتوبة يكشف لنا أيضا عن العلاقة المعقدة التي تربط اللّغة بالقراءة، حيث يتطلب تعلّم القراءة معرفة صريحة بالجوانب الصوتية للكلام. و لكي يصبح المرء قارئاً فاعلاً، يتوجب عليه تعلّم التطابقات المتنوعة بين الحروف و صورها الصوتية و تحليل الكلام المسموع إلى وحدات صوتية صغيرة. (حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، 1998).

الانتقال من الشفهي إلى المكتوب:

يجب على الطفل في مرحلة القراءة ،أن يقوم بالمقارنة بين سلسلة من العلامات المكتوبة مع كلمات يعرف معناها و صورتها الصوتية مع عدم إعارة الأهمية بتركيباتها.

فالعلاقات بين العلامات الصوتية و البصرية ليست بالشيء البسيط، و على هذا نجد أن الأبحاث المختلفة التي أجريت تؤكد أن تحليل الأصوات ضروري في تعلم الطفل للقراءة وتتم بإتباع مراحل مختلفة التي تؤخذ وقت طويل. فالطفل الذي يفهم اللّغة التي يمتلكها و يتقنها بطلاقة يكشف لنا كذلك عن قدرات المعالجة التي سيستخدمها في هذه العملية.

بالإضافة إلى تعرّفه على المعطيات الصوتية التي تتكون من كلمات و مجموعة كلمات.

وهو يصدر أصواتا (الوحدات الصوتية هي مفتاح اللّغة و مجموعة من مقاطع تحمل

بالمعاني و هو يستخدم التركيبات النحوية التي تسمح له بأن يفهم و يكون مفهوما.

وبينما تخرج الكلمة عادة بعفوية، يكون إستخدام القراءة و الكتابة أقل عفوية، فبالإضافة إلى

القدرات اللّغوية التي تتطلبها القراءة إلا أنها تستدعي تدّخل قدرات أخرى كالذاكرة، و القدرة على معالجة المعلومات السمعية البصرية.

1-1- تعريف القراءة:

تعتبر القراءة عند العديد من الباحثين و المفكرين عملية معقدة فيها العديد من الميكانيزمات السمعية، البصرية و الحركية و هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ وربطها برموز مكتوبة و ربطها بالأصوات التي تناسبها من أجل إدراك معانيها، و هذا كله لا يتم عن معزل عن القدرات العقلية.

وهناك العديد من الباحثين سواء كانوا نفسانيين أو لسانيين إهتموا بالقراءة و حالوا لها تعريفها، و عموما فإن أغلبهم يتفقون على أنها تحمل وظيفتين و هي:

1- التعرف على الرموز اللغوية من حروف و كلمات فيؤدي إلى تكوين جمل و فقرات.

2- فهم ما ينطوي عليه النص من معاني و معنا ترتبط بالحياة، و من بين المساندين لهذه الفكرة نجد صلاح.ع الذي يرى أن القراءة:

"عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم تدرك معنا الواقعية، و من هذه المعاني يقدر في تحديدها الكاتب و القارئ" (صالح.ع، 1995، 24)

وهناك فريق من الباحثين أدخلوا في تعريف القراءة الميكانيزم السمعي و البصري اللذان لهما أهمية كبيرة في تحقيق هذه المهارة اللغوية و بدونها لا يمكن التحليل، و بالتالي لن يتوصل القارئ للفهم، و نذكر من بين هؤلاء الباحثين (ديمستر) الذي يقول أن القراءة عملية معقدة تشترك فيها ميكانيزمات سمعية و أخرى بصرية، بالإضافة إلى الميكانيزمات الحركية.

وهذه الميكانيزمات لا تحدث عند معرفة الأصوات فحسب بل أيضا أثناء فهم معنى الكلمات، كما يستلزم أيضا مشاركة الجانب العقلي (الذكاء و تجربة الطفل). (JM ,23 Noel)

أما العالم (بوزان) فهو يرى أنها عملية تتكون من ستة مراحل و هي:

- التمثّل: تمثّل البيانات البصريّة عن طريق العين.
- التعرّف: التعرّف على الحروف و الكلمات
- الفهم: ربط المفردات المقروءة بالمعنى الكلّي للنّفس
- الإستيعاب: ربط المعلومات المقروءة بالمخزون المعرفي للقارئ
- الإستباق: تخزين المعلومات في الذاكرة بفاعليّة و كفاية
- الإستدعاء: ذكر المعلومات و إستثمارها في التواصل الفعّال مع الذات و مع الآخرين
- ويكون التواصل مع الذات بالتفكير السليم الواضح.(رياض بدري مصطفى، 2005، 19)

2-1- أنواع القراءة:

1- القراءة الجهرية: هي القراءة بصوت مسموع و واضح، و هذا النوع يستلزم عدّة أعضاء كالحنجرة، الفم و اللسان، الجهاز التنفسي للتلفظ بالكلمات بعد رأيّتها في النصوص المكتوبة والانتقال إلى مدلولاتها. و من أهدافها:

- تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف
- تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم و محاولة تصوير اللّهجة للحالات الإنفعاليّة المختلفة من تعجب و إستفهام.
- تعويد التلاميذ السرعة المناسبة في القراءة.

2- القراءة الصامتة: هي القراءة السريّة المتحررة من النطق و تحريك اللسان و الشفتين، فهي تختصر المجهود العضلي الذي يقوم به جهاز النطق و تكفي بالقراءة الذهنيّة بواسطة النظر. وفي هذا الصنف يدرك القارئ الجيد الكلمات كوحادات دون أيّ جهد. و من أهدافها:

- إكتساب التلميذ المعرفة اللّغويّة.
- تعويد التلميذ السرعة في القراءة و الفهم.
- تنشيط خياله و تغذيته.
- تنمية دقة الملاحظة لدى التلميذ و تنمية حواسه. (تعوينات ع، 1983، 20)
- تعويد التلميذ تركيز إنتباهه للمدى البعيد.
- تعويد التلميذ أن يستمتع بما يقرأ، و يستفيد منه في الوقت نفسه
- (عبد الحميد ق، 1981، 20)

3-1- شروط إكتساب القراءة:

يجب أن تتوفر عند التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلّم القراءة فزيادة على سلامة أعضاء النطق، و حاستي السمع و البصر و الشروط المتعلقة بالمعلّم و مناهج الدراسة والحالة الإقتصادية، الإجتماعيّة و النفسيّة. هناك بعض الإكتسابات المعرفيّة التي يجب على الطفل أن يحسنها قبل الدخول إلى المدرسة و من بينها:

1- الذاكرة: إنّ معالجة المعلومات يتطلب تنشيطا للذاكرة و أيّ معلومة يجب أن تمر أولا عبر التخزين الحسيّ أين تبقى لمدة جد قصيرة، ثمّ تذهب إلى الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) أين يتمّ ترميزها و أخيرا تذهب إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تعملها تماما ففتلاشى. فالعمل الجيد للذاكرة يمثّل مطلبا مهما من أجل تعلّم المفردات.

2- الإنتباه: بمجرد أن الطفل يحسن توجيهه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينه إلى مثيرها فهذا دليل على إنتباهه. في المهام المعقدة للتعلّم التي تقتضي على التعرّف مفاهيم تعطي الإنتباه حفا وافرا من الأهميّة فهو الذي يضبط الإدراك السّمعى و البصرى، و كلّ

خلل في مستوى هذه الأفعال الإنتباهية يمسّ حتما الإدراك و بالتالي يعرقل التعرّف. و كثيرا ما يفسّر صعوبات القراءة بإضطراب الإنتباه.

3- التوجه الزماني و المكاني: إعتبر بعض الباحثين بأنّ صعوبات تعلّم القراءة راجع بشكل جد كبير إلى التوجه الزماني و المكاني بينما يرى باحثون آخرون بأنّه لا يمكن التكلم عنه إلّا في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلّمه، حيث يكون للرسوم و الأشكال و لتسلسل الرموز المكتوبة و تتابعها أهمية. لكنّه لا يسبب لوحده صعوبات القراءة.

(غلاب، 1997-1998، 30-3)

4-1 إستراتيجيات إكتساب القراءة:

هناك هدفين متكاملين هما: التعرّف على الكلمة و الفهم القرائي.

1- التعرّف على الكلمة:

إنّ غموض اللّغة يزيد من خطورة التعرّف على الكلمة المكتوبة و العلاقة طردية بين التعرّف على الكلمة و بين التركيز على المعنى، و بدون مهارة القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا. (عبد الحميد ق، 1981، 20)

وهذا ما أكده (شال، 1991) أنّ هناك إستراتيجيات خاصة للتعرّف على الكلمة سنعرضها فيما يلي:

- الوعي الصوتي للكلمات: الوعي أو الإدراك النغمي (الصوتي)

تستوجب هذه العملية القدرة على التمييز بين الأصوات، تقطيع الكلام إلى وحدات صوتية وتنمية الوعي النغمي يؤكد على السهولة في التعرّف على الكلمة ولعلّ ما يساعد على تنمية الوعي النغمي ما يلي:

- التمييز السمعي: عند إنخفاض الصوت

- التدريب على إدراك الأصوات الكلامية في القراءة

- الصوتيات:

هي إحدى إستراتيجيات التعرّف على الكلمة و التي تكون فيها المطابقة بين النغمة و الشكل الخطّي (الحرف) و الذي سمّاه (ستتوفيش، 1994) بفكّ الشفرة و المقصود بها إكتساب الأصوات دلالة إنطلاقاً من الشكل الخطّي (الحرف) لها.

- الكلمات البصرية:

أكدت الدراسات وجود (220) كلمة بصرية يجب على التلاميذ أن يعرفوها قبل نهاية الصف الثالث، و تحكم تقسيم هذه الكلمات البصرية كلّ من قراءة القصص لأنّ تلك الكلمات تظهر مرات كثيرة في القراءة، فكثير من الكلمات الموجودة في القصص كلمات بصرية.

- البطئ في إسترجاع الكلمة:

قد يرجع لمشكلة في إستدعاء المعلومات اللفظية حسب (جرمان، 1993) وتسمى "بالديسونوميا".

- مفاتيح النص (السياق):

هي قدرة التلميذ القارئ على إدراك معنى الكلمات الغير المألوفة من المعنى العام للنص المقروء و تجدر الإشارة إلى ضرورة تعزيز القراء على إدراك معاني المقروء من السياق العام للنص لأنّه مؤشّر فعلي على إكتساب الثراء اللّغوي للقراء، فتزيد بذلك الطلاقة اللّغوية وتكون القراءة سلسلة مستصاغة.

- التحليل البنائي:

إنّ بلوغ المعنى الحقيقي و الفهم الصحيح للنص المقروء يستوجب تحليل دقيق للوحدات التركيبية الكلامية، فيتعرف بذلك القارئ المتمكن على العناصر البنائية الأساسية للكلمة أي يستطيع تحديد أصل الكلمة.

- الفهم القرائي:

حسب (أندرسون 1985) فإنّ النظريات البنائية في القراءة ترى أنّ فهم القراءة يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاث (القارئ، النص والسياق). (خيري المعازي عجاج، 109-111)

5-1- العوامل المؤثرة في عملية إكتساب القراءة:

يرتبط التعرّف على الكلمة إرتباطا وثيقا بالعمليات العليا التي تتمثل في النمو اللغوي والتفكير ومن السهل أن نرى أنّ مثل هذا النشاط المعقد يعتمد على كثير من إمكانيات الطفل، و من هنا ينبغي أن نتناول القدرات و المهارات المتضمنة في تعلّم القراءة و هي:

- الذكاء:

هناك علاقة وثيقة بين الذكاء و تعلّم القراءة، و قد إتضح من بحوث عديدة أنّ التأخر القرائي أكثر إنتشارا بين تلاميذ الذكاء المنخفض مقارنة بتلاميذ ذوي الذكاء المرتفع.

- الطلاقة اللغوية:

لا نستطيع التوقع من الطفل أن يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته و عندما تتحقق للطفل الطلاقة في القراءة، فإنّه يستخدم هذه القدرة لتفسير السياق و فهمه.

– القدرات البصريّة:

يقضي تعلّم القراءة القدرة على رؤية الكلمات و ملاحظة ما بينهما من تشابه وإختلاف، والطفل الذي لديه ضعف في البصر لن يتمكن من القراءة.

– القدرات السّميّة:

إنّ السمع بداية لتعلّم اللّغة و الأصوات و العلاقة بين الحديث و القراءة مسألة واضحة، وعجز الطفل عن الطفل ينتج عنه عجز من ربط الأصوات التي يسمعا بالكلمات التي يراها.

– العوامل البيئية:

إنّ الجو المنزلي يساعد على تنمية الرصيد اللّغوي للطفل، و يساعده على التعلم من خلال أفراد أسرته الذين سيساهمون في ذلك، كذلك المستوى الاجتماعي و هذا بمنح الطفل الإمكانيات اللازمة لذلك شراء الكتب. و من الواضح أنّ ما توصل إليه القارئ من قراءته إنّما يكتسب في ضوء الخبرات التي يتعلمها في حياته مع الآخرين.

– العوامل الإنفعالية:

تتمثل هذه العملية في عاملين:

– الإتجاه نحو القراءة: يستدعي الميل و الدافع للقراءة.

– المشكلات الشخصية العامة: 70% من المتأخرين في القراءة لديهم مشاكل شخصية.

(أحمد عبد الله محمد فهمي مصطفى، 1999، 65)

1-6- مهارة القراءة عند ذوي الإعاقة السمعية :

تتفاقم المشاكل الأكاديمية للطفل الأصم كلما تقدّم سنه، خصوصا بدخوله المدرسة و ذلك لعدم إتفاقه مع العاديين. فقد وجد (جاننل و لاحظ لوتك ستاهلمن و آخرون، 1998) أنّ الذين خضعوا لبرامج تدريبية في التحليل و بناء النصوص مهاراتهم القرائية جيّدة مقارنة للذين لم يخضعوا للتدريس. بينما وجد (شكرايمر، 1996) أنّ تدريب الأطفال المعاقين سمعيا (7 و 11 سنة) على طريقة التخيّل عند قرائتهم للقصص قد تساعد على إكتساب بعض المهارات كالتمثيل والتقييم و تحسين قدراتهم القرائية. (روحي عبدات، 13 و 14).

1-7- دراسات حول القراءة و المعاقين سمعيا:

إضافة إلى ذلك، وجدت الكثير من الدراسات تباينا كبيرا في درجات القراءة بين المعاقين سمعيا والتي أرجعته بعضها إلى درجة فقدان السمع و أرجعته دراسات أخرى إلى مجموعة من العوامل المشتركة التي تجمع المعاقين سمعيا و المتفوقين في القراءة. Renald, (1986)) وتتمثل هذه العوامل في :

- إهتمام الوالدين بأبنائهم الصم خاصة في مجال الدراسة و ما يتضمن جودة البرامج التعليمية المقدمة لهم. و تدريبهم على التواصل اللّغوي عن طريق النطق أو لغة الإشارة.

(Paul squigly, 1990)

إنّ القراءة تتأثر بالإعاقة السمعية و ذلك لغياب الحلقة السمعية الصوتية، و هذا ما أكده كلّ من (جينات بيل و ودي فرانسيسكا) بحيث أنّ مستوى مهارات القراءة عند الطفل الأصم ضعيف مقارنة بأعمارهم

فالقراءة لدى الصم تتميز دائما بالضعف و وجود صعوبات في الفهم و التحصيل الدراسي و هذا ما يؤدي إلى عرقلة في النمو المعرفي.

1- المهارات و الميكانيزمات المتدخلة في عملية القراءة:

تتطلب عملية القراءة مستوى عالي من القدرات و المهارات، فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لا بأس به فيها، يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات أثناءها لأنها سوف تصبح آلية. ويرى الدكتور مصطفى ف و أحمد ع بأن من بين الأسس التي تعتمد عليها القراءة هي التعرف على الكلمات. (أحمد ع و فهم م ، 1988 ، 34)

وهذا ما سنتطرق إليه أي مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة الذي يعتبر هدف موضوعنا

2-1- مفهوم التعرف على الكلمات:

يشير مفهوم التعرف على الكلمات إلى إمكانية قدرة التلاميذ على التعرف عليها و تعلّم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات المجهولة أو الغامضة معروفة عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة و الحروف و تزواج الحروف والكلمات مع الأصوات، و عند نقص أو تراجع فعالية هذه المهارة تزداد فاعلية و كفاءة المهارات المعرفية الأخرى من حيث وظائفها. (صلاح عميرة علي، 2008 ، 51).

2-2-1 المركز العصبي لعملية التعرف على الكلمات:

إنّ الدماغ منظم وفقا وفقا لمناطق وظيفية التي تكون على إتصال مستمر مع بعضها البعض، فالتخطيط أو الكتابة أو بمعنى السياق التي تسمح باكتساب هذه الكفاءة المتخصصة المسماة بالكتابة ناتجة بالضرورة عن بنى دماغية متميزة، و هذه الأخيرة (البنى) لها علاقة من جهة باللغة (أي المتواجدة بالنصف الأيسر للكرة الدماغية) و من جهة أخرى بالرؤية أي المتواجدة ضمن التصالب الواقع بين باحة اللغة الخلفية للرؤية.

قاد هذا الحدس في بادئ الأمر يعود إلى التسليم بوجود منطقة صغيرة ضمن الفص الجداري الأيسر المسماة (Angular Gyrus) أطلق عليها مركز مركز الصور البصرية للحروف

والذي أسند إليه وظيفة فك رموز اللّغة المكتوبة أي التعرّف عليها و كذلك إنتاجها. حيث لاحظ أنه أثناء حدوث إصابة على مستوى هذا المركز فإن المريض يفقد القدرة على القراءة والكتابة، وهذا ما يطلق عليه الأليكسيا و الألقرافيا ل الديجيرين.

لكن عند حدوث خلل أو إنقطاع في تواصلها ينجم عنها عدم القدرة على فك رموز الكلمات المكتوبة أي عدم التعرف عليها و بالتالي عدم القدرة على فهمها لكن يمكن للمصاب كتابتها دون أية صعوبة و بالتالي تحدث مناقضة أي يكتبها و لا يقرأها. فالرأي الذي أبدوا به علماء الأعصاب المتمثل بفكرة وجود مركز ضمن النصف الأيسر للكرة المخية مهمته الأساسية فك لارموز الشكل البصري للكلمة (التعرف على شكلها) فهذا يتطابق بشكل كبير مع الرأي المقترح ممن طرف المعرفيين الذين تحدثوا عن مصطلحات بصرية و أخرى خطية بمعنى آخر من الممكن تخيل أن دور مكان تخزين المفردات قد يتم إستناده إلى المنطقة الجدارية للنصف الأيسر للكرة المخية لدماغ الإنسان.(حميدة عوايجية، 2007، 61)

3-2-1- أثر التداول

نعلم أن الكلمات الأكثر تداولاً يكون سهل التعرف عليها عكس الكلمات النادرة، كما أن مختلف كلمات اللّغة لا تستعمل بنفس التردد هذا ما يؤدي إلى إختلاف قدرة التعرف عليها حيث يتعلّق التردد بعدة عوامل كالوسط أو المحيط الإجتماعي و الثقافي والنوع المتعود عليه للحوار والقراءة العامة تختلف بصفة واضحة فحسب (Saussure, 1915) اللّغة هي قدرة عامة الي تقدّم من طرف الإنسان لكي يتصل مع جميع الأشخاص و يمثلّ العالم، حيث تعتبر مختلفة عن اللّغة الدارجة التي تعتبر نظام للرموز الخاصة بمنطقة معيّنة و تمثلّ طابع إجتماعي و تاريخي.

أما الكلام فيعني السلوكات الملموسة الناتجة عن لغة شخص ما، فهو بمثابة المركبة الشخصية للغة، لكن التردد اللفظي لا يفهم كوظيفة إلا إذا خصصناه لمفهوم اللسان، حيث يعتبر نظام مجرد مقسوم من طرف أفراد اللغة العامية أو باختلاف تزامني خاص بفوج الأشخاص في اللهجات، أو اختلاف خاص بشخص واحد، يعني كلام الكتاب بالتفريق بين المؤلف و التردد.

إن التعود على الكلمات تم تقييمه من طرف الأشخاص أنفسهم، حيث يؤخذ انطلاقاً من الخصائص الإحصائية للكلام في معناها العميق على المستوى التطبيقي، فتقييم الكلمات المؤلفة تكون صعبة الوصف حيث (Dyckhroniaus) حيث أن الكلمة المتداولة في الوسط العائلي توضع لبعض الوقت بالنسبة لنماذج القراءة عند المراهقين. (Morisson, 1995)

فالكلمات المتداولة تكون مكتسبة في عمر مبكر عن الكلمات الغريبة، لكن لا يمكن أن نعرف بالتحديد العمر الذي يتمكن أن تصبح فيه الكلمة المتداولة أو الغريبة مكتسبة.

(بوفلاح كريمة، 2006، 200)

4-2-1-العوامل المساعدة في عملية التعرف على الكلمات:

تعتمد هذه العملية على عمليات ذهنية و حركية لا بد من توفرها، و هي كالتالي:

النضج العضوي:

يجب أن يكون نضج الحواس و هي حاستي البصر و السمع، حتى يتمكن من التمييز بين الحروف و الأصوات. و بعد تعلمه للتلفظ يجب أن يقوم بتمرين الأعضاء المصدرة للأصوات على التلفظ الصحيح.

الشروط الإجتماعيّة و الحوافز العاطفيّة

الإدراك الحركي:

إنّ أمراض العين و الأذن أو إصابتها معا بعاهة من العاهات تشكل عقبة كبرى للتعرف على الكلمة، و يدرك هذا الجانب بإعتباره قراءة الكلمة تسوجب حركات كحركة العين.

الشروط اللغويّة:

هنا يجب أن يكون الطفل مستعدا للقراءة و إن لم يكن كذلك فلن يدرك أنذ للغة وظيفة رمزيّة، فيجب أن يدرك الطفل أنّ الكلمات التي يطالعها ما هي إلا رموز تتوب مناب غيرها، وفي الواقع أنّ القراءة عمليّة إستبداليّة من وجهتين، فالرموز المكتوبة بدل من الأصوات، وهذه الرموز الصوتيّة بدورها بدلا عن الأشياء أو المفاهيم التي تمثلها. و الشئ الثاني يتمثل في الإتصال فالطفل المتهيء للقراءة هو الطفل الذي يستطيع أن يتلقى الأفكار و المعاني من الآخرين فهذه صبغة إجتماعيّة. (G. Mialaret, 1965, 40)

إدراك المكان:

فهي تفترض وجود حيز من المكان تتواجد فيه الحروف و الكلمات على الأسطر فلا بد من وجود سطر آخر. فاللغة العربية تستدعي القراءة من اليمين إلى الشمال و العكس في اللّغة الفرنسيّة.

الشروط المتعلقة بالمستوى العقلي:

يجب أن يكون نضج عقلي، فمن المعروف أنّ الطفل يصبح قادرا على القراءة إذا بلغ الست سنوات. (خنفي بن عيسى، 2003، 294)

5- العوامل المؤثرة في عملية التعرف على الكلمات:

- العامل الأول المؤثر فيها هو الصورة الكلية لها، فالطفل المبتدأ يرى الكلمات المتشابهة ثم يتعرض للخطأ من حيث قراءتها، فقد أثبتت الدراسات أنّ الكلمات القصيرة يسهل للأطفال قرائتها، و إختلاف الكلمات من حيث قصورها و طولها يساعد على تعرّفها و تمييزها. حيث بيّنت الدراسات أنّ أجريت على ضعاف القراءة مايلي:

- 10% من أخطاء التعرف على الكلمات ترجع إلى تماثل الحروف الأخيرة و لهذا يرجع الضعاف من التلاميذ إلى معاودة النظر في الكلمة. و يقتضي تعرف الكلمات إدراك الفروق بين الحروف و الأشكال من ناحية الحجم و الهيئة، فالقارئ ينبغي أن يقدر على التمييز بينها.

- إنّ 16% من أخطاء تعرف الكلمة راجع إلى التشابه في الطور.

- إنّ 18% من أخطاء تعرّف الكلمة راجع إلى تماثل الحرف الأول.

فالقارئ الجيد يتعرّف على الكلمات في دقة و يسر و هذا لكون لديه حصيلة لغوية مكونة من مفردات، سرعته في الإدراك، تفوقه في استخدام السياق لتحديد معنى الكلمة و قدرته على ملاحظة البناء الصوتي للكلمة. فالنمو القرائي لدى فئة الأطفال يعتمد على قدرتهم على تعرف الحروف. (أحمد عبد الله أحمد، 2000، 58).

6 - طرق التعرف على الكلمات:

إنّ قراءة النص و فهمه عملية تعتمد على كيفة التعرف على الكلمات التي تكونه، و التي بدورها تعتمد إعتقادا كبيرا على عمليات مساهمة في هذا، و التي تميز منها نوعين:

1-العمليات التحليلية:

تستخدم هذه العمليات الإدراكية التي تهدف إلى قراءة الكلمات الغير معروفة التي لم تخزن في الذاكرة، حيث يقوم القارئ في هذه الحالة بعملية التحليل البصري التي يتم فيها تقطيع الكلمة إلى وحدات إملائية و وحدات رسوم تصور عناصر اللغة، فعلى سبيل المثال كلمة "قارب" تتكون من وحدات أو أصوات، فكل وحدة إملائية ينسب إليها مدلول صوتي مطابق لها، فهذه العملية تقوم بتحليل الوحدات التصويرية للغة إلى وحدات صوتية تؤدي إلى وحدات سلسلة من الأصوات التي سيتم تجميعها لاحقا للحصول على كلمة لها معنى. كما يتم حفظ هذه السلسلة المكونة من الأصوات في الذاكرة قصيرة المدى أثناء نطقها، و تسمى هذه العملية بالتجميع التي تسمح للقارئ بقراءة الكلمات التي يعرفها.

2-العمليات التركيبية:

عندما تكون ضمن مفرداته الإملائية إحدى الكلمات (أي ضمن الكلمات المخزنة في ذاكرته) وهذا هو الحال للكلمات المألوفة كالمثال الذي ذكرناه سابقا كلمة "قارب"، عندما تتمثل هذه السلسلة المتكوّنة من أربعة حروف تصبح موضوعا لتحليل بصري يجعل القارئ ينشط التمثيل المحفوظ لهذه الكلمة ضمن مفرداته الإملائية (الذاكرة طويلة المدى لمجموعة الأشكال الإملائية للكلمات المعروفة)، و في أثناء القراءة يتعرّف الشخص بصرياً على هذه الكلمة و يتوصل إلى معناها عندئذ يمكنه قراءتها بصوت عالي لأنّ التسلسل الصوتي للكلمة يمكنه من حفظها في الذاكرة الشفوية القصيرة المدى في أثناء نطقها و هنا نتكلم عن القراءة بطريقة الإبطن أو العنونة. (إيناس الصادق و لميس الراعي، 2008، 33)

7-1- السياقات المساعدة في عملية التعرّف على الكلمات:

إهتم العديد من الباحثين حول دراسة السياقات المسؤولة على فعالية التعرّف على الكلمات المكتوبة بكونها تعتبر آلية معقدة تتدرج في فك الترميز و تسمح بالوصول إلى الشكل الصوتي للكلمة و إلى معناها، و لهذا سننتطرق إلى تناول بعض من الأبعاد الأساسية لها:

- فك الترميز الصوتي:

يوجد ارتباط وثيق في بداية التدريب على القراءة بين فك الترميز الصوتي و التعرّف على الكلمات المكتوبة، حيث يتوقف جزء كبير في فك الترميز الصوتي على تطبيق القواعد التي تسمح بتغيير أو تبديل مجموعة حروف إلى صوتم و التجربة التي تسمح بقياس هذه القدرة هي قراءة الكلمات التي ليس لها معنى، كلمات تحترم قواعد تركيب كلمات اللغة و لكنها لا تنتمي لمفردات اللغة .

فهناك علاقة كبيرة بين فك الترميز و التعرّف على الكلمات و هذا يظهر في الوهلة الأولى من بداية التدريب على القراءة، حيث يكتشفها الطفل الذي يتعلم القراءة لأول مرة ضمن شكلها المكتوب الكلمات التي تنتمي لمفرداته اللغوية يمكن أن تعتبر هذه الكلمات دون معنى.

(45 ,1998 ,Ferand)

وقد أثبت الباحثون أنّ فك الترميز الصوتي مكتسب في السن الابتدائي (6 سنوات) في الذاكرة النشيطة مهم جدا في القراءة و هذا راجع إلى كون فك الترميز الصوتي يسمح للقارئ إستغلال الجزء الأكبر لمنابع الذاكرة النشيطة في ربط الحروف المعزولة لتكوين وحدات فونولوجية تسهل العمل المعجمي و التعرّف على الكلمة المكتوبة. (le Pierre)

(coque, 1991, 78)

- الذاكرة الفونولوجية:

يمكننا أن نفهم أو ندرك دور الذاكرة العاملة الفونولوجية على مستوى الكلمة و ما بعد الكلمة إذا إستعملت الوساطة الفونولوجية لفك الترميز كلمة معينة، فالطفل يمر بمرحلة تجزيء الكلمة إلى رسوم تسمح بإعادة تحويل صوتي يجب على الصوتيات أن تكون مخزنة لكي تتمكن من الاندماج أو الإتحاد قصد فك ترميز الكلمة، يعتمد إذن هذا الإجراء أو الطريقة على قدرات تخزين المعلومات على هيئة فونولوجية، بالإضافة إلى ذلك و بعيدا عن الكلمة يجب أن تخزن مقاطع عدة كلمات، حيث تنشط عليها سياقات الفهم.

إنّ الحفظ القصير المدى لهذه المعلومة يحدث على شكل فونولوجي مستديم أكثر في الذاكرة وإقترح بعض الباحثين الأطروحة التالية، الفوارق الفردية في إكتساب فك ترميز يمكن أن عن عجز على مستوى الذاكرة الفونولوجية قبل سرد بعض النتائج لصالح العلاقة بين قراءة الكلمات والذاكرة الفونولوجية، يجب توضيح أنّ النتائج أقل ثباتا أو برهانا مقارنة مع تلك التي تتعلق بفك الترميز الفونولوجي و الوعي الفونولوجي و بالفعل تعرف البحوث إختلافات كبيرة في نتائجها وإستنتاجاتها، غير أنّ بعض المعطيات تقترح أنّ الإختلافات توجد بين قارئين أحسنوا و سيئوا القراءة على مستوى الذاكرة الفونولوجية (Perfetti, C, 1994, 67)

- الوعي الفونولوجي:

يعرّف الوعي على أنه القدرة التي تسمح للطفل من فهم لغته من خلال رمزها الأبجدي بتعرفه على كل الحروف و الأصوات التي توافقها و تؤدي من خلال التعرف و فهم الكلمات المقدمة له بتطبيق قواعد تطابقات حرفية-صوتية، علما من أنّ الوعي الفونولوجي يتشكل من من ثلاث مستويات: مستوى القافية، مستوى المقطع اللذان يكتسبان بطريقة ضمنية قبل السن المدرسي هذا عبر تجارب لغوية متنوعة كما قد تكون بصورة عفوية مثلا عند التحدث

مع العائلة. أما المستوى الثالث فهو الوعي بالصوت الذي يكون عند الدخول إلى المدرسة خاصة أثناء حصص القراءة و الكلام. فالوعي يؤثر بطريقة إيجابية على القراءة و هذا بمستوياتها الثلاث.

8-2-1 الإستراتيجيات المتدخلة في عملية التعرّف على الكلمات المكتوبة:

1- الإستراتيجية اللوغوغرافية:

وهي التعرّف المباشر و السريع للكلمات المعرفة، فالطفل يحفظ الترابط الذي يكون به بداية حكما كفيّا بين الشكل الكتابي الجديد و الشكل الكلامي المعروف لديه سابقا، و هذه العلاقة تحدث بغياب الوساطة الفونولوجية و الأشكال المحتفظ بها للكلمات المعروفة تخزن لتشكيل المفردات البصرية أو المفردات اللوغوغرافية. فالكلمات التي تقدّم للطفل هي عدد من المؤشرات والعلامات البصرية المستخلصة من كلمات مكتوبة و تنشط وحدة لوغوغرافية تميز من خلال نفس العلامات البارزة للتعرف على هذه الوحدة سيعطي منفذا للوصول لمعنى المعلومة الملائمة لها. فنظام المعاني يوظّف في هذا الميدان كذاكرة ثانوية (عرضية) أين يتمّ استدعاء مختلف السياقات في الكلمة التي تلقاها مسبقا

في هذه المرحلة يستعمل الفرد أنواعا مختلفة من الدلائل لقراءة الكلمة، من بينها الدلائل البصرية البارزة فمثلا نفترض أنّ الليمون يجب أن يكون أصفر حتى يكون ليمونا، فالطفل يستعمل دلائل موجودة في محيطه كالمصقات الإشهارية و أيضا الكلمة في حدّ ذاتها خاصة بعض الحروف المكونة لها و خاصة الحرف الأول منها، و ترى الباحثة (فريث) أنّ هذه الدلائل البصرية البارزة تسمح للطفل من إختيار الإجابة (الكلمة) الأكثر احتمالا من بين عدّة كلمات مكتوبة يعرفها الطفل ففي هذه المرحلة يمكنه التعرف الفوري على بعض الكلمات المعتادة و المحفوظة على ظهر قلب. (Estienne.F , 2001 , Van et 88

(Hout

2 - الإستراتيجية الحرفية:

ما يميّز هذه المرحلة هو المطابقة بين الأحرف و الأصوات، إذ يصبح الطفل قادر على إعطاء لكل حرف صوت مطابق له، كما أنّها تتميز بوجود أخطاء نطقية و ليست بصرية، ويلعب فيها العمل الفونولوجي دورا مركزيا. ففي هذا الميدان يبدأ الطفل بالوعي بأنّ الكلمات ليست تعاقبا كلفيا للحروف التي تقوم بتخزينها و تذكرها عن ظهر قلب، فنمو المستوى الأبجدي يتميز بالوعي بوجود وحدات شبه مفرداته على مستوى الكلمات المكتوبة وكلمات شفوية وعلاقة نظامية بين هذه الوحدات فالتعرّف على الكلمات ليس إلّا تأثير هامشي من طرف السياق، فمعرفة الكلمات المكتوبة تتوقف على معالجة تحليلية و نظامية أين يكون فك الترميز حرف-بحرف بنظام تتابعي كتابي و فونولوجي، و الإستراتيجية التحليلية تسمح للطفل بقراءة الكلمة الجديدة، فيستطيع الطفل إيجاد ترابط بين الشكل الكتابي والشفوي. إذن الإستراتيجية الحرفية تتضمن في البداية تركيز إنتباه الطفل على معالجة الحروف والخطوط، لذلك يعتبر فك الترميز عسير لهذه الوحدات و يمكن أن يقود إلى أخطاء التي تتكوّن من تالدرجة الأولى في إنتاج شبه كلمة، و عند إكتساب مهارات التقطيع فالشخص في صدد تخزين الترابطات الكاملة بين الشكل المكتوب و الشكل الشفهي فمن المؤكّد أنّ الإلتباس والإختلاط بين الكلمة القريبة بصريا سيتمّ إختفاءها

في هذه المرحلة الكلمات المنظمة أحسن في القراءة من الكلمات غير منظمة و عدد من الكلمات غير منظمة سيتمّ قراءتها بشكل صحيح مع نهاية السنة الأولى من تعلّم القراءة الذي يوحي بأنّ الأطفال الذين يخزنون مجموع من تمثيلات الضبط الإملائي للكلمات يؤلفون معجم إملائي و في نفس الوقت يطورون و ينمون نظام التبادل للوحدات الشبه المعجمي المكتوبة والمتكلم بها (2001,89, Hout et Van Estienne.F.,

9-2-1 النماذج التطورية للتعرف على الكلمات المكتوبة:

من بين هذه النماذج نذكر:

1- نموذج البحث و التحقق:

حسب نموذج (PAAP) يتم التعرف البصري للكلمة المكتوبة من خلال ثلاثة عمليات أساسية وهي كالتالي:

الترميز: فالمعلومة البصرية الناتجة من مثير خاص بمعنى كلمة تقوم بإحداث نشاط على مستوى مجموع الكلمات المخزنة ضمن المفردات الذهنية للشخص، و من هذه الكلمات نجد المفردات التي توافق الكلمة أو المفردات التي تقترب منها شكلياً.

التحقق: تعني درجة التوافق بين التمثيل الناجم عن المثير و بين العناصر الأولية المشكلة للكلمة المقصودة.

الاقرار: أي التعرف يتخذ من خلال الكلمة المتعرف عليها بموازاة مع المعلومة المتوفرة أي البصرية و بعض الخصائص المساعدة على إتخاذها و المتعلقة بطبيعة التجربة المجرات (الربط). 3- نموذج سيمور (1986) و قد أعطى ثلاث مراحل و هي

- المرحلة المرئية: و تتميز بالتحليل البصري و المكتوب و معرفة الأشكال الخطية

- المرحلة الفونولوجية: تعتبر هذه المرحلة كنظام لإنتاج كلام و تتكون من قسمين هما:

القسم المفرداتي و له علاقة بالمخزون المفرداتي أي المجموع لغوي مخزن على شكل فونولوجي.

- القسم الفونيمي : و هو مخصص لتحليل الكلام إلى وحدات.

- المرحلة المعنوية: في هذه المرحلة تحلل الوحدات الدلالية التي تعتبر أساس الفهم العبر عنه عن طريق الكلام أو الفعل. (بوفلاح كريمة، 2006،)

4 - نموذج مورتون (1989):

فقد أعطى صياغة أخرى لنموذج (فريث) بحيث بين لنا مختلف خطوات معالجة المعلومات في كلّ مرحلة، و هو يرى أنّ التحليل البصري للكلمات في المرحلة اللوغوغرافية لا يرتبط في النظام المعرفي بدلالة الألفاظ بل بدلالة الصور، و عليه فإنّ إعطاء معنى الكلمات المكتوبة يكون من نفس طبيعة الصور. فعندما يتطور الطفل نظاما دلالياً لفظياً يسمح له بفهم اللغة الشفهية، يصبح قادراً على معالجة الكلمات المسموعة عن طريق عامل دلالي لفظي في حين أنّ الكلمات المكتوبة أو المقروءة تعالج عن طريق عامل دلالي خاص، وحسب "مورتون" خلال المرحلة الحرفية تختفي تدريجياً معالجة اللوغوغرافية حتى يزول تماماً مع نهاية المرحلة يقول قبل الوصول إلى مرحلة الربط بين الحروف و الأصوات تقسم الكلمة المكتوبة إلى سلسلة من الحروف التي تعالج و تخزن في الذاكرة حتى تستعمل لاحقاً في مرحلة تحويل الحروف إلى أصوات ، أمّا المرحلة المعجمية "فهي مميزة بظهور تحليل للوحدات الكتابية وتحويلها إلى مورفيمات. (بوفلاح كريمة، 2006،)

10-2-1- أثر الإعاقة السمعية في التعرّف على الكلمات:

تطرق (موريس) في (1994) إلى أثر الإنتباه في رفع قدرة التعرّف على الكلمات، فالمفحوص يمكنه التعرّف على الحرف إذا كان إنتباهه على الكلمة التي تعرض عليه أكثر من تركيزه على الحرف المستهدف و هذا الأثر يختفي تماماً عندما يتعلق الأمر بجناس تصحيفي غير قابل للنطق، ومعنى ذلك أنّ التركيز على الكلمة له أثر كبير في التعرّف على الحرف الكوجود في هذه الكلمة أي أنّه يستثير المفاهيم المعجمية و المعلومات الخاصة التي تنطوي عليها الكلمة، مما يسهل التعرّف على الحرف الذي تحتويه هذه الكلمة فالقارئ

الذي يركز بإنتباه على الكلمة هو في الحقيقة يقوم بمعالجة الحرف و لكن بطريقة تلقائية و عرضية أي أنّ الإنتباه للحرف في هذه يأتي في المرحلة الثانية أو الواجهة الخلفية. (Geniste, 2002, Ny et le 56)

1-2-11- أهمية مهارة التعرّف على الكلمات:

تعدّ مهارة التعرّف على الكلمات من القدرات الخطيرة و هذا راجع إلى غموض اللّغة المكتوبة، و إذا إتّسمت القدرة عند الشخص بالطلاقة و الفهم فهذا سيمنّنه من التركيز على المعنى، و بدون هذه المهارة (القراءة) فإنّ المهارات أو العمليات المعرفية العليا لن تتمكّن من القيام بأدوارها، و القراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرّف على الكلمة تكون قدرتهم على الفهم و الإستيعاب قليلة. فلهذه المهارة أثر كبير في قدرة الفرد على التعلّم فهي تساهم كثيرا في تثقيفه. (سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، 212)

2-1-12- الإنتباه و التعرف على الكلمات:

تطرق (موريس، 1994) إلى أثر إنتباه في رفع قدرة التعرف على الكلمات، فالمفحوص يمكنه التعرف على الحرف إذا كان إنتباهه على الكلمة التي تعرّض عليها أكثر من تركيزه على الحرف المستهدف فالتركيز على الكلمة له أثر كبير في التعرف على الحرف الموجود لهذه الكلمة أي أنّه يثير للمفاهيم المعجمية المعلومات الخاصة التي تنطوي عليها الكلمة، مما يسهل التعرف على الحرف الذي تحتويه هذه الكلمة. فالقارئ الذي يركز بإنتباهه على الكلمة هو في الحقيقة يقوم بمعالجة الحرف و لكن بطريقة تلقائية و عرضية أي أنّ الإنتباه للحرف في هذه الحالة يأتي في المرتبة الثانية أو الواجهة الخلفية (Gineste & Ny le 50, 2002)

خلاصة الفصل

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أحد أهم مهارات القراءة و التي تتمثل في مهارة التعرف على الكلمات، حيث تعتبر ذات دور مهم يستند عليها القارئ، كما توضح المعنى له. بالإضافة إلى أنّها تتمثل في نشاط يتطلب تدخل عمليات أو قدرات أخرى لتتم بصورة جيّدة و منها الذاكرة الفونولوجيّة، الوعي الفونولوجي و فك الترميز.

تمهيد

بعدما تناولنا الجانب النظري لموضوع البحث سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة من حيث الدراسة الإستطلاعية للتعريف على مكان الدراسة والعينة المكونة لها، كما نتطرق إلى الدراسة الأساسية المكونة من مهج البحث، حدود البحث، ونقوم بتحديد الاختبارات المستعملة لجمع المعلومات من أجل التحقق من الفرضيات، وأخيرا الأدوات الإحصائية المستعملة.

1-التذكير بالفرضيات:**الفرضية العامة:**

هناك علاقة ارتباطية بين الإنتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة بين الذاكرة الفونولوجية و الإنتباه

-توجد علاقة بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي

- هناك علاقة بين الإنتباه و الذاكرة الفونولوجية

2-الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر أول خطوة و أساس لبناء البحث و الهدف من وراءها هو جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، كما تساعد على ضبط متغيراته و التأكد من توفر عينة البحث في الميدان و أسلوب إختيارها و لمعرفة مدى إمكانية تطبيق الاختبار، لذلك قمنا بإلقاء نظرة على بعض المراكز و المؤسسات الإبتدائية و التعرف على طريقة العمل التي يتبعونها.

كما يشير الباحث مروان عبد المجيد أنّها تهدف إلى التعرف على ميدان البحث والظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث بدراستها و جمع معلومات و بيانات عنها و كذلك التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي بصياغة دقيقة (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2006، 38-39)

وفيما يخص موضوع بحثنا فقد قمنا بدراسة إستطلاعية في شهر ماي وفي ثلاث مؤسسات ابتدائية أين قمنا باختيار عينة بحثنا المتكونة من (10) أطفال صم حاملين للزرع القوقي الدين طبقنا عليهم إختبار الإنتباه و إختبار التعرف على الكلمة المكتوبة، كما إتبعنا المنهج الوصفي.

- منهج البحث:

تمّ الإعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها و إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة و جمع المعلومات اللازمة عنها مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ و القوانين المتصلة بمجالات الحياة اليومية. (سعد عجايل مبارك الدراجي، 2005، 45)

ومن مبادئ هذا المنهج:

- وضع فرضيات الدراسة كحلول مبدئية للمشكلة يعمل بموجبها الباحث للوصول إلى المطلوب.
- إختيار عينة البحث و التحقق من صدق أدوات البحث.
- القيام بجمع المعلومات المطلوبة بطريقة دقيقة و منظمة.
- الوصول إلى النتائج و القيام بتحليلها و تفسيرها. (جودت العطوي، 2007، 175)

4- مكان و زمان إجراء البحث:

تم إجراء تطبيق الإختبارين على عينة تتكون من عشرة أفراد ، حيث طبق في أواخر شهر ماي في المدارس الابتدائية التالية:

*المدرسة الابتدائية "ميمون محمد أرزقي":

وهي متواجدة بتيزي وزو مقابل مقر الولاية في مجمع سكني مقدم حي مليون شارع بوليللا التي دشنت عام (1969) وفتحت في (1970)، تدرس ثلاث لغات عربية، فرنسية و أمازيغية، تستقبل حوالي 463 تلميذ و 25 مدرّس، تحتوي على مكتب للمدير، مكتبة و قاعة للإعلام الآلي، أربعة قاعات قاعتين للتحضير وقاعتين للتربية الأطفونية واحدة للأطفال الحاملين للزرع القوقعي والأخرى للأطفال المصابين بعرض داون، و فنحت هاتين القاعتين في 16 أفريل 2012.

*المدرسة الابتدائية "ميكاشير حاج عمر":

توجد في شمال المدينة العليا بتيزي وزو شارع محمد جريون فتحت سنة 1974 من أول مديريها المعنيين بالإشراف عليها حناشي محمد إيدير رحمه الله، تتكوّن المؤسسة من 17 حجرة إثنين منها مخصصة لفئة الأطفال الصم والمصابين بعرض داون، و 23 معلّم يدرسون اللّغات الثلاث .

* المدرسة الابتدائية "البشير الإبراهيمي":

وهي مؤسسة متواجدة في برج منايل نظم عدد من التلاميذ و مجموعة من المدرسين للغات الثلاث، و هناك قسمين خاصين واحد للأطفال الصم و الثاني للمصابين بعرض داون.

5- عينة البحث:

تتكوّن عينة بحثنا التجريبية من (10) أطفال صم حاملين للزرع القوقعي من جنسين مختلفين:

أ- أربعة حالات متواجدة في مدرسة ميمون

ب- حالتين متواجدين في مدرسة ميكاشير

ج- أربعة حالات متواجدة في مدرسة البشير الإبراهيمي

6- شروط عينة البحث:

تمّ إختيارها بطريقة قصدية وفق الشروط التالية:

- السن: حدد سن الحالات فوق 9 سنوات، تقرّ الدراسات بأنّ سن الذي يتحكم فيه الطفل بطريقة جيّدة في ميكانزمات القراءة، و قبل هذا السن يكون الطفل في مرحلة التعلّم و هنا لا يمكن أخذ أي قرار إذا ماكان الطفل يعاني من صعوبات التعلّم.

- لا يهم عنصر الجنس في بحثنا، حيث أنّ مجموعة البحث مزيج من الجنسين ذكور وإناث.

- تعاني كلّ الحالات من إعاقة سمعية (حادّة و عميقة) و حاملين للزرع القوقعي.

- مستفيدين من الإدماج المدرسي.

- ذات مستوى دراسي ثاني و ثالث ابتدائي.

- لا يعانون من اضطرابات (نفسية أو عصبية).

- لا يعانون من إعاقات جسمية.

- عدم وجود مشاكل المنطقة الفمية و النطقية و ذلك لتجنب وجود مشاكل تعيق عملية النطق الصحيح أثناء القراءة.

- النقطة المتحصل عليها في مادة القراءة 10/5 فما فوق، و أخذت هذه النتائج بإعتقادنا على النتائج المدرسية التي تحصلوا عليها.

- حاملين للزرع القوقعي و خاضعين لكفالة أرطفونية.

جدول رقم (1): جدول يمثل أفراد عينة البحث

الأفراد	تاريخ الزرع	المستوى المدرسي	مستوى القراءة
(1)	2012	الثالثة	8/10
(2)	2011	الثالثة	9/10
(3)	2013	الثانية	7/10
(4)	2012	الثالثة	9/10
(5)	2012	الثالثة	9/10
(6)	2013	الثالثة	8/10
(7)	2011	الثالثة	8/10
(8)	2011	الثالثة	8/10
(9)	1012	الثانية	6/10
(10)	2013	الثانية	6/10

7- أداة البحث:

تمثلت وسيلة بحثنا في تطبيق إختبارين و هما:

-الإختبار الأول: إختبار ستروب. الذي أنشأ من طرف الباحث (Ridilly John)، ويقيس هذا الإختبار الإنتباه الإنتقائي لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 15 سنة، صمم هذا الإختبار من طرف العالم في سنة (1935) و تم تعديله سنة (1978) بغرض قياس الإنتباه لدى فئة الأطفال المتمدرسين. و هذا الأخير عبارة على ثلاث لوحات و ورقة التتقيط جدول مرجعي لحساب النتيجة المتحصّل عليها من خلال تطبيقه. و تمثل اللّوحات:

- اللّوحة الأولى: تحتوي على 50 كلمة مكتوبة باللون الأسود.

- اللوحة الثانية: تحتوي على 50 كلمة مكتوبة باللون الأحمر، الأصفر، الأخضر و الأزرق، وهي نفس كلمات اللوحة الأولى .

- اللوحة الثالثة: تحتوي على 50 مستطيلات صغيرة.

1- طريقة تطبيق الاختبار:

- التعليم: و تتمثل التعليم الخاصة ب:

المرحلة الأولى:

- البطاقة (A): نطلب من المفحوص قراءة الكلمات بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار بأكبر سرعة ممكنة، عندما يصل إلى أسفل الورقة يعيد القراءة من البداية، نطلب منه التوقف في وقت يقدر ب 45 ثانية.(هذه البطاقة مكتوبة بالحبر الأسود)

المرحلة الثانية:

- البطاقة (B): نطلب من المفحوص نفس الشيء بمعنى قراءة الكلمات الملونة بأكبر سرعة ممكنة خلال 45 ثانية (هذه البطاقة مكتوبة بالحبر الملون لا يتفق مع الكلمات المكتوبة

بلون مغاير) مثال: الأزرق طبع باللون الأخضر.

المرحلة الثالثة:

- البطاقة (C): نفس التعليمات نطلب من المفحوص إعطاء لون المستطيلات الموجودة في هذه اللوحة في وقت يقدر ب 45 ثانية.

المرحلة الرابعة:

في المرحلة الأخيرة: نعيد تقديم البطاقة (B) للمفحوص و نطلب منه ذكر أو تعيين لون الحبر مع التنبيه بعدم قراءة الكلمة شرط التداخل لمدة 45 ثانية دائما.

2- طريقة جمع الاجابات:

لجمع الإجابات المتعلقة بكل قائمة يتوجب أن تكون مع الفاحص ورقة خاصة بتدوين إجابات المفحوص وكل لوحة مصحوبة بورقة خاصة بالإجابات، وتكون إما إجابات صحيحة أو خاطئة أو ترددات، و عند الإنتهاء من جمع هذه الإجابات المسجلة على ورقة خاصة بالتصحيح والدليل الخاص بهذا الاختبار نقوم بتسجيل عدد الألوان المسماة وتحويل النقاط الخام و هذا من خلال اعتمادنا على جدول.(أنظر الملحق رقم 1).

2- الإختبار الثاني : إختبار التعرف على الكلمة المكتوبة:

هو إختبار مقترح من طرف (Wagner) و (Torgfsen) في (1987) و المطبق من طرف (Seigneurie) في (1988) و المكيف من طرف الباحثة (سعيدون، س) و الباحثة (درييني، م). و هذا الاختبار يحتوي على ثلاثة بنود و هي كالتالي :

1- بند فك الترميز الفونولوجي:

شكل هذا الاختبار انطلاقاً من المقاطع الخاصة بالالكلمات، و يهدف إلى قياس فعالية الطفل في تطبيق La conversion – Grapho phonimique هذه الطريقة تفضل أكثر من طريقة قراءة الكلمات ذات معنى لأنها تحد من تأثير معجمي لذلك استعمل اختبار اللالكلمات الذي تم بناءها من أوزان في اللغة العربية حتى يكون للمقاطع مرجعية فونولوجية.

-التعليمة: هذه كلمات ليس لها معنى و نطلب منه محاولة قراءتها مع احترام التشكيل.

- التنقيط: نقطة لكل تشكيل و قراءة صحيحة.

2- بند الوعي الفونولوجي:

يتم حساب هذا البند بواسطة الحذف الفونولوجي (soustraction phonologique) الاختبارات المستعملة تتميز عن بعضها بطبيعة التحليل المطلوب.

ومن خلال الوحدة الفونولوجية الواجب حذفها (مقطع حرف هذه الأبعاد ستسمح لنا بالتحكم في صعوبة الاختبارات عموماً)، إعتد بناء هذا الاختبار على نموذج seigneurie، الفرق الوحيد يمثل في المرجعية الفونولوجية التي استند عليها الاختبار و هي تشكيل كلمات أو لا كلمات انطلاقاً من أوزان اللغة العربية و يحتوي على اثنين. (أ)حذف مقطعي، (ب) حذف صوتي.

1-2- حذف مقطعي:

- التعليمة: هذه قائمة من الكلمات ليس لها معنى سنقول له كلمة و بعد ذلك نحذف مقطعا في بداية الكلمة و هو سيقول المقطع المتبقي.

مثلاً: بحل ننزع بح يبقى ل

2-2- حذف صوتي :

1- للاكلمات: سوف نقوم بتمرين يشبه قليلا الأول، هنا نقول كلمة ليس لها معنى ثم ننزع مقطع (صوت) و هذا في بداية الكلمة و هو سيقول ما تبقى منها لكن نلفت إنتباهه أن المقطع المحذوف هو أصغر من المقطع المحذوف في التمرين الأول.

مثلا: غور ننزع غ يبقى ور

2- حذف صوتي للكلمات: هنا سنقرأ له كلمة كاملة و هو سينزع الحرف الأول و يتلفظ بالباقي.

التنقيط: في إختبار الوعي الفونولوجي يكون التنقيط في كل البنود نقطة لكل إجابة صحيحة.

3-الذاكرة الفونولوجية:

تقيم الذاكرة الفونولوجية بواسطة إختبار خاص شكل إنطلاقا من المقاطع بالاكلمات و هذا بالإستناد على أوزان اللغة العربية و عدد المقاطع، حيث إعتد على كتاب خاص بقواعد اللغة وأختيرت الأوزان المشتقة التالية: إسم الفاعل، إسم المفعول، الصفة المشتبهة، صيغ المبالغة، أفعال التفضيل، إسم الزمان و المكان، إسم الألة و المصدر (العادي الميمي) .

إستعملت هذه الطريقة في جداول من مقطعين، ثلاثة، أربعة إلى خمسة مقاطع الالكلمات وهي غير معروفة و تمّ تبديل المصوتات إلى مصوتات أخرى إستعملت كل الحروف و كل الحركات بما في ذلك الشدة، الهمزة، المد، التفخيم و الترقيق الموجود في اللغة العربية.

التعليمة: أقرأ هذه الكلمات التي ليس لديها معنى و عليك أن تعيدها كما سمعتها تماما.

التنقيط: نقطة لكل إجابة صحيحة. (ملحق رقم 2)

8- تناول الإحصائي:

يهدف إلى معرفة إن كانت هناك علاقة إرتباطية بين المتغير المستقل (الإنبتاه) و المتغير التابع (التعرف على الكلمة المكتوبة) من خلال حساب معامل الإرتباط بيرسون (ر) و هو معامل الإرتباط الذي يقدم لنا إحصائيات دقيقة عن ما نريد التحقق منه.

7-1- تعريف معامل بيرسون:

يعتبر معامل الإرتباط بيرسون من مقاييس العلاقة ،يستعمل لمعرفة العلاقة الموجودة بين صنفين أو أكثر. (عبد الرحمان العيساوي، 1997، 20)

وفي بحثنا هذا لجأنا لإستخدامه من أجل معرفة هل هناك علاقة إرتباطية بين الإنبتاه و التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي. كما إستعملنا النسب المئوية. بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري.

خلاصة الفصل

تعتبر منهجية البحث الأساس في كل الدراسات العلمية، حيث قمنا في هذا الفصل بتحديد الإجراءات المنهجية التي إعتدنا عليها في هذه الدراسة و تحديد كيفية إستعمالها و الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

تمهيد الفصل

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض النتائج التي تحصلنا عليها من خلال تطبيقنا للاختبارين المتمثلين في الإنتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة، ثم نتطرق إلى تحليل و مناقشة النتائج من أجل معرفة إن تحققت فرضيات بحثنا هذا.

1/ عرض و تحليل النتائج

1- عرض و تحليل نتائج إختبار الإنتباه (Stroop):

1-1- عرض النتائج:

جدول رقم (1): يمثل نتائج تمرير إختبار الإنتباه على مجموعة الدراسة: (أنظر الملحق رقم 1)

توضح النتائج المعروضة في الجدول أن نتائج الأفراد متفاوتة فيما بينها ففي اللوحة (A) تحصلت بعض من الحالات على علامات كاملة قدرت أقصى الدرجة (50/50) من نصيب الحالة (6، 7، 8، 10) و بالنسبة لأضعفها فقد تحصلت عليها الحالة رقم (9) قدرت ب (41) درجة من مجموع (50)، و باقي العلامات فهي تتراوح بين (43 إلى 49) علامة . أما اللوحة (B1) وجدنا (3) أفراد تحصلت على (50/50) و هي علامات كاملة، وبالنسبة للنتائج الضعيفة تحصلت عليها الحالة (3) بدرجة (39) و علامات بقية الأفراد فهي تتراوح بين (45-49).

وبالنسبة للوحة (C) فأعلى درجة تقدّر ب (50) تحصلت عليها الفرد (4، 6، 7، 8، 9، 10) وهي علامات كاملة، أما أدنى درجة و هي (47) فقد تحصلت عليها الحالة (2) أما اللوحة (B2) و هي الأخيرة فقد تحصلت الحالات (7، 8، 9) على أعلى الدرجة أي (50/50)، و الدرجة الضعيفة المقدرة ب (33) فقد تحصلت عليها الحالة (9).

وبالنسبة للمجموع الكلي أي مجموع اللوحات الأربعة الخاص بكل حالة فقد تحصلت الحالة (6)، (7، 10) على أكبر مجموع و قدر ب (200/200) أما أدنى مجموع فقد بلغ (164) وهو خاص بالفرد (9) و يتراوح مجموع الحالات الأخرى بين (164 و 196) درجة.

2-1- عرض و تحليل نتائج إختبار التعرّف على الكلمة: (أنظر الملحق رقم 2)

فيما يخص إختبار التعرّف على الكلمات فالنتائج المعروضة في الجدول توضح لنا القيم التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة، ففي بند فك الترميز وجدنا أن أغلب الأفراد تحصلوا على نقط جيدة خاصة الفرد (4) المقدرة ب (8) درجة و بقية العلامات الخاصة ببقيّة أفراد الدراسة فهي تتراوح بين (11 و 15) درجة، أما بند الوعي الفونولوجي الذي ينقسم بدوره إلى ثلاثة بنود فنتائج ذلك في المستوى، حيث أن بند الحذف المقطعي منقط على (10/) و تبلغ أعلى درجة فيه (10) التي تعود للفرد (1، 2، 5، 8) وأدنى درجة تساوي (08) التي تحصلت عليها الأفراد (4، 6 و 09) و بقية الأفراد تحصل على (09) والبند الثاني المتعلق ب الحذف الصوتي للكلمات فهو كذلك منقط على (10/) حيث تحصل الأفراد (1، 2 و 5) على (10/10) وهي الدرجة الكبيرة أما الصغيرة فهي (8) درجة للأفراد (3، 6، 8، 9 و 10)، أما بند الحذف الصوتي للكلمات فبلغت أعلى درجة (20) تحصلت عليها الحالة (1) و أدنى درجة قدرت ب (12) للحالة (10). و فيما يخص بند الذاكرة الفونولوجية فقدرت أعلى درجة ب 46 تحصلت عليها الحالة (2) و أدنى درجة تعود للحالة (9) التي بلغت (23) أما باقي علامات أفراد العينة فهي تتراوح بين (28 و 45) درجة.

جدول رقم (2): جدول يمثل نتائج تمرير إختبار الإنتباه وفقا للأساليب الإحصائية

مجموع البطاقات	إختبار الإنتباه				الأساليب الإحصائية
	(B2)	(C)	(B1)	البطاقة (A)	
186.8	43.80	49.30	46.40	47.20	المتوسط الحسابي
13.18	6.01	1.05	4.11	3.22	الانحراف المعياري
200	50	50	50	50	أعلى قيمة
164	33	47	39	41	أدنى قيمة
%93.4	87.6%	98.6%	92.8%	94.4%	%

أ- التحليل الكمي:

من خلال النتائج الإحصائية التي تم الحصول عليها من تطبيق إختبار الإنتباه يتضح أن أفراد العينة حصلوا على نتائج في المستوى، إذ قدر المتوسط الحسابي في البطاقة (A) ب (47.20) والانحراف المعياري (3.22) أعلى درجة هي (50) و أدنى درجة (41) ذات نسبة مئوية 94.4%. أما البطاقة (B1) فقد قدر متوسطها الحسابي (46.40) بانحراف معياري ب (4.11)، و تعتبر (50) أعلى درجة لها و (39) أدنى درجة لها والنسبة المئوية هي 92.8%. فيما يخص البطاقة (C) فقد قدر متوسطها الحسابي كذلك (49.30) بانحراف معياري ب (1.05)، (50) هي أعلى درجة و (47) هي أصغر درجة، و بلغت النسبة المئوية 87.6%. أما البطاقة الأخيرة (B2) فقد قدر المتوسط الحسابي (43.80) و الانحراف المعياري (6.01)، و أعلى درجة فيها هي (50) و أصغرها (33) والنسبة المئوية قدرت ب 93.4%.

وبالنسبة لمجموع البطاقات فقد قدرت المتوسط الحسابي الإجمالي (186.8) والانحراف المعياري (13.18)، أعلى درجة هي (200) و أدنى درجة (164)، أما النسبة المئوية فهي 93.4 % .

ب- التحليل الكيفي:

توضح لنا النتائج المذكورة في الجداول السابقة أن مجموعة الدراسة لم يجدوا صعوبات في اجتياز إختبار الإنتباه، بحيث حصلوا على نتائج جدّ حسنة في المرحلة الأولى من الإختبار الخاص بقراءة كلمات تعبر عن ألوان إعتادت عليها مجموعة البحث و تمكنت تقريبا على إجابات صحيحة في 45 ثانية تقريبا و قد يعود السبب إلى إعتيادهم على قراءة هذه الكلمات. أما المرحلة الثانية لم يتمكن جميع الأفراد من تقديم الإجابات كلّها في غضون 45 ثانية وهذا لإختلاف الكلمة مع اللون المكتوب بها. وفيما يخص المرحلة الرابعة المتمثلة في التعرف على لون المستطيلات فهنا كانت إجابات جميع الحالات تقريبا صحيحة و هذا لسهولة التعليم أي التعرف على اللون فقط. أما المرحلة الرابعة فقد كانت صعبة لبعض الحالات و هذا لتركيز الأفراد على الكلمة و ليس على لون الحبر لأنّ هذه المرحلة تعتمد على التعرف على لون الحبر وليس قراءة الكلمة و هذا ما دفع إلى عدم التركيز على نقطة واحدة، لكن بعد فهم مضمون التعليم سهلّ عليهم الأمر.

جدول رقم (4): يمثل نتائج تمرير إختبار التعرف على الكلمات المكتوبة على مجموعة الدراسة بالأساليب الإحصائية:

الذاكرة الفونولوجية	الوعي الفونولوجي			فك الترميز الفونولوجي	الحالات
	الحذف الصوتي لل كلمات	الحذف الصوتي لل كلمات	الحذف المقطعي		
36.60	15.50	8.80	9.10	12.40	المتوسط الحسابي
7.24	3.43	0.91	0.87	2.59	الانحراف المعياري
46	20	10	10	16	أعلى قيمة
23	20	09	08	08	أدنى قيمة
77.86%	81.5%	70%	91%	78.12%	%

ب/ التحليل الكمي

من خلال النتائج الاحصائية التي يبينها لنا الجدول يتضح لنا أن أفراد العينة تحصلوا على نتائج حسنة في بند فك الترميز بحيث قدر المتوسط الحسابي ب (12.40) في بند فك الترميز و بلغ الانحراف المعياري (2.59) وهي قيمة تدل على تشتت الحالات عن متوسطها الحسابي وتفاوت في إجاباتهم كما قدرت أعلى درجة ب (16) حصلت عليها الحالة (2) وأدنى درجة بلغت (08) حصلت عليها الحالتين (5 و 9)، و النسبة المئوية قدرت ب (78.12%)

أما بند الوعي الفونولوجي فهو ينقسم إلى ثلاثة بنود، فالبند الأول الخاص بالحذف الصوتي بلغ متوسطه الحسابي (9.10) ذات معيار إنحراف ب (0.87)، كما أحرزت أعلى درجة ب (10) التي تعود للحالة (2 ، 5 و 8) و أدنى درجة قدرت ب (08) التي حصلت عليها الفرد (4، 6 و 9) كلمات تحصلوا على النتائج متوسطة نوعا ما بنسبة (47,88%). أما بند الحذف الصوتي للاكلمات فمتوسطه الحسابي وصل إلى (8.80) وإنحراف يقدر ب (0.98) كما قدرت أعلى قيمة ب (10) تحصلوا عليها الأفراد (1، 2 و 5) بينما أدنى درجة قدرت ب (08) تحصلوا عليها الأفراد (3، 6، 8، 9 و 10) والنسبة المئوية بلغت 70% . و فيما يخص بند الحذف الصوتي للكلمات فقد بلغ المتوسط الحسابي فيه (15.50) و قدر الإنحراف المعياري ب (3.43) أما أعلى درجة فتحصلت عليها الحالة (2) بدرجة (20) و أدنى درجة تعود للحالة (10) بدرجة (12)، وفيما يخص النسبة المئوية فهي تساوي 5.81%. أما البند الثالث والأخير فقدّر متوسطه الحسابي (36.60)، و ذو إنحراف معياري بدرجة (7.24) أكبر قيمة مقدرة ب (46) تحصل عليها الفرد (2) أما أصغر درجة فهي للحالة (9) ب(23) إجابة صحيحة و نسبة مئوية تساوي 77.86% .

ب/ التحليل الكيفي:

من خلال النتائج التي حصلنا عليها يتضح لنا أن هناك إختلاف في نتائج الحالات فهي تختلف من فرد لآخر، وقد يعود الإختلاف في نتائج الأفراد إلى الإختلاف في مكتسباتهم ومعارفهم بالإضافة إلى سن التمدرس وتاريخ الزرع و التكفل فهذا أيضا يتدخل و يساهم في عملية تعلّم الطفل لأنّه كلّما كان سن و تاريخ الزرع مبكر كلما كان هناك تحسّن كبير للأطفال. كما أيضا تتدخل مستوى الفهم لديهم و هذا من خلال فهم التعليمه لديهم كذلك الإنتباه لما يقال لهم و الشعور بالملل و التعب و بالتالي فقدان التركيز في بعض الأحيان.

التناول الإحصائي:

ومن أجل التحقق من صحة الفرضيات الجزئية و العامة إستخدمنا معامل بيرسون للتأكد منها.

جدول (5) يمثل درجات الارتباط بين اختبار الانتباه و فك الترميز:

الفرضية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفرضية الجزئية 1	الانتباه	186.80	13.18	-0.40	دالة
	فك الترميز	12.40	2.59		

من خلال النتائج المذكورة في اعلى الجدول يتضح لنا أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين إختبار الانتباه و بند فك الترميز و التي تقدر قيمتها ب (-0.40). كما نجد ان النتائج بلغ المتوسط الحسابي بلغ في إختبار الإنتباه ب(186.80). بينما بلغ المتوسط بند فك الترميز(12.4).و فيما يخص الانحراف المعياري فقد قدر ب (13.18) في اختبار الانتباه، أما إنحراف بند فك الترميز فبلغ (2.59)

جدول (6) يمثل درجات الارتباط بين اختبار الانتباه و الوعي الفونولوجي

الفرضية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفرضية الجزئية 2	الانتباه	186.80	13.18	-0.11	دالة
	الوعي الفونولوجي	33.40	4.78		

من خلال الجدول السابق نجد أنّ هناك علاقة إرتباطيّة سالبة تقدر ب (-0.11) على مستوى الدلالة الإحصائيّة (0.05) ، و يبين لنا كذلك الأساليب الأحصائيّة الخاصة بكل إختبار، حيث نجد أنّ بلغ المتوسط الحسابي في بند الوعي الفونولوجي (186.80) ومتوسط إختبار الإنتباه (33.40) ، و فيما يخص الإنحراف المعياري الخاص ب بند الوعي الفونولوجي بلغ (13.18) ، وإنحراف إختبار الإنتباه (4.78) .

جدول رقم (7) يمثل درجات إرتباط بين إختبار الإنتباه و الذاكرة الفونولوجيّة:

الفرضية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفرضية الجزئية 3	الانتباه	186.80	13.18	-0.15	دالة
	الذاكرة الفونولوجية	36.60	7.24		

من خلال النتائج المحصّل عليها في الجدول نجد أنّ هناك علاقة إرتباطيّة سالبة بين الذاكرة الفونولوجيّة و الإنتباه، و بلغ المتوسط الحسابي الخاص بالإنتباه (186.80) ومتوسط الذاكرة الفونولوجيّة بقيمة (36.60) ، و فيما يخص الإنحراف المعياري في الإنتباه (13.18) وإنحراف الذاكرة الفونولوجيّة (7.24) ، أما درجة العلاقة الإرتباطية فهي تقدر ب (-0.15) .

جدول رقم (8) يمثل درجات إختبار الإنتباه مع التعرف على الكلمات المكتوبة

الفرضية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الارتباط	الدلالة الاحصائية
الفرضية الرئيسية	الانتباه	186.80	13.18	0.008	دالة
	التعرف على الكلمات	142	25.78		

يمثل الجدول السابق درجات الإختبارين أين وجدنا أنّ هناك علاقة إرتباطية موجبة ضعيفة بينهما بدرجة (0.008)، و المتوسط الحسابي ب (186.80) في إختبار الإنتباه و (142) في إختبار التعرف على الكلمة، أما الإنحراف المعياري قدر في إختبار الإنتباه (13.18) والإختبار الثاني (25.78)

- تفسير و مناقشة النتائج:

من خلال النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق الإختبارين بإستعمال معامل الإرتباط بيرسون (r) توصلنا في إختبار الإنتباه إلى نتائج بحيث إستطاع أفراد العينة تقديم إجابات تقريبا كلها صحيحة حيث بلغت نسبة النجاح 93.04%، و هذا بالرغم من الصعوبات التي وجدها أفراد العينة خاصة في اللوحة الرابعة و هذا لصعوبة التعليم. و فيما يخص إختبار التعرف على الكلمة نتائجها تقريبا في المستوى فقد لاحظنا أنّ هناك تفاوت للإجابات و حسب تطبيق الإختبار لاحظنا أنّ مستوى التعليم يختلف بين الأطفال خاصة المهارات الأكاديمية، التلفظ أو النطق، التركيز و الفهم و الإنتباه، و قد يعود هذا إلى إعاقة الأطفال بحيث يمنع من الإستماع جيدا والتركيز مع التعليم، والإختلاف في المستوى الدراسي كذلك السن و تاريخ الزرع ومدة التكفل فهذا أيضا قد يعود سبب إختلاف الإجابات لإختلاف مكتسبات الأطفال. وإذا

تطرقنا كذلك إلى الفرضيات فقد إعتدنا في تحقيقها إلى إستعمال معامل الارتباط بيرسون فنجد أن الفرضية الرئيسية التي تتمثل في وجود علاقة بين الإنتباه والتعرف على الكلمات المكتوبة قد تحققت حيث توصل إليها معامل الارتباط بيرسون و ذلك بدرجة (0.008) مما يدل على وجود علاقة إرتباطية ضعيفة موجبة بين عملية الإنتباه و القراءة بالخصوص مهارة التعرف على الكلمات لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، وهذا ما جاء في دراسة "راشار تريزك" (2006) في دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات القراءة وفاعلية المنهج القرائي في إكساب الطلبة المعاقين سمعيا مهارة القراءة والفهم و الإنتباه وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة تعاني من مشكلات في التحليل الصوتي القرائي وضعف شديد في مهارات الإستيعاب القرائي، أشارت هذه الدراسة أيضا إلى أن جميع الطلبة الصم وبإختلاف درجات شدة إعاقته السمعية إلا أنهم قد إستفادوا من المنهج المقترح وذلك بدرجات متفاوتة. (إبراهيم عبد الله الزريقات، 2009)

كما توصلنا أيضا إلى تحقيق الفرضيات الجزئية، الأولى التي تنص على وجود علاقة بين الإنتباه والذاكرة العاملة الفونولوجية التي حددها معامل الارتباط بيرسون بدرجة (-0.15) تعتبر دالة على وجود علاقة إرتباطية لكنها سالبة وأنهما متداخلان في هذه العملية و ذلك في تفسير المعلومات و حفظها و العودة إليها وقت الحاجة، وهذا ما أكد في دراسة "محمد علي كامل" (2001) إلى أنه توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين مجموعتين من تلاميذ مضطربي الإنتباه و عاديين في أدائهم و هذا في قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية، حيث أشارت نتائجه أن اضطراب الإنتباه يؤثر سلبا على نظام الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي اضطراب الإنتباه. (محمد علي كامل، 2001، 88) فهذا دليل على وجود علاقة بينهما فكلما حدث أي خلل أو اضطراب على مستوى الإنتباه كلما كان لذلك تأثير سلبي على الذاكرة العاملة الفونولوجية.

وفيما يخص الفرضية الثانية و التي تنص على وجود علاقة بين الإنتباه و فك الترميز وبحسابنا معامل الارتباط بيرسون فقد بينت النتيجة أنّ هناك علاقة تكاملية بينهما حيث بلغت قيمته (-0.40) ، بحيث تعد فك الترميز العملية المساعدة كذلك في عملية التعرف على الكلمات، وهذا حسب دراسة (Reidlyon، 2004) أين بين أهمية فك الترميز في عملية التعرف على الكلمات، حيث بين أنّ التأخر القرائي هو عجز في المقام الأول في الممرات العصبية في التعرف على الكلمات و فك شفرتها أي رمزها. (سالم سالم، 2012، 64)

أما الفرضية الثالثة و الأخيرة التي تتمثل في علاقة الإنتباه بالوعي الفونولوجي فهي كذلك سالبة و ذلك بدرجة (-0.11) التي تم حسابها بمعامل بيرسون، هذا ما تنص عليه دراسة " **AI Barbos et** (2009) أين توصلت نتائجها إلى أنّ القصور في العملية المعرفية يعتبر أحد أهم العوامل المسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة وأنّ المعالجة الصوتية هي أحد أهم هذه العمليات المعرفية و أنّ التعديل العمليات الصوتية يكون في تنمية الذاكرة العاملة الصوتية (الفونولوجية) و الوعي الفونولوجي على وجه التحديد.

الإستنتاج العام:

يعد الجانب النظري مجموعة من المعارف التي تقدّم للباحث عامة و للطلاب خاصة لكونه يقدم حوصلة من المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة من خلال الدراسات السابقة، لكن للوصول إلى نتائج أكثر دقة تساهم في التأكد من فرضيات البحث التطبيقي، التي تهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الإنتباه و التعرف على الكلمات لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، و من أجل التحقق من هذه العلاقة إرتقينا إلى إتباع المنهج الذي يقدم لنا معلومات دقيقة لها و المتمثل في المنهج الوصفي أين قمنا بإختيار عينة بطريقة قصدية تبلغ (10) أفراد تعاني من إعاقة سمعية حادة و عميقة، ذات المستوى الثاني و الثالث ابتدائي من مدارس مختلفة. كما إشملت أداة بحثنا على إختبار الإنتباه و إختبار التعرف على الكلمة المكتوبة وإعتمدنا في التناول الإحصائي على معامل بيرسون (spss Logiciel).

فإنطلاقا من المراحل التي إتبعناها في مراحل البحث التي قمنا بها و النتائج الإحصائية التي تحصلنا عليها من خلال تطبيق الإختبارين بحساب معامل الإرتباط بيرسون (R) توصلنا إلى إثبات الفرضية الرئيسية التي تنص على وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه و التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي، بالإضافة إلى تحقق الفرضيات الجزئية المتمثلة، أولا وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه و فك الترميز، الفرضية الثانية وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه و الوعي الفونولوجي أما الثالثة وجود علاقة إرتباطية بين الإنتباه والذاكرة الفونولوجية.

خاتمة

يمثل الصمم عائقا بالنسبة للفرد منذ بداية حياته، فقدان حاسة السمع يكون له آثار سلبية تنعكس على كل النشاطات اليومية التي يقوم بها الفرد، و تعتبر حاسة السمع أساسا في اكتساب وتعلم اللغة التي هي أساس التواصل في المجتمع، و التي تساعد في عملية القراءة لدى الأطفال المتعلمين و كذا مساهمة عملية الإنتباه في ذلك.

فمن خلال دراستنا هذه حاولنا تسليط الضوء أولا على فئة الأطفال الصم و ثانيا أن نقدم تفسيراً و لو بسيطاً حول موضوع مذكرتنا المتمثل في علاقة الإنتباه بمهارة التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الأطفال الصم الحاملين للزرع القوي الذين يتراوح أعمارهم بين 9 إلى 14 سنوات، بحيث كان علينا إتباع منهج علمي الذي يعتمد على تطبيق إختبار، لذا إرتقينا إلى تطبيق عليهم الإختبارين المتمثلين في إختبار الإنتباه والتعرف على الكلمات المكتوب في المؤسسات الإبتدائية الثلاث لأحد عشرة حالة، والذين كانت نتائجهم إيجابية، حيث وجدنا تفاوت في نتائج الحالات، و تحققنا أنها محققة لفرضيات دراستنا.

فقد توصلنا إلى أن لعملية الإنتباه دور كبير في قدرة الطفل على التعرف على الكلمات المكتوبة و أن لهذه العملية أيضا علاقة بين فك الرميز الصوتي، وأيضا لها علاقة بالذاكرة الفونولوجية كونها مقر لحفظ و تخزين المعلومات.

ومن خلال تناولنا لهذا الموضوع و خروجنا للميدان، حاولنا أن نجمع بعض من الملاحظات والتي حاولنا أن نحصرها في جملة من الإقتراحات التالية التي نرجو أن تأخذ بعين الإعتبار والتطبيق:

- محاولة دمج هذه الفئة من أجل تطوير اللغة لديهم.

- تحفيز المعلمين على تطوير إنتباه الطفل لكونها عملية مهمة في التعلّم.
 - الأخذ بعين الإعتبار أهمية العمليات المعرفيّة في تنمية مهارات القراءة.
 - الحرص على فهم ما هو معمّق و ليس مسطّح بمعنى العمل على تطوير العمليات المتدخلة في تدريس الأطفال الصم للقراءة
- وتبقى هذه النتائج المسجلة محدودة خاصة بحالات الدراسة، إلا أن هذا الموضوع يبقى مفتوح لعينات واسعة للبحث في دراسات مستقبلية.

قائمة المراجع:

*باللغة العربية:

- 1- إبتسام حامد السّطيّة و د.خالد إبراهيم الفخراي، (2001)، "اضطراب الانتباه عند الأطفال (التشخيص و العلاج)"، ط1، دار الحضارة، طنطا.
- 2- إبراهيم فرج الله الزريقات، (2000)، "الإعاقة السمعية"، ط1، دار وائل للنشر، عمان.
- 3- أحمد أحمد عواد، (1999)، "مدخل تشخيص لصعوبات التعلّم لدى الأطفال (مقاييس واختبارات)"، ط1، المكتب العلمي للكمبيوتر الإسكندرية.
- 4- أحمد حسين اللّقاني و د. أمير القرشي، (1999)، "مناهج الصم (التخطيط، البناء والتّفيذ)"، ط1، عالم الكتب للنشر، مصر.
- 5- أحمد عبد الله محمد فهمي مصطفى، (1999)، "الطفل و مشكلات القراءة"، دار المصرية اللبنانية، مصر.
- 6- أحمد فائق، (2000)، "مدخل عام لعلم النفس مكتبة الإنجلو مصرية"، مصر.
- 7- أسامة فاروق مصطفى، (2009)، "الإضطرابات السلوكيّة لدى الصم(المفاهيم، النظريات والبرامج)"، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية. خالد عوض حسين البلاح، (2009)، "الإضطرابات النفسية لدى ذوي الإعاقة السمعية (في ضوء التواصل)"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- 8- إيناس الصادق و لميس الراعي، (2008)، "الديسليكسيا (إضطرابات اللّغة عند الطفل)"، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

9-بوشيل و آخرون، (1999)"الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الكتاب المرجعي لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة)"، عالم الكتب، بيروت.

10-بوفلاح كريمة، (2006)، دراسة و تحليل إستراتيجيات التعرّف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات القراءة (رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي)، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علم النفس و التربية و الأطفونيا، الجزائر،.

11-تعوينات.ع، (1983)، "التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12-جميل صليبا، (1981)، "علم النفس"، دار الكتاب الباني، بيروت.

13-حلمي المليجي، (2004)، "علم النفس المعرفي"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

14-حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة(1998) ،صعوبات القراءة منظور لغوي و تطوري، المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف ،دمشق.

15-خيرى المغازي عجاج، (1998)، "صعوبات القراءة و الفهم القرائي" ، ط1، زهراء الشرق القاهرة.

17-رحاب أحمد راغب، (2009)، العمليات المعرفية و المعاقين سمعيا (الإدراك البصري-مستويات المعالجة المعرفية)، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

رسائل الماجستير:

18-رشاد علي عبد العزيز، (2009)، "تعديل سلوك الأطفال المعاقين سمعيا (النظرية والتطبيق)"، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية.

- 19-روحي عبيدات (2008)، مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الاعاقة السمعية الملتحقين بالمراكز، (دراسة مقارنة).
- 20-رياض بدري مصطفى، (2005)، "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة"، ط1، دار الصفاء للنشر، عمان.
- 21-الزغلول، عماد عبد الرحمان و الهنداوي عليّ فاتح، (2008)، "مدخل إلى علم النفس"، ط4، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة.
- 22-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، (2010)، "سيكولوجية صعوبات التعلم"، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية.
- 23-سوسن شاكر مجيد، (2008)، "إتجاهات معاصرة (في رعاية و تنمية مهارات الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة)"، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان.
- 24-السيد أحمد عليّ و فائقة محمد بدر، (1999)، "اضطرابات الأطفال لدى الأطفال"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 25-صلاح عميرة عليّ، (2008)، "صعوبات تعلم القراءة و الكتابة (التشخيص و العلاج)"، ط2، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الأردن.
- 26-صلاح، (1995)، "برنامج لعلاج الضعف في القراءة" (مقال ضمن بحوث المؤتمر القومي الأول للتربية الخاصة، القاهرة).
- 27-طارق كمال، (2008)، "الإعاقة الحسية (المشكلة و التحدي)"، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية.

- 28- عبد الحميد ق، (1981)، "رائد التربية العامة و أصول التدريس"، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- 29- عدنان يوسف العتوم، (2007)، "علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)"، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 30- عصام حمدي الصفدي، (2007)، "الإعاقة السّمْعِيَّة"، ط1، دار اليازوري العلميّة، الأردن.
- 31- علي تعوينات، (1999)، "التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط"، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية .
- 32- عوايجية حميدة، (2007)، "أثر الصور الذهنية البصرية في التعرف على الكلمات المكتوبة لدى الحبسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، الجزائر.
- 33- غلاب، "إضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الأساسية (بناء القدرة على القراءة باللغة العربية)"، رسالة ماجستير.أ.د زلال جامعة الجزائر السنة الدراسية 1997-1998.
- 34- القيسي رؤوف محمود، (2007)، "علم النفس التربوي"، ط1، دار الدجلة، عمان.
- 35- مصطفى نوري القمش و د. خليل عبد الرحمان المعايطه، (2007)، "سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)"، ط1، دار المسيرة ، عمان.
- 36- مصطفى نوري القمش، (1999)، "الإعاقة السّمْعِيَّة و اضطرابات النطق و اللغة"، ط1، دار الفكر، عمان.

37-منى إبراهيم اللّبودي، (2005)، "صعوبات القراءة و الكتابة (تشخيصها و إستراتيجيات علاجها)"، ط1، مكتبة الزهراء الشرق القاهرة.

*باللغة الفرنسيّة:

1-Brin F et AL, (2004), « Dictionnaire d'orthophonie », Ortho édition, 2^{eme} édition, Franc.

2-Bulletin d'audiophonologie, (2000), « Neurosciences et surdité du premier âge », Paris.

3-Deriaz, M, « Implant cochléaire, publication de centre romand », Paris, 2001.

4-Dulars SM, (1955), « Implant cochléaire », communauté sourd, Québec.

5-Dumont.A, « l'implant cochléaire surdité et langage », Edition Masson, Paris.

6-Estienne F et Van Hout ,(1989) « (les dyslexies,decrire ,evaluer , explique,»Paris ,éd Masson.

7-Hôpital ST-Antoine, (1996), « réhabilitation des surdités profondes et sévères par l'implant cochléaire », sans année.

8-Le coque, (1991.), « L'apprentissage de la lecture et dyslexie », pierre mardoga édition.

- 9–Morais Moj, Kolinsky R, (1997), La reconnaissance des mots dans les différents modalités sensorielles, Paris éd, puf .
- 10–Noel J.M (2005) « (La dyslexie en pratique éducative) » ed.Puf ,Paris .
- 11–Perfetti C. A, (1994), « Représentation et prise de conscience au cours d'apprentissage de la lecture », éd délacoux et niestlé.
- 12–Pialaux .A.Valtat, Fréxe.G. (1975) «Précis d'orthophonie », Paris.
- 13–Ronald.J ,A.Xavier.S(2003),Trouble du Language base theorique,Mardaga ; Belgique(2007).
- 14–Trauler et autre» L'acquisition de langage par l'enfant sourd les signes oral et écrit ,« Edition Solal, Marseille.

جدول رقم (1) يمثل نتائج تمرير إختبار الإنتباه على مجموعة الدراسة:

المجموع	إختبار الإنتباه				الحالات
	اللوحة (B2)	اللوحة (C)	اللوحة (B1)	اللوحة (A)	
183	40	48	47	48	الحالة 1
179	42	47	45	45	الحالة 2
175	40	49	39	47	الحالة 3
196	48	50	49	48	الحالة 4
175	38	49	45	43	الحالة 5
200	50	50	50	50	الحالة 6
200	50	50	50	50	الحالة 7
196	47	50	49	50	الحالة 8
164	33	50	40	41	الحالة 9
200	50	50	50	50	الحالة 10
1868	438	493	464	472	المجموع

جدول رقم (2): يمثل نتائج تمرير إختبار التعرف على الكلمات المكتوبة على مجموعة
الدراسة

الذاكرة الفونولوجية	الوعي الفونولوجي			فك الترميز الفونولوجي	الحالات
	الحذف الصوتي لل كلمات	الحذف الصوتي للكلمات	الحذف المقطعي		
45	19	10	10	15	الحالة (1)
46	20	10	10	16	الحالة (2)
38	16	08	09	11	الحالة (3)
23	14	08	08	08	الحالة (4)
41	18	10	10	15	الحالة (5)
36	13	08	08	12	الحالة (6)
37	17	09	09	13	الحالة (7)
40	17	08	10	13	الحالة (8)
28	09	09	08	09	الحالة (9)
32	12	08	09	12	الحالة (10)
366	155	98	91	111	المجموع

```

GET
  FILE='C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=attention moyen
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
attention	186,8000	13,18922	10
moyen	81,4000	15,85490	10

Corrélations

		attention	moyen
attention	Corrélation de Pearson	1	,008
	Sig. (bilatérale)		,982
	N	10	10
moyen	Corrélation de Pearson	,008	1
	Sig. (bilatérale)	,982	
	N	10	10

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=attention déchefré
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
attention	186,8000	13,18922	10
déchefré	12,4000	2,59058	10

Corrélations

		attention	déchefré
attention	Corrélation de Pearson	1	-,040
	Sig. (bilatérale)		,913
	N	10	10
déchefré	Corrélation de Pearson	-,040	1
	Sig. (bilatérale)	,913	
	N	10	10

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=attention mémoire  
/PRINT=TWOTAIL NOSIG  
/STATISTICS DESCRIPTIVES  
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
attention	186,8000	13,18922	10
mémoire	36,6000	7,24492	10

Corrélations

		attention	mémoire
attention	Corrélation de Pearson	1	-,157
	Sig. (bilatérale)		,665
	N	10	10
mémoire	Corrélation de Pearson	-,157	1
	Sig. (bilatérale)	,665	
	N	10	10

```

GET
  FILE='C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=attention cosiance
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\analyse final de ryma.sav

Corrélations

		attention	cosiance
attention	Corrélation de Pearson	1	-,115
	Sig. (bilatérale)		,752
	N	10	10
cosiance	Corrélation de Pearson	-,115	1
	Sig. (bilatérale)	,752	
	N	10	10