الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم **العالي و البحث العلمي**
جامعة الجزائر -بوزريعة 2-

كلية **العلوم** الإنسانية **و** الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية **و** الارطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماجستير**في علم النفس اللغوي و المعرفي**

تأثير الصمم في اكتساب الذاكرة النشطة، الانتباه، و البنية المكانية والزمنية وعلاقتها بالقراءة عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين

إعداد الطالبة:
مقني شهيناز

تحت إشراف الدكتورة:
درقيني مريم

السنة الجامعية 2012- 2013

الفهرس

المحتوى **الصفحة**

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول : العمليات المعرفية

I. الذاكرة النشطة

1- الفرق بين الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة النشطة.....6
2- تعريف الذاكرة النشطة.....7
3- مكونات الذاكرة النشطة.....9
3-1 النظام المركزي.....9
3 -2 - الحلقة الفونولوجيا.....10
3-3- المفكرة البصر الفضائية.....12
4- مناهج الذاكرة النشطة.....15
4 -1 المنهج المباشر.....15
4-2 المنهج الغير مباشر.....15

II. الانتباه

1- تعريف الانتباه.....17
2- مراحل نمو الانتباه عند الطفل.....17
3-أنواع الانتباه.....19
3-1 الانتباه اللاإرادي.....19
3 -2 الانتباه الإرادي أو الانتقائي.....19
3-3 الانتباه الاعتيادي أو التلقائي.....19
4- العوامل المؤثرة على الانتباه.....20
4-1 العوامل الخارجية.....20
4-2العوامل الداخلية.....20

III. البنية الزمنية و المكانية

1)الزمن
1- لمحة نظرية عن مفهوم الزمن.....21

2-الزمن التطوري.....23
2-1- مراحل اكتساب المفاهيم الزمنية عند بياجيه.....23
3- الزمن الإقلقي..... 28
3-1- مراحل اكتساب الزمن الإقلقي.....29
-2) التمثيل الفضائي
1-تعريف مفهوم الفضاء.....31
2- تطور مفهوم الفضاء عند الطفل حسبPiaget.....31
2-1 الفضاء على المستوى الحسي الحركي 32
2-2- الفضاء على المستوى التمثيلي 34
3- الفضاء من الناحية المعرفية 37

الفصل الثاني :دور العمليات المعرفية في القراءة

1-تعريف القراءة.....40
2-شروط تعلم القراءة 42
2-1-الشروط الإجتماعية 42
2-2- الشروط العائلية.....42
2-3-الشروط الإدراكية.....42
2-4- الشروط الحركية 43
2-5- الشروط المتعلقة باللغة 43
2-6- الرصيد اللغوي 43
2-7- الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء 43
3-سن تعلم القراءة.....44
4-طرق تعلم القراءة 44
4-1-الطريقة التركيبية 44
4-2- الطريقة التحليلية 46
4-3- الطريقة المزدوجة (الطريقة الحديثة).....47
5- نماذج اكتساب القراءة.....49
5-1- النموذج التطوري لاكتساب القراءة (Frith,1985).....49
5-2- النموذج الثاني لاكتساب القراءة لـ(Seymour) 53
6- دور العمليات المعرفية في القراءة.....57

الفصل الثالث: الادماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

I- الإعاقة السمعية

1- تعريف الصمم 60
2-أسباب الصمم 63
3-أنواع و درجات الصمم.....,65
4-الخصائص المعرفية للطفل المعاق سمعيا.....73
5-القراءة عند الطفل المعاق سمعيا.....75

II- الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

1. تعريف الإدماج المدرسي.....78
2. أهداف الإدماج المدرسي 79
3. مبادئ الإدماج المدرسي 80
4. أشكال الإدماج المدرسي 81
5.شروط الإدماج المدرسي 82

الجانب المنهجي

-الإشكالية 88
-الفرضيات.....90

الفصل الأول: خطوات البحث

1- منهج البحث 92
2- مكان وظروف إجراء البحث.....92
3 - مجموعة الدراسة.....93
4 - أدوات البحث.....95
4-1 – تقديم الاختبارات 95

الفصل الثاني : عرض و تحليل النتائج

1-عرض و تحليل نتائج المجموعة الضابطة.....111

2-عرض و تحليل نتائج المجموعة التجريبية.....125
3-مقارنة نتائج المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية..... 141

الفصل الثالث: التحقق من فرضيات العمل

1- النتائج الإحصائية..... 144
2 -المناقشة العامة.....149.
الخاتمة.....154
المراجع.....157
الملاحق

مقدمة

مقدمة:

الطفل الأصم كغيره من الأطفال بحاجة إلى أن يلتحق بالمدرسة، أن يدرس فيها ويخرج من عالمه الضيق ، يوسع اتصالاته بالعالم الخارجي، و ينمي قدراته العقلية و المعرفية .
يتمثل الدور الرئيسي الذي تلعبه المدرسة هو التعليم، و لعل من أهم مظاهر التعليم القدرة على القراءة.

تعتبر القراءة ميكانيزم لترجمة اللغة المكتوبة إلى أصوات ، ولقد إختلف العلماء في وضع تعريف محدد لها ، والتي نجد من بينها تعريف فهيم مصطفى والذي يعتبر عملية القراءة عملية فكرية ، عقلية شديدة التعقيد تتعدى القدرة على تمييز الأشكال المكتوبة التي تفسر المعنى المكتوب ومنه فهي تضم عمليتين هما : العملية الآلية والعملية العقلية المتمثلة في التفكير واالإستنتاج (فهيم مصطفى ، 1984) .

مع ظهور علم النفس المعرفي و تطور البحوث العلمية في هذا المجال، طرأت تغيرات في طريقة تناول هذا النشاط المعرفي، فأصبحت عملية القراءة تدرس في علاقتها مع بقية النشاطات المعرفية الأخرى.

الأمر الذي أدى بنا إلى دراسة العمليات المعرفية و علاقتها باكتساب القراءة عند الأطفال المعاقين سمعيا.لقد تمثلت مجموعة بحثنا في أطفال معاقيين سمعيا تتراوح أعمارهم مابين 10 و 12سنة مدمجين في أقسام السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

تلعب الذاكرة النشطة دورا مهما في عملية القراءة . فهي تمثل وحدة المفاهيم و الرموز المحفوظة و الملمحة خلال انجاز مهمة معقدة .إذن الذاكرة النشطة تعكس الترابط بين وظيفة الحفظ و وظيفة المعالجة، وقد تم تطور عدة نماذج للذاكرة النشطة انطلاقا من هذا التعريف ، وسنعتمد في دراستنا على نموذج Baddely ، الذي هو أكثر استعمالا حيث قسم الذاكرة النشطة إلى ثلاثة أنظمة :السجل الفضائي البصري الذي يتلقى المعلومات التي تلتقطها حاسة البصر ، الحلقة الفونولوجية التي تخزن المعلومات الصادرتين عن القناتين السمعية و البصرية ، و الإداري المركزي الذي يقوم بالتنسيق بين النظامين السابقين.
نجد أن التركيز و الملاحظة الدقيقة يضعان الأساس لعمل الذاكرة الجيدة ويصبح نشاط كل من الانتباه و الذاكرة العاملة أسهل عندما يجعل موضوع الاهتمام مثير للنشاط العقلي المعرفي(عزت عزيز السجدي، 1989) ، فالعلاقة جد وطيدة بين الانتباه والذاكرة وهذا لضرورتها في التملك المتتابع لمختلف المعلومات.

فعن طريق الانتباه الجيد والتركيز المعمق يمكن أن يحتفظ التلميذ بمستوى عال للنشاطات المعرفية التي تظهر على شكل انتظار وتكون مهيئة للمعالجة. وبعد أن تعالج المعلومات يسمح بالاحتفاظ بالمعلومة التي لا يرغب في نسيانها.
يعد الزمان والفضاء الذي تنتظم فيهما المادة في علاقة سببية هي أول المفاهيم التي يبنيها الإنسان مما يمكنه من التكيف في المحيط الذي يعيش فيه. كما أن للبنية الزمنية المكانية أهمية في اكتساب القراءة لأن القراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية – بصرية – حركية ، ولا يقتصر فيه التعرف على الأصوات فقط وإنما على فهم معاني الكلمات. إن

عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم المعنى بل هي تحليل وتركيب معقد ، هدفها بلوغ معنى جديد إنطلاقا من التعبير اللساني اللغوي ، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان ، وإنطلاقا من هنا يتبين لنا وجود تكامل بين العمليات وهذا يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة ، وبالتالي القدرة والسرعة في ترميز الشكل الكلي للنص ، فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهم أحسن والقراءة المتقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من الناحية التركيبية والنحوية وهذا ما يؤدي إلى عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الإستيعاب والتقييم صعبة للحفاظ على الفهم.
وفي ضوء كل ما سبق بيانه فإن الهدف من الدراسة الحالية هو محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين القدرات القرائية لدى المعاقين سمعياً المدمجين وذلك عن طريق محاولة تحديد ما إذا كان للعمليات المعرفية كالذاكرة النشطة و الانتباه دور في اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين. ذلك أن الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع ما زالت محدودة ونتائجها متباينة ولم تصل إلى تصور واضح حول الموضوع، وبالتالي فإنه توجد حاجة للمزيد من الدراسات في هذا المجال لتوضيح طبيعة العلاقة بين الإعاقة السمعية ومهارة القراءة.

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن توفره نتائجها من إلقاء المزيد من الضوء على الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المعاقون سمعياً في تعلم الكلمات الجديدة، وبالتالي المساعدة في تحديد أسباب انخفاض مستوى القدرات القرائية لديهم، مما قد يساعد في نهاية المطاف في تلافي هذه الأسباب أو التقليل من تأثيرها عن طريق استخدام الطرق التي تتناسب وطبيعة القدرات الإدراكية والمعرفية لدى هذه الفئة.

ومن أجل الإحاطة بجوانب دراستنا قسمنا بحثنا إلى جانبين جانب نظري و جانب تطبيقي.
تطرقنا في الجانب النظري إلى الدراسات النظرية حيث قسمناه إلى ثلاثة فصول.
خصص الفصل الأول للعمليات المعرفية تطرقنا فيه إلى تعريف الذاكرة النشطة ، مكوناتها و مناهجها.كما تناولنا الانتباه : تعريفه ، أنواعه و العوامل المؤثرة فيه . و في الأخير تعرضنا إلى البنية المكانية الزمنية حيث تمت دراسة كل من مفهوم الزمن (الزمن التطوري و الزمن الاتفاقي)و تعريف الفضاء ، أنماطه و الفضاء من الناحية المعرفية.
أما في الفصل الثاني تم فيه تعريف القراءة ، شروط و طرق تعلمها ، أنواعها و نماذج اكتسابها.
تناولنا في الفصل الأخير الإعاقة السمعية ، الخصائص المعرفية و القراءة عند المعاق سمعيا إضافة إلى إدماج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي قدمنا فيه الإشكالية و الفرضيات كما قسمناه إلى أربعة فصول.
الأول تعرضنا فيه إلى منهج البحث، مكان وظروف إجراء البحث ، مجموعة الدراسة و أدوات البحث.
أما الفصل الثاني فقد خصص لعرض و تحليل النتائج.

تعرضنا في الفصل الثالث إلى التحقق إحصائيا من فرضيات العمل ،وفي الأخير المناقشة العامة و خاتمة البحث.

الفصل الأول

العمليات المعرفية

مقدمة

الذاكرة هي مجموعة الوظائف العقلية المدمجة والمشتركة في عدة عمليات ذهنية، كاملة الوجود في حياتنا اليومية، كالاتصال، التخاطب، التفكير، التخيل، الحكم، الإبداع وكل هذه العمليات هي مفتاح البناء المعرفي وتعتبر كمادة أساسية للتكيف محلية.

I- الذاكرة النشطة

1- الفرق بين الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة النشطة:

لقد أطلق الباحثين مختلف الأسماء على الذاكرة العاملة، فهناك من يرى أن الذاكرة العاملة" النشطة "هي الذاكرة القصيرة المدى (محمد قاسم عبد الله،2002)

وهناك من يرى أنها الذاكرة الأولية، الذاكرة المؤقتة .ومع تطور البحوث العلمية ظهرت بحوث تجريبية بينت الفرق بين المصطلحين أي أظهرت الفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة النشطة.

أبحاث Baddely et Hitch 1974-1976:

تابع بادلي وهيتش البحوث في ميدان الذاكرة حيث تعتبر هذه الأخيرة تتمة لأبحاث أتكنسن وشيفرا اللذان يعتبران أن الذاكرة عبارة عن صناديق في الرأس وهي ذات بنى ثابتة وعمليات التعلم هي المتغيرة .كما اعتبروا أن الذاكرة تحتوي على ثلاث مكونات:

- مستقبل حسي
- نظام تخزين قصير المدى.
- نظام تخزين طويل المدى.

ففي المستقبل الحسي المعلومات المخزنة في تقلص خلال فترة قصيرة جدا من الزمن، وهذه الفترة غير محدودة أي غير معروفة بالتحديد إلا أن البعض يقدرها بحوالي 5/2 ثا.

أما في نظام التخزين قصير المدى تفقد المعلومات خلال 5- 15 ثا وعند ظهور المثير يتم تسجيله في الحال من خلال الحلسة الملائمة وقد تفقد أو تنتقل المعلومة للمعالجة والتجهيز.

أما المعلومات المراد تخزينها وحفظها لمدة أطول تبقى في الذاكرة طويلة المدى.

وحسب نظرية" بادلي "فإن نظام التخزين قصير المدى يتدخل لإنجاز نشاطات معرفية مثل التعلم، التركيز، الفهم، اكتساب اللغة **(Patrick lemaire 1999)** .

2- تعريف الذاكرة النشطة:

لقد تكلم الباحثون كثيرا عن ذاكرة العمل، حيث أعطوا تعاريف حسب المحتوى:

Case: تكلم عن فضاء المعالجة الشاملة الذي في ذاته يدمج بين فضائين، فضاء المعالجة وفضاء التخزين.

كما تكلم Pasoral leon عام 1970 عن الفضاء الذهني أو فضاء المعالجة المركزي لكي يوضح مجموعة من التخطيطات التي بإمكانها أن تنشط وتترابط في حالة حل أي إشكالية.

أما Wicken فقد رأى بأن للذاكرة نظامين تحتيين :

- **الذاكرة الأولية :** أين تستقر في الوعي معلومات تنشط خلال تحقيق أي فعل.
- **الذاكرة الثانوية :** التي تمثل الجزء الغير فعال للذاكرة فهي تحتوي على معلومات تمثل موضوع المعالجة الفورية، تستعمل في وقت جد قصير.

Cathine et Mimore et Jean lue Rolin: هي ذلك النظام الدائري المسؤول عن المعالجة والاحتفاظ المؤقت للمعلومات الأساسية لحل مشكلة ما.

Baddely et Hitch:

هي نظام يسمح بالاحتفاظ المؤقت بالمعلومة ومعالجتها في ظل سيرورات معرفية أخرى مثل: الاستدلال، الفهم، التعلم، كما يكون التخزين في مدة قصيرة، وتتكون الذاكرة النشطة من ثلاث مكونات أساسية تعمل بانتظام وتكامل أين تكون المعلومة المحمولة في المخزن لمدة قصيرة من الوقت 1,5-2 ثا .

وفي سنة 1971 حدد لها مصطلح الذاكرة العاملة (النشطة).

لكن **Baddely et Hitch** عارضا هذه الفكرة على أساس أن المعطيات المتوصل إليها لا تقوم على بحوث تجريبية خاصة، وذكر أنه إذا كانت الذاكرة قصيرة المدى تعمل كذاكرة نشطة تحتفظ وتعالج المعلومة خلال القيام بنشاط معرفي معقد، فمن المفروض إذا كانت الذاكرة قصيرة المدى والتي تكون قريبة من حمولة للتخزين على الذاكرة قصيرة المدى والتي تكون قريبة من قدراتها أي 7+-2 ومن هذه الفكرة قام Baddely ومجموعة من الباحثين بتجارب توضح مفهوم الذاكرة النشطة التي لها دور جد كبير في النشاطات المعرفية.

أما حول ما يخص العلاقة القائمة بين الذاكرة النشطة والذاكرة قصيرة المدى قام Baddely ومجموعة من الباحثين بتجارب، وكانت الخطة :هو جعل الأفراد يقومون بمهمتين في نفس الوقت.

المهمة الأولى :وهي المهمة الأساسية حيث يجب على الفرد أن يقوم باسترجاع حر لقائمة من الكلمات أو فهم نص...

المهمة الثانية :مهمة ثانوية وهي على نوعين:

أ -مهمة ماقبل المنافسة : Tache de pré- charge

ب - مهمة حمولة المنافسة : Tache de charge concurrente

وتكون التجربة كالآتي:

تقدم للفرد المهمة الأساسية :وهي قائمة الكلمات تليها المهمة الثانوية :وهي عبارة عن قائمة تكون أطول من الأولى متكونة من الحروف أو الأرقام فتطلب منه أن يكرر، رقم، 3 أرقام أو 6 أرقام أو تكون هذه القائمة مكونة من حروف، حرف، 3 حروف، 6 حروف فإذا كرر الفرد هذه الأرقام أو الحروف قبل المهمة الأساسية فهذه المهمة تسمى مهمة ما قبل الحمولة.

أما إذا الطلب تكرار الأرقام أو الحروف أثناء قيامه بالمهمة الأساسية فتكون هذه المهمة مهمة حمولة المنافسة ثم نطلب من الفرد استرجاع معلومات المهمة الأساسية (قائمة الكلمات) وكذا معلومات المهمة الثانوية (الحروف، الأرقام).

وقد توصلوا إلى أن هذه الحمولات المنافسة وما قبل المنافسة للذاكرة القصيرة المدى

لا تحدث إلا اضطرابا خفيفا على مستوى كفاءات الفرد وليس عجز كلي في كفاءاته.

وقد توصل Baddely et Hitch ومجموعة من الباحثين Thomson, Hanley, Lentis إلى نتائج مهمة دفعت ب Baddely et Hitch إلى أن اقتراح فكرة أن النشاطات المعرفية مثل الإدراك، الفهم، حل المشكلات ...تحتاج دائما إلى معالجة وتجهيز المعلومات الآتية من المنبهات الخارجية أي تحتاج إلى الذاكرة النشطة التي تختلف عن الذاكرة القصيرة المدى.

3 - مكونات الذاكرة النشطة :

3-1 النظام المركزي:

هو المنظم المركزي، مسؤول عن انتقاء وإتمام عمليات المعالجة، ويعتبر مركز الرقابة كنظام انتباه ومراقبة ويضمن بصفة دقيقة انتقاء لستراتيجيات المعرفة وربط المعلومات الآتية من مختلف المصادر فهو المسير الذي يراقب التركيز أثناء القيام بمختلف المعالجات المعرفية، كما يتدخل هذا المنظم المركزي في التخطيط لحل المشكلات والبحث في الذاكرة طويلة المدى عن المعلومات اللازمة .وينسق ويراقب مختلف عمليات علاج المعلومات.

إن إمكانية المعالجة محدودة وجزء من هذه القدرة يمكن استغلاله واستعماله في نهاية التخزين.

وفي داخل هذا النظام نجد نظام شبه أوتوماتيكي يحل المشكلات التي تحدث بين سمات الفعل، فهو نظام منتبه وواعي بدير المواقف المستعجلة عندما يكون الطلب ملحا، أو عندما تكون المهمة جديدة على الشخص حيث يتدخل في تعديل البرامج الموجودة، فهو الذي يملي علينا أفعال جديدة تتناسب مع المشاكل والظروف الجديدة.

3-1-1- وظائف النظام المركزي:

يلعب النظام المركزي دورا هاما في الانتباه والتخطيط وضبط السلوك والتحكم فيه ومن أهم وظائفه:

-يعمل كمنسق جدولة وضبط إيقاع تدفق المعلومات

-اختبار أو انتقاء الاستراتيجيات الملائمة التي تضطلع بحل المشكلات

-جمع المعلومات وتنسيقها وضبط تزامنها وتعاقبها من مختلف المصادر الخارجية الممكنة والداخلية المتمثلة في الذاكرة طويلة المدى.

-تركيب المعلومات من المكونين المساعدين الآخرين المتمثلين في حاجز الحفظ الفونولوجي.

3-2 - الحلقة الفونولوجيا:

3-2-1-تعريف الحلقة الفونولوجيا:

هي نظام يختص بالتخزين المؤقت للمعلومة اللفظية النطقية بطريقة منظمة خلال فترة محدودة، وهذا النظام يشبه مسجل الصوت Magnétophone في 1 ثا ونصف .

وهي مكونة من مخزن فونولوجي ومن عمليات الترديد أو التكرار الذاتي لتكون فيما بعد المعلومات المعالجة صالحة للاستعمال فالمخزن الفونولوجي يستقبل معلومات لفظية مقدمة سمعيا أي يتلقاها الشخص عن طريق السمع والتي تخزن على شكل رمز فونولوجي أين تكون المعلومة المحمولة في هذا المخزن لمدة قصيرة من الوقت من 1 ثا إلى 2 ثا، ولكن يمكن تواصلها عن طريق التكرار النطقي.

فالنظام التكراري في المخزن الفونولوجي هو بالموازاة مسؤول عن إنتاج أي تخضع لتحليل خطي في المخزن الفونولوجي المعلومات المقدمة بصريا (القراءة) فالمعلومة اللفظية معززة بلفظ فونولوجي.

3-2-2-مكونات الحلقة الفونولوجيا :

تكون الحلقة الفونولوجيا من:

-**وحدة التخزين الفونولوجي :**وهي السجل الفونولوجي الذي يقوم بالتخزين والمعالجة المؤقتة للمعلومة اللفظية المقروءة أو المسموعة لمدة زمنية محددة.

-**نظام التكرار الذاتي تحت الصوتي :**وهو وحدة المراجعة اللفظية .يقوم هذا النظام بمراجعة وإعادة تنشيط المعلومة التي دخلت وحدة التخزين الفونولوجي حتى لا يحدث نسيانها زيادة على هذا فإن نظام التكرار الذاتي يحول المعلومة البصرية إلى معلومة فونولوجيا حتى تصبح جاهزة لتخزينها في المخزن الفونولوجي.

3-2-3- وظيفة الحلقة الفونولوجيا:

-تلعب دورا هاما في فهم الجمل المسموعة أو المقروءة خاصة إذا كانت طويلة .لها:

-دور جد فعال في اكتساب المفردات أي المعلومات اللفظية

-لها دور في معالجة الكلمات من حيث الخصائص اللغوية الشفوية.

3-2-4- العوامل المؤثرة في الحلقة الفونولوجيا:

بما أن المعلومات اللفظية المقدمة سمعيا تذهب مباشرة إلى السجل الفونولوجي والمعلومات اللفظية المقدمة بصريا تعالج عن طريق ميكانيزم النطق المسؤول عن إعادة ترميزها الفونولوجي، فإن هناك عوامل تأثر على درجة الاحتفاظ:

أ- عامل التشابه الفونولوجي:

إن الكلمات المتشابهة فونولوجيا تكون معالجتها بصفة أحسن وبالتالي فإن استرجاعها وتذكرها الآني يكون بصفة سريعة وجيدة عكس الكلمات الغير متشابهة لأنها تكون صعبة الاسترجاع على مستوى قاعدة الترميز الفونولوجي النطقي للمخ.

ب- عامل طول الكلمات:

إن الاسترجاع الفوري للكلمات الأحادية المقطع (كلمات قصيرة) يكون أحسن من الاسترجاع الفوري للمقاطع المتعددة (كلمات طويلة) وهذا راجع إلى العلاقة الموجودة بين طول الكلمة والسرعة في الإعادة أي كلما كانت الكلمة طويلة كان محوها من المخزن الفونولوجي أسرع . إذن طول أو قصر الكلمة يحدد زمن التكرار الذاتي اللفظي الذي بدوره يحدد إمكانية الاسترجاع فالكلمة القصير هي سهلة النطق عكس الكلمة الطويلة.

ج- أثر العمل اللفظي:

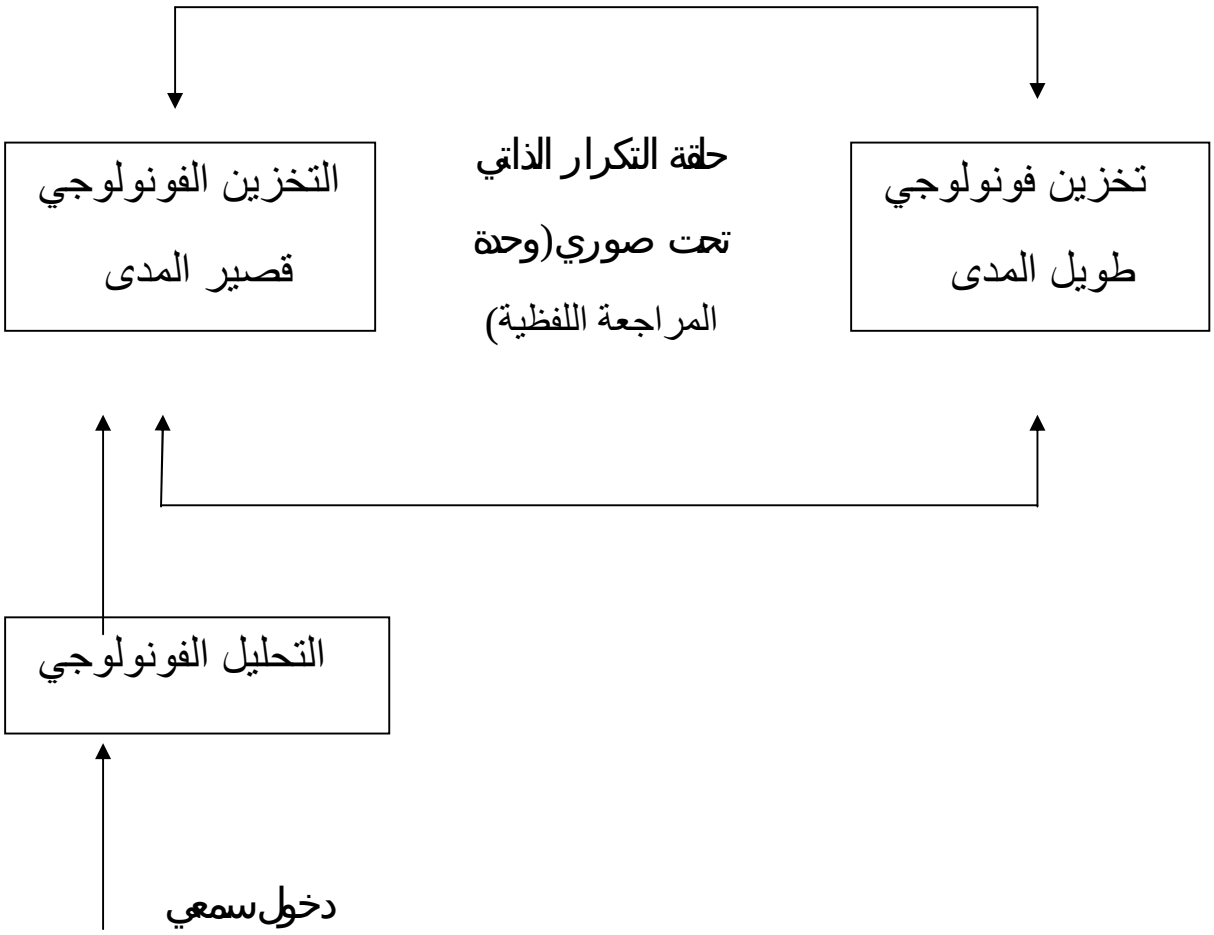
نحصل على العمل اللفظي أثناء الاحتفاظ بمعلومة شفوية التي تتطلب عمل الحلقة الفونولوجيا .ثم نقوم بتعطيل أو منع نظام التكرار الذاتي اللفظي من القيام بوظيفته التي هي الحفاظ على المعلومة وتجنب محوها.

وفي تجربة يطلب من الشخص أن يعيد مجموعة من الأرقام [2-3-4] [2, 3, 4]

أو كلمة أو مقطع (ل، ل، ل) وهذا أثناء تقديم القائمة حتى وقت استرجاعها.

فلوحظ أن الضغط اللفظي جعل عملية الاسترجاع ضعيفة وهذا لأن الضغط اللفظي جعل عملية إعادة الترميز الفونولوجي مضطربة.

فالنتائج المتحصل عليها مع الأشخاص المصابين بإصابتها على مستوى الجهاز العصبي أظهرت أهمية الحلقة الفونولوجيا في التعلم والفهم ...إضافة إلى أنها تتدخل في نشاطات معرفية أخرى.



3-3- المفكرة البصر الفضائية:

إضافة إلى النظام التابع الأول وهو الحلقة الفونولوجيا يوجد نظام ثاني هو مفكرة المجال البصري الفضائي.

3-3-1- تعريف المجال الفضائي البصري:

حسب بادلي Baddely فإن المفكرة البصرية الفضائية مسؤولة على الاحتفاظ ومعالجة المعلومات البصرية والمكانية كمعالجة المعلومات المكتوبة وذلك باستعمال التصورات الذهنية ولهذه المفكرة الفضائية البصرية مكونات:

3-3-2- مكونات المفكرة البصرية الفضائية:

تكلم Postule عن وجود نظام المخزن البصري الفضائي المسؤول عن حمل المعلومات المؤقتة (فضائية، زمانية) والتي تلعب دور في الصورة الذهنية كما اقترح Logie وجود نظامين من التخزين المؤقت واحد ذو طبيعة بصرية والآخر ذو طبيعة مكانية فالمعلومات

الموجودة في المخزن البصري تضاف إلى المعلومات الموجودة في المخزن الفضائي وبواسطة التكرار تعزز وتعالج المعلومات تتكون المفكرة بذاتها من نظامين:

- النافذة البصرية
- نظام لتنشيط الصورة الذهنية

لكن دراسات Marchetti 1991 فرقت بين المكونات حسب طبيعة المعلومات إما أن تكون بصرية أو أن تكون مكانية ولهذا فهو يقترح تقسيم ثاني للمكونات.

- تحت المكونة البصرية :وفي هذه المكونة تعالج المعلومات البصرية إلا أن هذه المعلومات تنسى بسرعة.
- تحت المكونة المكانية :وهي تقوم بإعادة تنشيط محتوى المخزن البصري أي أنها مسؤولة عن مراجعة المعلومات البصرية كما أنها تخص بتنظيم وتأطير الحركات بصفة عامة، والحركات الموجهة نحو هدف بصفة خاصة.

3-3-3- دور المفكرة البصرية الفضائية:

تعتبر مفكرة المجال البصري مهم جدا في معالجة الأعمال " الأدوار "الفضائية وفي التوجيه الفضائي.

ولمعرفة دور مفكرة المجال الفضائي البصري قام الباحثان Hatamo- Osaula بدراسة على يابانيين متخصصين في استعمال عداد للقيام بعمليات حسابية.

وقد لوحظ أن هؤلاء الأشخاص يتخلون في بعض الأحيان عن العداد و يعوضونه بالتصور الذهني.

كما قام هؤلاء المختصين بإجراء مسابقات هدفها جمع (+) أو(-) 15 عدد، كل عدد يتكون من 5-9 أرقام.

ولشرح هذه التجربة وضع الباحثان فرضيات من بينها:

- هؤلاء الأشخاص يستعملون مفكرة المجال الفضائي البصري للذاكرة النشطة.
- إن هؤلاء الأشخاص يقومون بتجمعات للأرقام لتسهيل العملية عليهم ولاختبار الفرضيات قام الباحثان بقياس قدرات هؤلاء المختصين وذلك بمقارنة مدى احتفاظهم بالأرقام والحروف وأسماء الفواكه.

وقد دلت النتائج أن هؤلاء الأشخاص لهم مدى للاحتفاظ بالأرقام أحسن سواء كان الاسترجاع مباشر أي بعيد الأرقام بالترتيب المقدم له أو غير مباشر أي بعيد الأرقام في الاتجاه المعاكس فإذا رأى (3,2,1) فهو بعيد (1,2,3)

وكان التفسير لهذه العملية هو أن هؤلاء الأشخاص يرتكزون في عملهم على الصورة الذهنية بالنسبة للاحتفاظ بالأرقام.

أما في عملية الاحتفاظ بالحرف أو أسماء الفواكه لا يمكن لهذه القوائم أن ترمز بالاعتماد على تصور ذهني للعداد.

وقد أكد الباحثان أن هؤلاء المختصين اعتمدوا على تصور بصري فضائي الذي هو مخزن في الذاكرة النشطة وبالتدقيق في مفكرة المجال الفضائي البصري.

من خلال كل ما تقدم من معلومات حول مكونات الذاكرة والمفكرة البصرية الفضائية هما على اتصال وطيد مع النظام المركزي الذي يعتبر كنظام للتنبيه والمراقبة الخاصة بانتقاء الاستراتيجيات المعرفية

وترتبط المعلومات الأصلية الجديدة بمختلف المصادر.

الحلقة الفونولوجية مفكرة المجال الفضائي البصري

مخطط نموذجي للذاكرة النشطة حسب pluchon

4- مناهج الذاكرة النشطة:

4-1-المنهج المباشر:

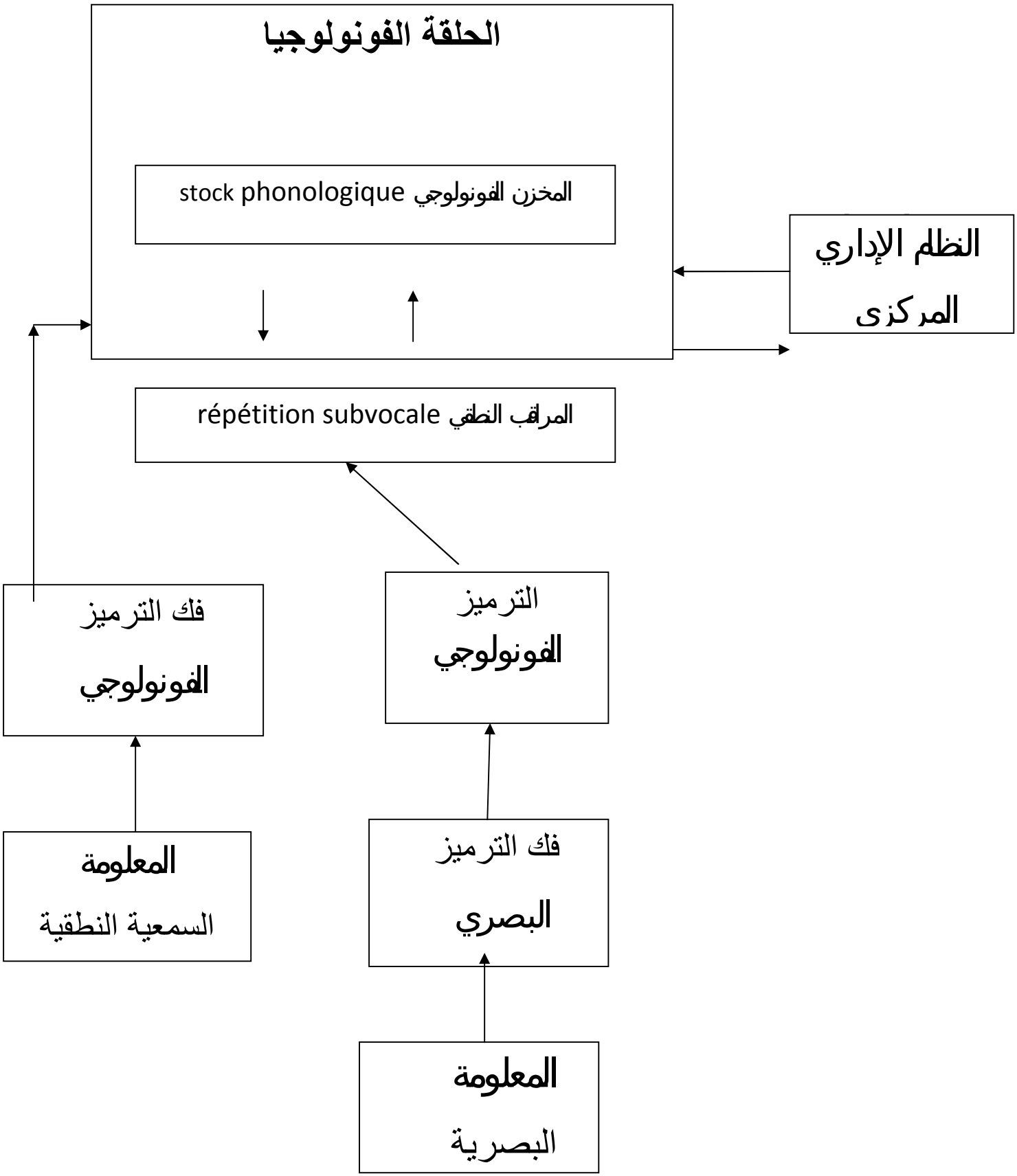
يوضح الفرد في حالة تجريبية حيث يجب عليه أن يتذكر بصفة مقصودة حلقة من حياته الماضية حيث تكون هذه الأخيرة محددة من حيث الزمان والمكان، وهذه العملية أساسية في تحديد معارفنا حول الذاكرة.

وهي منهجية تختلف من حيث الكم والكيف دلائل إدراكية تمكننا من الدخول إلى الذاكرة حيث يتم التذكر عبر دليل لدراسة القدرة على الاستحضار من خلال أدلة إدراكية عديدة

تسيق تعليمها عدد هذه الأدلة مختلف مما يؤدي بنا إلى الحديث عن التذكر الحر من أجل تحديد وضعية تكون فيها الأدلة قليلة، إلا أن طبيعة هذه الأدلة أو الدلائل ليست متجانسة فيضعها ثم يرمز لهاب encoder في نفس الوقت مع الحلقة المقصودة إلا أن لها علاقات من حيث للشكل أو المعنى أو المضمون أو الترتيب للذاكرة هناك عامل التعرف في هذا المنهج الذي حمل مفهوم أن الحلقة تمر بصفة آلية عبر مجال فضائي- زماني.

4-2- المنهج الغير مباشر:

حسب Seron في هذا المنهج لا نعمد إلى مسائلة ذاكرة الفرد وإنما نطلب منه أن يحدد وظيفة معرفية أو حركية معينة .هذا النشاط يمكن تسهيله ظاهريا إذا تم تحقيقها داخليا من قبل مقاييس هذا التسهيل يمثل بصفة غير مباشرة لحادث Memonique حول الوظيفة المقصودة وعليه يظهر لنا في هذا المنهج لأنه لا يدخل ضروريا التذكر الواعي لحلقة داخلية كما هو الحال في دراسة الذاكرة في المنهج المباشر.



الظلم المركزي و الحلقة الفونولوجيا**في نموذج الذاكرة النشطة لبادلي** وهيتش

II- الانتباه

مقدمة:

يعتبر مفهوم الانتباه من أهم المفاهيم الأساسية التي ظهرت في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 و هذا ما جعل المعلومات تتطور و الأبحاث تتواصل فظهرت النظرية المعرفية و نظرية السلوك، فظهر اتجاهان يفسران الانتباه فالأول هو الاتجاه البنائي و الثاني هو الاتجاه الوظيفي.

و من خلال هذان الاتجاهان فسر الانتباه على أن له مظاهر مختلفة، فركز الوظيفيون على الطبيعة الاختيارية للانتباه كوظيفة نشطة يلجأ إليها الفرد و يعتمد عليها في حالة الدافعية.

أما البنائيون فقد نظروا إلى الانتباه على أنه حالة في الشعور تتكون من زيادة التركيز و بذلك تؤدي إلى الوضوح.

1- تعريف الانتباه:

تعريف وليم جيمس و تتشنر " :هو عبارة عن مظهر لبنية الشعور، أما بريور Prior يرى بأن الشيء الذي ننتبه إليه يصبح داخل الشعور بالمقارنة بالأشياء التي ننتبه إليها.

دونا لدهب " :هو عبارة عن عملية مركزية ذاتية تعمل كمعزز للعمليات الحسية وتؤثر في التعلم كما تحدد التنظيم الإدراكي والاستجابة المختارة.

ويعرف الانتباه من طرف أنجلس انجلش على أنه": الاختيار الذي يؤآد على مكون واحد من مكونات الخبرة المعقدة ويضيف مداه على الموضوعات التي تستجيب لها الكائن الحي ويؤدي إلى استمرار الإدراك لهذا المكون وإهمال المكونات الأخرى.

أما أيزنك ":هو العملية التي بواسطتها يحتفظ الكائن الحي بقدرته على التوجه لعدد من المثيرات الجزئية.

ويرى بالمنتال Blumental أن الانتباه هو" هو نشاط في الأداء المعرفي، كما أنه السعة على التركيز على المثيرات الداخلية والخارجية.

في حين يعرفه تشارلز Charless:" هو عبارة عن القدرة على التحكم في الاستجابة لبعض المثيرات دون غيرها."

أما تعريف الانتباه في الموسوعة البريطانية فقد كان كالآتي": هو الالتفات لمظهر معين والاستماع والتركيز على شخص معين."

التعريف العلم:

هو تركيز الذهن على شيء ما والقدرة على انتقاء معينة الاستجابة لها .حسب مخطط الوحدة الرئيسية في سلسلة العوامل المشجعة للوظيفة الجيدة للذاكرة، آما أنه شرط أساسي في تسجيل المعلومات.

إن انتباه الشخص يرتكز دائما على الشيء الذي يرى أنه ذو أهمية في اهتمامه وانشغالاته.

2- مراحل نمو الانتباه عند الطفل:

يظهر عند الوليد 1- 8 أسابيع لستجابة تدعى بالاستجابة الموجه والتي تستمر في الظهور خلال كل الحياة وتأثر هذه الاستجابة بما يحتويه المثير من معلومات، وكلما كانت تحتوي على معلومات أكثر كان انجذاب الانتباه أكثر، عكس المثير الذي لا يشمل على معلومات وإذا زاد عدد المعلومات أي التنظير عن حد معين انصرف الطفل عن المثير إلى شيء آخر.

إن عيون الطفل باستمرار تكتشف الأشياء التي حوله، وبما أن العين ليست منعزلة عن المعلومات التي تقع عليها .فهي جزء من نظام فيزيولوجي فنجد الطفل يركز نظره على نقطة مضيئة ويكون ما يجذب انتباه الطفل أآثر المثيرات التي تتميز بالتعقيد الشديد أو البساطة الشديدة.

إضافة إلى هذا فإن وجود أشخاص يجذب انتباه الطفل أكثر من غيرها ويركز المواليد انتباههم على الأشياء المألوفة أآثر من الجديدة .ففي دراسة الانتباه عند أطفال المهد يجب تحديد ما يشد انتباهه عن طريق ما يعرف بظاهرة الاعتياد أي" الأشياء المألوفة" وكذلك عن طريق رصد حركة العين، حركة مص الرضاعة....وقد لوحظ أن الطفل في شهرين يوجه انتباه بشكل أكبر إلى المثيرات التي تختلف اختلافا معتدلا .وليس اختلافا تاما عن التي اعتاد عليها .في سن ثلاثة أشهر يظهر الطفل سلوكا بصريا حيث يحدق في الشيء الذي في يده وعندما يبلغ شهر حتى سبعة أشهر يظهر سلوك رمي الأشياء باليد و هذا فعل يتطلب تنسق عضلي.

والملاحظ أن الطفل في المهد يقل انتباه الإرادي بالمقارنة مع الطفل الحابي ومن الراشد،

وتنمو هذه القدرة تدريجيا مع نمو قدراته على التنظيم العقلي.

وفي السنة الأولى يظهر نوع من الانتباه العابر أي التوجه إلى الأشياء أو الأحداث دون استعمال الانتباه الموجه أي يكون هذا الانتباه بصفة عابرة إضافة إلى التحكم في الانتباه الذي يعني التنظيم في زمن الليونة وتحمل كل ما يشتت الانتباه.

وفي سن ثلاث سنوات يظهر التوجه الضمني .فهو يظهر في تركيز النظر نحو المكان أو النقطة التي ينتبه إليها دون إظهار أو تسجيل نوع من توجيه النظر.

فالطفل في سن سنة سنوات لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون آلا واحدا ما لم تكن ضئيلة العدد، ولم تكن بسيطة التركيب فمن الصعب عليه أن يستوعب أمرا من أربعة تكوينات مثل : افتح الباب وأذهب إلى غرفة المكتب وابحث عن القلم وأطفئ الأجورة ثم أغلق باب الغرفة"

فغالبا ما يفعل الطفل عنصر أو اثنين من تلك التكوينات ليس بسبب قصور في عملية التذكر بل يعود السبب إلى قصور في مدى الانتباه وفي الفئة العمرية 7-11سنة تزداد قدرة الطفل على الانتباه الإرادي ولذلك يجب تمرين الطفل عندما يبلغ هذا السن على توجيه انتباهه إراديا لفترات أطول.

يرى Jipperسنة 1995 أنه توجد عمليات معرفية لاختيار المعلومة ومن بينها الانتباه الذي يعتمد على آبت مشتقاته وذلك عندما نريد اختبار معلومة في محيط مليء بالأشياء المختلفة فالطفل يكون مشتت الانتباه في بادئ الأمر، وعملية الكبت تظهر في كل الأعمار ولكنها تستعمل بمهارة أكبر آلما كانت المهام المقترحة عليه مألوفة لديه.

إذن العمليات المعرفية للانتباه توضح في قواعدها وأماكنها خلال السنوات الأولى، إلا أن إمكانية إبقائها لمدة طويلة لتوجيه الانتباه تحتاج إلى مساعدة ميكانزمات التوجيه التي ترتبط بالنضج العصبي الدماغي .يتطور الانتباه ويشجع عن طريق التمرن المستمر.

2- أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من حيث منبهاته إلى ثلاث أقسام هي:

2-1 الانتباه اللاإرادي:

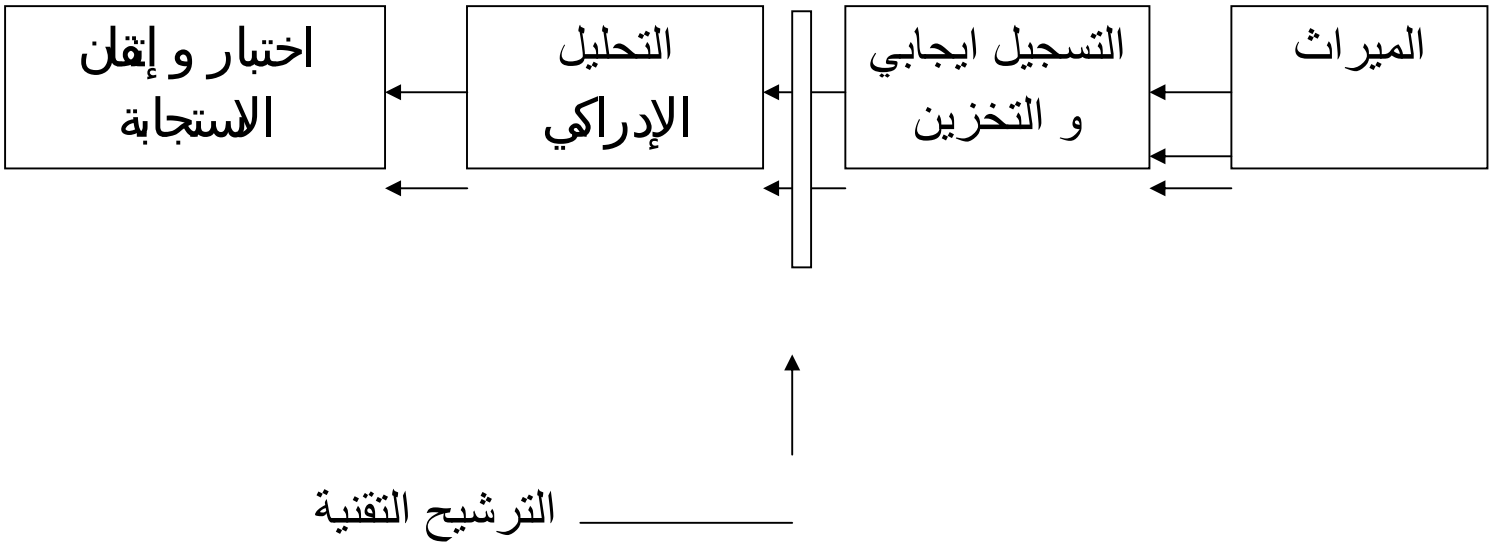
يحدث الانتباه اللاإرادي عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها علينا، مثلا تسمع صوت سيارة الشرطة فإنك تنتبه بطريقة لا إرادية، وهو يتميز بأنه لا يتطلب مجهودا ذهنيا، وبالتالي تشد انتباهك لمنبهات جديدة، ويفرض هذا النوع من الانتباه نفسه ويرغم الفرد على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

2-2- الانتباه الإرادي أو الانتقائي:

يحدث هذا الانتباه بإرادة الفرد، حيث يمكن أن يوجه انتباهه حيث أراد وهو يتطلب مجهود ذهني، كالانتباه للدرس وهذا يستلزم استمرار وجود دافع قوي واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة، ولا يقدر عليه الأطفال فليست لديهم قدرة وصبر وليست لديهم قوة إرادة تحملهم على بذل الجهد واحتمال المشقة الوقتية لتحقيق الانتباه.

2-3- الانتباه الاعتيادي أو التلقائي:

يتطلب هذا الانتباه تركيزا معتادا وتلقائي لوعي للشخص، وهو يتميز بعدم بذل الجهد، بل يمضي سهلا طبيعيا حتى يشعر التلميذ بمتعة عندما يقضي ساعات طويلة في قراءة موضوعات متعلقة بدراسته دون الحاجة لبذل مجهود كبير أي أنه في هذا النوع من الانتباه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد عليها من قبل والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتماماته.



رسم تخطيطي يوضح حدوث عملية الإنتباه الإنتقائي

5- العوامل المؤثرة على الانتباه:

يتأثر الانتباه كونه نشاط معرفي بعدة عوامل:

5-1- العوامل الخارجية:

- قوة الأشياء وشدتها وحجمها
- تكرار المنبه في المجال الإدراكي فكلما تكرر المنبه تقرر

- التناقص الموجود بين الأشياء أو المعلومات فالأشياء تعرف بأضدادها فالأسود يعرف الأبيض.
- الأشياء المتحركة من شأنها أن تلفت الانتباه مثال عن ذلك :إذاشرح المعلم الدرس بحركات معينة فإنها تجلب انتباه التلميذ عكس إذا كان ثابت فإن التركيز في هذه الحالة لا يدوم طويلا.

5-2- العوامل الداخلية:

- **الشخصية :**هي عبارة عن تنظيم داخلي لها ثبات نسبي يؤثر في اختيارنا للمنبهات التي تستهوينا وتوافق شخصيتنا.
- **الميول:**كأن يهتم التلميذ بمادة أآثر من أخرى، وهذا راجع لاختيار التلميذ وحب لمواد معينة يخصص لها وقتا أطول من غيرها .وفي هذه الحالة يكون الانتباه مركز ومهيأ لمعالجة المعلومات المقدمة.
- **مستوى الاستثارة والحفز :**إن حاجات ورغبات الشخص تلعب دورا هاما في توجيه انتباهه، فالإحساس والشعور بحاجة معينة تجعل انتباهه متحفزا أو موجها إلى هذه الموضوعات .كما أن الاستعداد يتضاعف بتضاعف الانتباه (أحمد محمد عبد الخالق 1993).

III- البنية المكانية الزمنية

مقدمة:

I الزمن

سوف نحاول أن نعرض في الجزء الأول من هذا الفصل، نظرية بياجيه (Piaget) وتناولها لمفهوم الزمن ثم نقدم مراحل اكتساب المفاهيم الزمانية، المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات الملموسة وأخيرا مرحلة العمليات القطيعة.

كما تناولنا فيه الزمن الإتفاقي والدراسات التي قام بها كل من فراس وفردمان (1957، Fraisse. P) و (Friedman. J,1982) ، حيث عرضنا مراحل اكتساب الزمن الإتفاقي الذي يتمثل في السلاسل الزمنية، الأيام، الأسابيع، السنوات، الشهور، الأعياد والعطل وكل ما يتعلق بالزمن المعيش، ولكن قبل التطرق إلى هذا

تجدر بنا الإشارة إلى إعطاء لمحة نظرية وجيزة عن مفهوم الزمن.

1- لمحة نظرية عن مفهوم الزمن :

يمثل مفهوم الزمن نقطة اهتمام العلماء والباحثين منذ القدم، حيث أخذت الدراسات الأولى حول الزمن مفهوما فلسفيا وهذا الغموض وتنوع معاني هذه الكلمة، ولكن بمرور الوقت،

اتضح أن هناك فرق بين الزمن كما درسته بعض النظريات الأولى، والزمن الذي نعيشه فعلا (Danielle. L, 1983)

إن الدراسة النفسية للزمن تبدأ بالامتداد، والذي يعتبر بشكل عام صورة واسعة من الزمن إذا يلعب دورا أساسيا في الأفعال النفسية الأولى المتعلقة بالزمن، فهو يمثل بداية – تواصل – نهاية الحدث.

والامتداد يوافق لاستمرار الزمن وهذا بالمقارنة مع التغيرات التي تحدث في الزمن عموما . (Janet. P.1928)

أسفرت أن إدراكنا للزمن (Buhler), بوهلر (Ames), وأميس (Sturt) إن الدراسات التي قام بها كل من سترت يخضع لتيارين مختلفين هما :إدراك التتابع الزمني للأحداث وإدراك المدى الزمني للفترات المتتالية.

وينطبق إدراك التتابع على إدراك الحاضر، المستقبل والماضي وعلى إدراكنا للساعات، للأيام، للأسابيع و للسنين (البهي السيد، 1985)

وهناك تعاريف مختلفة للزمن، فحسب قاموس علم النفس فالزمن هو « المدى الموضح بتعاقب الأحداث، مفهومه بناء سيكولوجي للإنسان والذي يسمح له بالتكيف لمتغيرات مجتمعه، وهو مبني على عوامل إجتماعية، وحس حركية، .(Sillamy. N, 1980).

وحسب بياجيه (Piaget)فالزمن حدس تجريبي يتحدد بالتوظيف الواعي للمفاهيم الزمانية منها مفهوم البداية والتتابع والموازاة والمساواة أثناء التجريب (نسيمة ربيعة جعفري،2003،).

ويفرق بياجيه بين الزمن النفسي والزمن الفيزيائي، حيث يقول بأن النمو النفسي، ماهو إلا رد داخلي وتفسير للوقت أو الزمن الفيزيائي الحسي في الأول، ثم العملي حتى يصل إلى الترابط المنطقي.

وتؤكد بورال ميزوني (Borel Maissony)على دور الكلمات في ترسيخ البنية الزمانية بحيث ترى أنه من غير الممكن الهروب من التعبير عن الزمن باللفظ، فالماضي نشير به إلى الأمس، الحاضر هو اليوم والمستقبل يمثل الغد.

إن للسرعة التي تتجلى في كلماتنا والتي تعبر عن الوقت يعتمد أساسا على عمليات التفكير، بمعنى أن هذا الأخير يعبر عن الوقت من خلال الكلمة التي تنطق بها. (Borel .s,1973 Maissony) وينقسم الزمن إلى:

1. الزمن العضوي :وهو الذي نستطيع أن نتحكم فيه، من خلال استعمالنا للوقت بواسطة «الساعة».
2. الزمن الاجتماعي :المدرك من طرف مجتمعات من نفس الحضارة، كتقسيم الأيام الأسابيع، الأشهر، وحتى المناسبات المتمثلة في الأعياد الوطنية أو الدينية.
3. الزمن البيولوجي: وهو الزمن الذي تحتمه علينا الظواهر المادية كالتتابع بين النهار والليل والبرودة والحرارة.
4. الزمن الشخصي: وهو الطريقة التي يدرك بها كل شخص الزمن في مجالات مختلفة.(Danielle.L, 1983).

ومن الصعب معرفة كيف تتم عملية تنظيم هذه الأنواع من الأزمنة وكيفية تأثير كل واحد منها على حياتنا اليومية.

وحسب كوست (Coste) فإن البناء الزمني يتم عبر مرحلتين:

- تطور حدس التنظيم والمدة نحو الإستقلالية بالمقارنة مع التجربة المعاشة، وبهذا تتضاعف المعالم الزمانية.

- مرحلة العمليات المجردة (Les opérations formelles), التي تسمح بالحكم على مدة بالنسبة لأخرى، وبالتالي إدراك زمان متناسق ويرى كوستى (Costets) بأن تطور اللغة عند الطفل يعد عاملا أساسيا لبناء الزمن، فيستعمل الضمائر (أنا، هو، أنت)، يستعمل أزمنة الأفعال (الحاضر، الماضي، المستقبل) في نفس الوقت الذي يبدأ فيه إكتسابه الزماني. (Coste. J, 1977,).

2-الزمن التطوري:

إن الوعي باللحظات الزمنية كالتتابع والمدة ,ينمو منذ الطفولة، إنه عملية إبداعية وليس مسلمة.(Danielle ,1983)

يرى بياجيه بأن الزمن في الأول ليس إلا أجل أو مدة يحسها الطفل أثناء قيامه بنشاط معين، وهذا خاصة في المرحلة الحسية (Brin. F, Courriez. C, Lederle. E, 1997) الحركية.

إدراك الزمن يتعلق الأمر هنا بمشكل معقد وحساس، حيث ينطلق الطفل من عالم بدون أشياء ثابتة يتميز بمكان حسي مركزه جسم الطفل ذاته والزمن هو اللحظة المعاشة من خلال الفعل الذي يقوم به الطفل، ليصل بعد مراحل متتالية إلى عالم من الأشياء الثابتة، والزمن عبارة عن سلاسل زمنية موضوعية(Piaget ,1961). ويقول بياجيه فيما يخص الزمن أن في التفكير العلمي أو التفكير عند الراشد، كل علاقة سببية تستلزم علاقة زمنية، فالزمن هو

وضع الأحداث التي تملاه في علاقة، هذه الأحداث تستلزم لتكونها مفهوم المادة والتنظيم المكاني(Piaget, 1947)

نرى من خلال هذا الإستدلال كيف أن العلاقات الزمنية هي أساس السببية والتي بدورها تشكل أساس الفكر العلمي والفكر الإنساني الناضج هذا من جهة ومن جهة أخرى نلاحظ مدى ترابط كل من المكان، الموضوع، السببية والزمن.

بالإضافة إلى هذا، فالزمن بالنسبة لبياجيه هو التنسيق بين الحركات،سواء كانت هذه الحراكات عبارة عن تنقلات فيزيائية أو حركات في المكان أو حركات داخلية، هذه الحركات الداخلية قد تكون ملخصة، أو معادة التكوين بواسطة الذاكرة.

ثم يشير بياجيه إلى أهمية دراسة مفهوم الزمن، دراسة تطور مفهوم الزمن يمكن أن يكون معلمة بدرجة كبيرة وهذا لطبيعة هذا الجانب الأساسي من الفكر،(Piaget, 1946)

ومن خلال ملسبق فبياجيه يميز بين زمنين:

زمن علمي، والذي يتمثل في علاقات التتابع والإمتداد والتي تقوم على عمليات التحليل للعمليات المنطقية، وهذا الزمن العلمي يتميز عن الزمن الحسي الذي من خصائصه أنه محدود في علاقات التتابع والإمتداد التي تتم في حالة الإدراك الحالي سواء أكان الإدراك داخلي أو خارجي.

-1-2- مراحل إكتساب المفاهيم الزمانية عند بياجيه:

تقول دومون (Dumont)بأن بياجيه يسجل المجال الزمني في مراحل النمو الذهني عند الطفل، وهذه المراحل تتمثل في:

-المرحلة الحسية – الحركية من صفر إلى سنتين.

-مرحلة ماقبل العمليات من سنتين إلى سبع سنوات.

-مرحلة العمليات الملموسة من سبع سنوات إلى إثنى عشرة سنة.

-مرحلة العمليات القطيعة من إثنى عشر سنة فما فوق.

ومن خلال هذه المراحل المتسلسلة يكتسب الطفل المجال الزمني حيث يقول بياجيه أن مفهوم الزمن ينطلق من التمركز حول الذات التطبيقي الأولى ليصل إلى الموضوعية، .Dumont) A, 1988)

2-1-1-المرحلة الحسية – الحركية:

في هذه المرحلة يلخص بياجيه خصائص مفهوم الزمن وفق المراحل الستة الجزئية.

ففي المرحلة (1-2) وهي مرحلة المنعكسات والعادات الأولية يكون الزمن تطبيقي، بين الحركات المتتابعة لكن الطفل غير واعي بسير هذه الأحداث إنما يكون مغمورا بإحساس الإنتظار، الجهد الذي يميز الإمتداد النفسي.

يقول بياجيه أن كل شيء يحدث وكأن الزمن ينحصر تماما في حالات الإنتظار، الرغبة والنجاح أو الفشل، رغم أنه يشكل بداية للتتابع مرتبط بحدوث مراحل مختلفة لنفس العمل، لكن تتابع يشكل كل منعزل عن الآخرين دون أن يلجأ إلى تكوين قصته الخاصة واعتبار افعاله كتابعة الواحدة للأخرى. (Piaget.j, 1977) .

وتضيف دومون (Dumont) في هذا السياق أن طفل المرحلة الثالثة يمكنه إدراك تتابع الأحداث في حالة ما إذا كان هو المتحكم في هذا التتابع وأن (قبل.....بعد) تخص نشاطه الخاص، لكن بمجرد أن تتابع الأحداث بشكل منفصل عنه فإنه يهمل تتابعها وترتيبها، وفي هذه المرحلة تتكون السلاسل الذاتية، أما في المرحلة الرابعة فالزمن المرتبط بالفعل الذاتي الذي يقوم به الطفل سابقا تعدى الآن إلى الأفعال الأخرى المنفصلة عن الطفل، لتتكون السلاسل الموضوعية والتي تتطور شيئا فشيئا ليصبح الطفل في المراحل اللاحقة قادر على ترتيب الأفعال كلها وليس المرتبطة به فقط إلى أن يصل في نهاية المرحلة الحسية الحركية إلى الموضوعية التي تميز السلاسل الزمنية حيث يصبح الطفل قادر على كذكريات لا ترتبط بالإدراك المباشر، وطفل هذه المرحلة يتميز بالحدس الإدراكي، حيث يعيش في الحاضر، فالزمن بالنسبة إليه ما هو إلا امتداد فعل من بدايته إلى نهايته، فهو لا يستطيع إعادة بناء مراحل حركة متسلسلة بعد انتهاءها(Dumont. A, 1988).

كما يذكر جيزل(Gesell) فإن التطور العادي للزمن لدى الطفل يتم مع مرور الأشهر من العمر الزمني وذلك عكس بياجيه الذي يقوم بتقسيم التطور العادي للزمن إلى مراحل، وإنما جيزل لا يستعمل كلمة مرحلة بل بالأشهر والعمر الزمني، حيث يرى أن الطفل في الشهر الثامن عشر يعيش في الزمن الحاضر ويجد صعوبة في الانتظار، ولا يستعمل أبدا مفردات للوقت، فمفهوم الزمن لديه غامضا أما في الشهر الواحد والعشرون يستمر في العيش في الحاضر، وأهم كلمة زمنية يستعملها هي،« الآن » كما يعتبر حدثا ما دليلا على حدث آخر مثل قدوم الأب هو وقت الغذاء حتى و إن كان الوقت لم يحن بعد و يمكنه الجلوس إلى الطاولة لانتظار عصير الفواكه.

وعند بلوغ السنتين يعيش الطفل في الزمن الحاضر ويبدأ في استعمال كلمات تنتمي إلى المستقبل القريب مثلا: « سأذهب حالا »وكلمات للزمن الحاضر: الآن، اليوم.... .

أما فيما يخص الزمن الماضي، فلا توجد كلمات لتعيين الماضي، لكن الطفل يبدأ في استعمال **أفعال الزمن الماضي**

بأخطاء.

يستوعب في هذه المرحلة التتابع البسيط للأحداث المرتبطة به، مثل: سنعطيك العجينة لتلعب بها **بعد أن تتناول غذاءك** (Gesell. A, 1980)

أ- مرحلة ماقبل العمليات:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقالية بين الحس الحركي والتفكير العملي، فهي مرحلة تمهيدية للوصول إلى مرحلة العمليات

المجردة، وما يميز هذه المرحلة ظهور الوظيفة الرمزية، حيث تنمو هذه الأخيرة من نهاية المرحلة الحسية الحركية مرورا بمرحلة ما قبل العمليات لتصل إلى مرحلة العمليات الملموسة فا**لمجردة**. و الطفل في هذه المرحلة يصبح قادرا على تمثيل فعل

قبل أو أثناء إنجازه فعليا، فالفعل لم يعد آنيا ومباشر وإنما فعل منعكس، لكن هذا التمثيل يبقى قليل المرونة فهو يشمل

الوضعيات الثابتة ولا يشمل التحويلات والسيرورات الحركية.

بالإضافة إلى ذلك فالطفل يصبح قادرا على تعيين الأشياء والوضعيات من خلال أنظمة رمزية وليس من خلال الفعل

المباشر، وفي هذه المرحلة تتكون الصورة الذهنية التي تنشأ عن التقليد، وعن استدخال المنظومات الحسية الحركية مما

يؤدى إلى التمثيل، وتعتبر الصورة الذهنية أساس الذاكرة، فبفضل هذه الصورة الذهنية ا**لتي** تمثل دعما رمزيا مصورا

للفكر يتمكن الطفل من إعادة تكوين الماضي وتوقع نتائج التحولات والعمليات التي تتم **على الواقع وحتى توقع**

سيرورة الحدث في حد ذاته.

وتتجلى أهمية التفكير التمثيلي في القدرة على إستعمال الصور و الرموز والإشارات، بمعنى تمثيل شيء غير موجود س**واء**

كان هذا الشيء مادة أو حدثا مختلف عنه، هذا الأخير يمكن أن يكون إشارة، كلمة أو صورة، وكل هذا يتم في بداية السنة الثانية من عمر الطفل، حيث يظهر اللعب الرمزي، الرسم والصورة الذهنية.(Deleau.M ,1990) .

ويعتبر بياجيه هذه المرحلة بأنها مرحلة إنتقالية ما بين الحس حركي وبين العملي، ومن خلال ما سبق نلاحظ ضرورة التحدث عن هذه المرحلة لما لها من أهمية والتي تعتبر كمقدمة للمرحلة التي سنتناولها بالدراسة وهي مرحلة العمليات الملموسة.

ب-مرحلة العمليات الملموسة: (من سبع إلى ثماني سنوات).

نجد مرحلة تمهيدية طويلة تظهر هذه المرحلة التي تعرف على أنها عمليات يمكن إستدخالها، عكسية ومنظمة في أنظمة مجموعات، هذه العمليات الملموسة تقوم على الأشياء(Olivier.M, 1985).

فالعمليات الملموسة تولد نوع من ذوبان في البني الحدسية، وبهذا تجمع العلاقات الزمنية في فكرة الزمن الموحد.(Piaget. J, 1947)

وفي بداية هذه المرحلة يبدأ التمييز بين الزمان والمكان، ففي المرحلة قبل العملية التي تسبق اكتساب العمليات العكسية

الضرورية للتحكم في مفهوم الزمن، فالطفل يركز كل اهتمامه على معطى واحد ويهمل المعطيات الأخرى التي يشكل

مجملها عناصر وضعية واحدة.

والطفل في هذه المرحلة يصل إلى حدس مترابط لسيرورة التدفق ولترتيبه الزمني (olivier.M, 1985). وفي سن الثامن والتاسع يصبح الطفل قادرا على التنسيق بين الأحداث الزمنية، وأكثر وعيا بأن هناك استقلالية بين الوقت والنشاط الذي يقوم به، فهو يفرق الآن بين الزمن النفسي والزمن الفيزيائي، ولاحقا سوف يدرك بأن الزمن (الساعات) ماهو إلا إتفاق جماعي، وليس تلبعا للأحداث أو التغيرات(Brin. F, ,Courriez. C. Lederl. E, 1997)

يستطيع الطفل استحضار حركة واحدة في مجملها كما يمكنه وضع علاقات التتابع الزمني بين الوضعيات المتتالية

لمتحرك واحد، وبالرغم أن الطفل يستطيع التنسيق وبشكل عملي بين حركتين مختلفتي السرعة، فإنه لا يستطيع أن يربط علاقة بين وضعتي كل متحرك في نفس اللحظة، وبهذا

فهو لا يتصرف في مجال الزمن بواسطة عمليات التجمع وإنما يتصرف بواسطة علاقات حدسية، غير مرنة وغير منسقة فيما بينها، فهو غير قادر على البناء الزمني.

لقد بين بياجيه أن تكون الزمن العملي يتم بفصل العكسية الفكرية التي تمكن الطفل من ترتيب الأحداث وفق تتابعهم الزمني، فيصبح الطفل قادرا على استعمال الساعة، فالزمن بالنسبة له لم يعد مجرد امتداد فعل، وإنما بنية موحدة مشتركة بين كل الحركات.

إن قدرة الطفل على ترتيب الأحداث وفق تتابعة الزمني يتعلق الأمر هنا بالقدرة على **الرجوع إلى الزمن الماضي** والذهاب إلى الزمن المستقبل(olivier.M, 1985).

بمعنى القدرة على التنقل في محور الزمن من الحاضر إلى المستقبل إلى الماضي، وأهم ما يميز مرحلة العمليات الملموسة والتي تمتد من الثامنة والتاسعة إلى الحادية عشر والثانية عشر سنة، أن الطفل يصبح يشك في استنتاجاته عندما يركز على معطى واحد فقط ويمهل المعطيات الأخرى المكونة لوضعية ما أي أنه يبدأ في عملية التحرر من التمركز حول ذاته التي تتممن خلال تعديلات تصل به في الأخير إلى عكسية العمليات **التي تهس في مجال الزمن تتابع الأحداث، ودمج الإمتدادات** وأخيرا التنسيق بينهما أي بين تتابع الأحداث ودمج الإمتدادات.

وبالتالي يصبح الطفل قادرا على الفصل بين الإمتداد ومحتواه، فالفاصل الزمني الذي تقيسه الساعة الرملية، أو الساعة الحائطية، يصبحان بالنسبة إليه يمثلان زمنا متجانس قابلا للمقارنة، وهذا عكس المرحلة السابقة أين يرفض أن هذين الزمنين متساويين وعليه فإن الطفل في المرحلة العملية، يكتسب المفهوم **المجرد للإمتداد**.(Dumont. A, 1988) .

وما تجدر الإشارة إليه أن هذه الفترة تتميز بمكتسبات مهمة يحققها الطفل منها الإحساس **المعنوي والإجتماعي**

بالتعاون، إذ يصبح قادرا على تنسيق التحويلات، بدايتها ونهايتها ونتائجها، ويميز بين وضعياتها المتتالية كما أنه قادر على التحرر من التمركز حول الذات والانفصال عن أفعاله وحركاته الخاصة، فهو يصنّف ويستنتج ويقوم بترتيب الأشياء، وهذا ما يجعله يكتسب العكسية.

ج-مرحلة العمليات القطعية:

تسمح هذه المرحلة للطفل بالإنفصال عن الملموس، فهو يوجه إهتماماته نحو المستقبل متحررا من الحاضر، حيث يستطيع أن يفكر إنطلاقا من فرضيات و إستنتاجات، فهو يعمل ويتعامل مع الرموز المنفصلة عن **الملموس**.

تتميز هذه المرحلة بتكوين الشخصية، والإنسجام العاطفي والفكري في المجتمع.

إن هذه المرحلة التي تسبق المراهقة لم تستقطب إهتماما كبيرا من الباحثين، ذلك أن المفاهيم الأساسية كالزمن قد إكتسبت لكن تبقى بعض الإبهامات الخاصة بالزمن التاريخي، فالتمثيل يبقى فقيرا في حوالي ثمانية سنوات.

كما أن الطفل يصبح قادرا على التفريق بين الزمن المعيش والزمن الإتفاقي (Droz. R, Rahmy.M, 1978,) .

لقد رسم بياجيه النمو المعرفي ونمو مفهوم الزمن في صورة مراحل عريضة: إبتداءا من المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات الملموسة والعمليات القطعية، فهذه المراحل تمثل منعطفات رئيسية في العمل الوظيفي المعرفي، فهي تتميز بأنها متتابعة وتكاملية.

3- الزمن الإتفاقي:

إن الزمن الإتفاقي يشمل السلاسل الزمنية، الأيام، الشهور، الأسابيع، الأعياد والعطل، وما يتعلق بالزمن المعيش والرمزي. والطفل في حاجة إلى التوجه في الزمن، هذا التوجه الذي يأخذ عدة أوجه، منها التوجه الزمني بالمقارنة مع عائلته، فيعرف الطفل ما إذا كان الأصغر أو الأوسط أو الأكبر وأنه أصغر من أبيه بمعنى أن يعرف عمره وموقعه الزمني في عائلته.

ثم التوجه الزماني بالمقارنة مع السنة والشهور التي تكونها، ثم الشهر بأسابيعه والأسبوع بأيامه، والأيام بأجزاءها،الصباح، المساء، الليل.

إضافة إلى العلاقات الزمنية، قبل بعد، أثناء أمس، غدا، اليوم التي يجب أن يعرفها.

ومن خلال الدراسات التي قام بها فردمان(Friedman) نستنبط الخطوط العريضة لتطوير القدرة على إدراك الزمن الإتفاقي، وكما يشير الباحث، فصعوبة المشكل كبيرة جدا مما يفسر عدم تمكن الطفل من فهمه قبل سن المراهقة.(Macar. F, 1980)

فالسلاسل الزمنية والدورات لا تمثل بنفس الطريقة في كل المجتمعات الإنسانية، فمنها ما هو تعسفي كأيام الأسبوع وترقيع السنوات والتاريخ ومنها ما يعتمد على دورية الظواهر الطبيعية مثل: الفصول وفترات اليوم، الصباح مرتبط بطلوع الشمس والليل بغروبها، كما أن التواريخ تمثل سلسلة تشمل اليوم، الشهر والسنة.

فالأعياد والحفلات تتابع في حياة الطفل وتعطي للسنة إيقاعا كما أن النشاطات في اليوم الواحد تعطيه إيقاعا معينا، فالزمن يمر بحيث كل حدث يؤثر على الحدث الموالي. . (Leconte. F, 1977)

إن قدرة الطفل على تعيين حدث ما في النظام الزمني للمجتمع الذي يعيش فيه تتطلب معرفة الأنظمة المتفق عليها.وبداية يجب التمييز بين معرفة الأنظمة الاتفاقية، وبين المظاهر الدورية المرتبطة بها.

إن التعيين الحدسي لحدث ما في اليوم، يمكن بمعنى الموقع الزمني لهذا الحدث، إذا كان قد **وقع في الصباح أو في المساء** لا يتطلب من الطفل سوى معرفة دورية بعض الأحداث مثل النهوض من النوم، الغذاء، ثم تعيين هذا الحدث **بالمقارنة مع** هذه الأحداث المميزة لليوم.

بينما معرفة أيام الأسبوع، أو الرزنامة السنوية، فهي تنبثق وتتعلق بتعلم مختلف أنظمة القياس الإتفاقي **المجرد**. يميز فردمان(Friedman) بين الطبيعة الترتيبية والطبيعة الدورية للدورات الزمنية. فمثلا يمكن لشخص ما أن يعرف **سلسلة** أسماء الأشهر دون معرفة أن هناك معاودة أي بعد الوصول إلى ديسمبر يأتي جانفي ثانية.

فالتحكم في الأنظمة الزمنية يتطلب إقامة علاقات منطقية بين المفاهيم الزمنية أي إذا كان « أ » **قبل** « ب » **و** « ب » **قبل** « ج » فمنطقيا يكون « أ » **قبل** « ج ».

3-1- مراحل إكتساب الزمن الإتفاقي:

حسب فردمان(Friedman) ,وعن تطور المعارف المرتبطة بأنظمة قياس الزمن نلاحظ المراحل الآتية:

أ - إن الأطفال الصغار وأعوان بالأحداث اليومية قبل معرفة الأنظمة الزمنية الإتفاقية.

ب - يتعلم الأطفال بعض الكلمات الاتفاقية المتعلقة بقياس الزمن، وهذا يتم قبل الدخول إلى المدرسة، كما يعرفون أن هذه الكلمات تعني أوقات زمنية ويربطون بينها وبين نشاطاتهم الشخصية، وبهذا يبدأون في تكوين تمثيلاتهم لترتيب الزمني.

ج- إن المعرفة التي حصلها الطفل عن المفاهيم الزمنية هي معرفة مجزءة وحتى وإن إستطاع أحيانا أن يردد أسماء أيام الأسبوع، فطفل **ما قبل المدرسة (أربع سنوات)** لا يقوم بعمليات علائقية بين هذه المفاهيم، كذكر اليوم السابق لليوم **المذكور**.

د- إن تعلم أيام الأسبوع أو الشهور، يبدأ بحفظ قائمة الكلمات.

ه- إن الأطفال في سن ست وسبع سنوات يعرفون ترتيب السلاسل الإتفاقية كأيام الأسبوع، **الفصول، الشهور**كما أنهم يربطون بين هذه المفاهيم والمعلومات المتعلقة بخصائص هذه المفاهيم وبالتجارب الشخصية كما أن وعيهم يتسع شيئا فشيئا ليشمل السنة.

وانطلاق مما سبق ذكره، يبقى هؤلاء الأطفال غير قادرين على القيام بعمليات أعقد من الترتيب على هذه المفاهيم كما أنهم لا يفهمون العائدية والدورية المتصلة بأيام الأسبوع والشهور إضافة إلى هذا لا يستطيعون دمج الأنظمة الجزئية في بعضها البعض.

ومن خلال الدراسة التي قام بها فريدمان،(Friedman) على أطفال يتراوح سنهم ما بين خمس وسبع سنوات لمعرفة التطور الذي يحققه الطفل في مجال ترتيب أيام الأسبوع، الأشهر، الفصول، ساعات.

تبين أن هذه المرحلة تتميز بعدم مرونة الطفل في إختيار نقطة البداية، فمثلا في ترتيب الأشهر يجب أن نبدأ بجانفي و لايصح في نظره أن يبدأ بشهر آخر، وهذا يعكس عدم فهمه لدورية النظام الزمني وعدم الفهم هذا يستمر حتى سن ثماني وتسع سنوات، أين تتعاقب وتتداخل في هذا السن مختلف الأنظمة الدورية للزمن الإتفاقي بشكل صحيح فيما بينها. (Friedman. J, 1982)

وفي المرحلة الأخيرة، فإن القدرة على إجراء عمليات على النظام الإجمالي و القدرة على إجراء عمليات منطقية على المفاهيم الزمنية لا تظهر قبل تسع سنوات والتحكم في هذه العمليات يستمر حتى سن المراهقة، فقبل سن تسع وإحدى عشر سنة لا يعي الطفل خطية المفاهيم الزمنية الإتفاقية(Godard. L et Labelle. M, 1998)

وبعد أن تطرقنا إلى مفهوم الزمن بقي لنا أن نتطرق إلى مفهوم الفضاء ولهذا خصصنا له قدرا كافيا من الشرح والتفصيل في الفصل الموالي.

II-التمثيل الفضائي

في الجزء الثاني من هذا الفصل نعرض مفهوم الفضاء الذي يعتبر من المفاهيم الأساسية التي تسمح للطفل أن يتعلم كيف يميز نفسه في العالم الذي يحيط به،كما توفر له القدرة على التحرك من منطقة إلى أخرى والتخطيط الذكي لهذا التحرك، وكذلك قدرته على فهم العلاقة بين جسمه والأجسام الأخرى خاصة عندما يغير الجسم موضعه في الفضاء .

و لذلك سنحاول في هذا الفصل أن نسلط الضوء على تكون الفضاء و تمثيله عند الطفل.

1-تعريف مفهوم الفضاء:

حسب القاموس الموسوعي لعلم النفس(Silamy Norbert) كلمة الفضاء مشتقة من الكلمة اللاتينية (Spatium) هذا المفهوم يمثل المجال الذي يضم الفرد ووسطه

السيكولوجي،وهذا الامتداد المكاني يضم آل المتغيرات السيكولوجية المستقلة والتي تؤثر في تحديد سلوك الفرد في وقت معين(Sillamy, 1980).

حسب(L.Not) الفضاء هو ذلك الوسط الفارغ، لا تكون صورته في الذهن إلا بواسطة الأشياء التي يشغلها والتنقلات التي تحدث فيه، فإدراك المكان هو إيجاد الوضعيات،

الاتجاهات، الأبعاد، الأحجام، الحركات والأشغال.

وبناء الحيز الفضائي في المراحل الأولى للطفل متعلق أولا وقبل آل شيء بالتعرف على الصورة الجسمية التي يستعين بها كمرجع أساسي لتعين مواقع واتجاهات مختلف الوضعيات وبالتالي يكتسب الطفل المفردات وهذا ما يساعده في التوجه وفهم واستعمال المفاهيم المكانية المختلفة مثل(فوق، تحت، وراء، أمام) (Not.L, 1986)

حسب(Kant) الفضاء هو البنية الناتجة عن الإحساسات الخاضعة للمعطيات الإدراكية للفضاء التابعة للاستدلالات القابلة للإجراء باستمرار دون إحداث خلل في المحتوى.

2-أنماط الفضاء :

تختلف أنماط الفضاءات حيث نجد الفضاءات الإدراكية (بصرية ، سمعية و لمسية) والفضاءات الرياضية.

2-1-الفضاء الإدراكي (L’espace perceptif) :

للاتصال بالعالم المحيط بنا ، كل كائن حي أعضاء حسية و فضاءه الإدراكي متعلق جزئيا بالعالم الفيزيائي الذي يعيش فيه ،آما يتعلق بأعضاء حسية أخرى ،تقل أو تكبر أهميتها عن سابقتها ،مثلا الرؤية أو الإبصار الزوجي ضروري للإدراك المقارن للأشياء المتباعدة عن بعضها البعض.

2-2-الفضاء الرياضي (L’espace mathématique) :

فالفضاء الرياضي معرف بالهندسة بمعنى "مجموع المفاهيم و الخصائص المخفوضة ، وذلك عن قيامنا بالتحويلات التي تنتمي إلى مجموعة معينة على مستوى الصورة ،فكل مجموعة تحويلات تطابق هندسة معينة(Vurpillot.E, 1975)

أ - الفضاء الطوبولوجي (L’espace topologique)

تعتبر الطوبولوجيا الجزء الأساسي للهندسة، حيث أنها تهمل الإستقامات والزوايا ولاتهتم إلا بالجسم المرن أو المتغير وتنطبق هذه المميزات على الفضاء البدائي للطفل. لهذا

فالفضاء الطفلي خلال الطورين الأولين من المرحلة الحسية الحركية يعتبر طوبولوجيا(Doll.J.M, 1974).

وهو قائم على الروابط الفضائية الداخلية للشيء نفسه أو لصورته، وتكون هذه الروابط الأولية متصلة بالنشاطات الجسمية عند الطفل والقائمة على التجربة الحسية الحركية، وأهم العلاقات التي تميز الفضاء الطبولوجي حسب "بياجه" هي المجاورة، الفصل، الترتيب،العلاقات التي تميز الفضاء الطبولوجي حسب "بياجه" هي المجاورة، الفصل، الترتيب،الإحاطة والاستمرارية (سوف نتطرق إليها بالتفصيل في تطور الفضاء) (Laurendeau.Et Pinard, 1986) فبداية بناء الفضاء إذن تكون قائمة على تشكيل عناصر الشيء نفسه قبل الانتقال إلى علاقة الأشياء فيما بينها في **إطار نظام شامل داخل الفضاء الكلي بمعنى التلم.**

ب - الفضاء الإسقاطي (L'espace Projectif)

يعتبر هذا الفضاء توسيعا للنظام المعلق للفضاء الطبولوجي و تكون بداية ظهوره مقترنة بالتوفيق عن تقييم الجسم (أو صورته) أي دون رجوع إلى نقطة مرجعية، ولكن بالاعتماد على وجهة النظر الخاصة بالفرد، وتلك الخاصة بالآخرين.

إذن يقتضي تنسيق الأشياء المتميزة بعضها البعض أو وضع عناصر الشيء الواحدة تلوى الأخرى وهذا وفق منظور معين.ويعرف **الفضاء الإسقاطي نفس تطور الفضاء الطبولوجي** ولكن بوجود فارق زمني معين(Doll.J.M .1974,)

ولوحظ أنه منذ مستوى النشاط الإدراكي و الذكاء الحسي الحركي يتمكن الطفل من تعلم المعالجة اليدوية لبعض العلاقات الاسقاطية ،آما يشير ذلك التطور المبكر لثبات الأحجام **والأشكال رغم** التشوهات المفروضة عليها من المسافات و المنظورات ، و التنسيق بين هذه العلاقات الاسقاطية الجزئية بالتدرج يكتسب مرونة أآثر و فعالية مع ظهور التمثيل **المصور في المستوى الحسي.**

و بعد عدة سنوات يتوصل الطفل إلى تحقيق نظام إجرائي ذو مرجع إسقاطي يؤمن التنسيق الجيد للمنظورات انعكاسية وجهة النظر .

المفاهيم الطبولوجية المشكلة من قبل تتوسع بفضل الروابط الاسقاطية ، و تكتسب دلالة جيدة فمثلا الروابط المتقابلة للجاورة تتحول مباشرة إلى روابط تناظرية متقابلة وهذا بفعل مفهوم **المنظور**(Laurendeau et Pinard ,1986).

ورغم أن إدراك الطفل للاستقامة يكون مكتسبا من مدة طويلة إلا أن تصوره الذهني لها وإمكانية تشكيلها ذهنيا يعتبر أمر أخر، و لا يتمكن الطفل من بنائها على المستوى الإجرائي إلا في سن السابعة(Doll.J.M ,1974)

إذ تكون هذه المرحلة بداية تجريد الأشكال الهندسية التي لا تتأثر بتغير والشكل.

ج ـ الفضاء المتري أو الإقليدي(L'espace métrique ou euclidien)

يشتق هذا الفضاء كذلك عن الفضاء الطبولوجي ويتكون بصفة موازية مع الفضاء الإسقاطي الذي يتوافق معه من جهة ويتميز عنه من جهة أخرى. ويعمل الفضاء الإقليدي على تنسيق الأشياء فيما بينها حسب نظام شامل أو إطار مرجعي ثابت يفرض من البداية الاحتفاظ بالمساحات والمسافات.

إذن المفاهيم الإسقاطية هي التي تضمن الاحتفاظ بالجانب القياسي، أي إبعاد الأشياء والمسافات التي تفصل هذه الأخيرة عن بعضها البعض، ومن المهم ذكر أنه لا يمكن أن

تكون هناك علاقة إقليدية دون بنية العلاقات الإسقاطية، إذ أن الاحتفاظ بالمسافات أو المساحات يشترط تناظر وجهات النظر.

فالفضاء الإقليدي يبدأ في التكوين مع بداية النشاط الإدراكي على مستوى الذكاء الحسي الحركي ثم في المستوى الحدسي هناك عملية إستدخال وتنسيق للمفاهيم الإقليدية ولكن تبقى

طويلا عرضة للتشوهات المتولدة عن الانعكاسية لتمثيل الصورة، وهذا أولى الإحتفاظات الحقيقية للمساحات، الأطول، المسافات اللازمة لتطور الفضاء المتري ولا تظهر إلا على مستوى العمليات الملموسة((Laurendeau et Pinard , 1986

3- تطور مفهوم الفضاء عند الطفل حسب Piaget

"إن إدراكنا للعالم المحيط بنا هو إدراك مكاني بالنسبة للجسم الذي يعتبر المحور المرجعي بالنسبة لكل الأشياء والتموضعات، فالجسم يعتبر كمحور أساسي وانطلاقا منه يتم التعرف على الفضاء، وبالتالي يستطيع الفرد أن ينتقل باستعمال المفاهيم أمام، فوق، تحت ". وهذه التقابلات هي التي تكون الفضاء ويدركها الفرد بالنسبة لجسمه ثم يعمل بها بالنسبة للغير (Defontaine.J, 1980)

إن المحيط الفضائي للطفل يتكون حسب النمو النفسي الحركي والعوامل العلائقية التي تؤدي إلى التعرف على المكان والتبليغ والاتصال.

فالتنظيم الحيزي هو مجموعة من الميكانيزمات النفسية حيث أن السياقات النفسية هي التي تسمح للطفل بإعداد بني الفضاء المحيط به، هذا التنظيم الحيزي هو نتيجة لاكتساب متواصل أثناء الطفولة(Doll marie.J, 1974)

يرى بياجه أن الفضاء ناتج لمرحلة طويلة من المثابرة والتي تكون مقرونة بتعريف وربط التصورات الذهنية الحسية والحركية فهي دراسة مقارنة للتصور الذهني .قام وارنر(WERNER,1948) بتحليل المفاهيم الفضائية الأولى، وحاول إبراز أن بناء الفضاء ناتج عن تميز تدريجي بين الذات والعالم الخارجي، انطلاقا من مفاهيم علمية تتركز على الفعل الفيزيائي والمرتبطة بالفعل نفسه.

إذن يرجع الفضل في بناء الفضاء عند الطفل إلى الإدراك والمعالجة اليدوية للأشياء أثناء نشاطاته وتنقلاته.

ففي بادئ الأمر يكون الفضاء عمليا تطبيقيا وحركيا بمعنى أنه ينشأ من خلال النشاط والوعي بالرابطة الموجودة بين الإدراك والحركة دون أن يتدخل التمثيل والفكر(يعقوب.غ.1990)

نستنتج مما سبق بأن الفضاء هو سلوك ذكي يتطلب نشاطا ذهنيا، لكن للوصول إلى ذلك لابد أن يجد الطفل وحدة قياس، هذه الأخيرة لن يجدها جاهزة بل عليه أن يكون قادرا على القيام بعمليات منطقية وخاصة منطقية رياضية.

وانطلاقا من هذا نستنتج أن الطفل يكون فضاءه على مستويين مختلفين ومهمين حيث يكون كل مستوى مكمل لآخر وهما:

أ- المستوى الحسي الحركي(Sur le plan sonsori-Moteur)

ب- على المستوى التمثيلي(sur le plan représentatif)

1-3 الفضاء على المستوى الحسي الحركي :

إن نشأة الفضاء تبدأ في العامين الأولين من عمر الطفل أين يسيطر نشاط ذهني هام جدا وهذا بوجود ذكاء حسي- حركي بحت، إذ يمر الفضاء عبر طور عملي ثم يصبح ذاتي قبل أن يصل إلى مستوى التصور(Doll.J.M, 1974), وهذا دون أي تدخل للتمثيل واللغة بمعنى هناك مفهوم الذي يمثل التمثيل التدريجي للسلوكات والتصورات الذهنية وهذه الأخيرة هي التي تسمح للطفل بالتكيف مع الأشياء والفضاء القريبين منه، وبالإرتكاز عليهما يمكنه إنجاز نشاط حركي وإدراكي مناسب، فدور الذكاء لا يؤدي بالطفل للوصول إلى الحقائق وإنما يؤدي به إلى تحقيق نجاحات ناتجة عن تكرار السلوكات خلال التطبيقات اليومية فيصبح قادرا على مسك الأشياء واللحاق بالبعيدة وإكتشاف المخبئة منها(J.Piaget,1972)

هذا ما أدى ببياجه لاعتقاد بأن السلوك قائم منذ الولادة ففي :

المرحلة الأولى:

يكون الطفل غارق في فضاء مبهم(Espace chaotique) أين تتساوى لديه الأشياء بمنظورات، ويتساوى لديه الفضاء الموحد بالنشاطات الغير متجانسة بمعنى فضاء غير متجانس.

وبالفعل لا تكون لديه دوام الشيء واستمراره ولا هيكلة آلية فضائية موحدة، بل مجموعة من الأبعاد الناتجة عن مختلف الفضاء ات الحسية، البصرية، اللمسية، السمعية والفهمية، والتي يسميها بياجه(groupe de déplacement) وتكون غير مترابطة فيما بينها(Laurendeau.M et Pinard. A, 1986)

فمن خلال إدراك الطفل المرتبط بالتجربة والحركة تظهر لديه الحركات الدورية التي توحدالإستيعاب المعمم(Assimilation génératrice) أين يكون الطفل قادر على فهم وإدراك عدد معين من العلاقات الفضائية الموجودة بين الأشياء ومن أهم هذه العلاقات:

أ - المجاورة: تعتبر أبسط علاقة فضائية، ويقصد بها تقريب العناصر المدركة حسيا في نفس المجال.

ب - الفصل: هو أن يدرك الطفل حسيا أن الوحدات منفصلة وبالتالي تصبح لديه القدرة

على التميز بين الأشياء وهي متجاورة ويتواصل تطور هذه العلاقات مع التطور في السن.

ج - الترتيب: وهي العلاقة التي تكون بين العناصر المنفصلة عن بعضها عندما تكون

موزعة الواحدة تلوى الأخرى.

د - الإحاطة : عند تتابع (أ.ب.ج) فالعنصر هو مدرك حسيا للعنصرين أ و ج وهذا يمثل إحاطة وحيدة البعد، ففي الإحاطة لبعدين يدرك العنصر حسيا و في مساحة لعنصر محاط بعناصر أخرى مثل الأنف وهو محاط بالوجه، أما في الإحاطة الثلاثية الأبعاد مثلا وضع الشيء في علبة مغلقة .ونظرا لتعقيد هذا المفهوم فهو بطيء التطور.

و - الاستمرارية: يتعلق الأمر بإدراك استمرارية المسافات رغم التحولات المفروضة عليها.

المرحلة الثانية :

تتمثل في الحركات الدائرية الأولى وبداية لمس الأشياء ويتم ذلك من أربع خمس أشهر إلى نهاية السنة الأولى و تتميز هذه المرحلة بالتنسيق بين الرؤية والقبض، وهذا الربط بين الوظائف يحقق الفضاء في خطوتين هامتين:

• التنسيق بين مختلف الفضاءات العلمية في النظام الواحد وتشكيل المجموعات في المجال الإدراكي(جون بياجه، ترجمة يولاند إبمانويل، 198).

• وابتداء من الطور الرابع، يبدأ بالبحث عن الهدف المختفي وراء الستار، مما يشكل بداية لتصرفات متميزة ومتناسقة مع الهدف المختفي، وبالتالي بداية المحافظة المادية.

المرحلة الثالثة:

مع بداية السنة الثانية ينتعش الفضاء الحسي الحركي، بسلوكات الاكتشاف الموجه والنشاطات الكاملة للذكاء العملي من خلال التنسيق الداخلي للعلاقات.

إن هذا التطور يسمح للطفل باستنتاج العلاقات الفضائية للأشياء مثل علاقتي المحتوى"داخل-خارج "، " أمام-وراء " واكتساب القدرة على الاستعمال الأمثل لهذه العلاقات(Piaget et Inhelder, 1972).

كما يكتمل في هذه المرحلة الفضاء الحسي الحركي بظهور الوظيفة الرمزية.

3-2- الفضاء على المستوى التمثيلي :

التمثيل هو القدرة على إنتاج للشيء الغائب أو الفعل الذي لم ينجز بعد عن طريق رمز أو صورة رمزية، فهو يرتكز إما على إنتاج الأشياء في غيابها أو عندما يتجاوز الإدراك في حضور للشيء إلى تكملة المعارف الإدراكية بالرجوع إلى أشياء أخرى ليست مدركة(Piaget.J et Indeler.B, 1972).

والتمثيل يتم بصورة بسيطة وتدريجية حيث يشتق من النشاط الحسي الحركي الذي يضاف إليه في فترة ظهور الوظيفة الرمزية والتي تجعل الطفل قادر على التأثير ليس فقط على الأشياء الموجودة في مجاله الإدراكي ولكن يمتد ذلك إلى معالجة الأشياء الرمزية أو الممثلة ذهنيا . فالتمثيل يتولد من إتحاد الدّال الذي يسمح بلستحضار الأشياء الغائبة بواسطة المدلولات التي تربطها بالعناصر الحاضرة(Bergeron.M, 1980).

وبهذا فإن التمثيل يمتد للإدراك ويضيف له نظاما من المدلولات التي تميز بين الدّال والمدلول.

المدلول (Signifié): هو في هذه الحالة الخاصة بالتمثيليات الفضائية، مجمل التحولات الخاصة بالفضاء والوضعيات الفضائية.

الدال signifiant: هو اللغة المتداولة أو الخاصة مثل الرموز، الإشارات،الرسومات،الصور.....الخ.

إذن يتعلق الأمر هنا باستخدام حقيقة غائبة بواسطة الصور والتحكم في هذه الأخيرة عن طريق التمثيل الذهني وليس بواسطة السلوك الفوري(Laurendeau.M, Pinard.A, 1986) عموما تطور الفضاء التمثيلي هو شكل من أشكال الفضاء أين يكون وفق فترتين انطلاقا من الفعل وصولا إلى العملية.

وبهذا فإن الفضاء التمثيلي يمر وفق مرحلتين قسمها بياجه كالتالي:

3-2-1-الفضاء في المرحلة ماقبل الإجرائية:

وتدعى أيضا بمرحلة الذكاء الحسي أو الذكاء ما قبل المنطقي، وتمتد هذه المرحلة من سنتين إلى سبع سنوات وفيها يطغى التمثيل الرمزي حيث يتعذر على الفكر أن يتماشى وفق أفعال متداخلة.

وهذه الأخيرة لا تتجمع وفق نظام كلي، كما أنها لا تملك التغير و العمليات العكسية اللتان تميزان العملية الحقيقية، وتبقى هذه الفترة مرتبطة دائما بالقدرات المحدودة للنشاط الإدراكي.

انطلاقا من هذه الفترة يصبح الطفل قادر على معالجة الأشياء حسيا وتسمية الصور المعروضة عليه، كذلك الاستحضار الذهني من أجل أن يكون نشاطه الذهني الحسي.

وبالتالي يمكن اعتبار هذه الفترة انتقال فعليا من المستوى الحسي الحركي إلى المستوى التمثيلي التصوري.

ويقسم بياجه هذه المرحلة إلى طورين متميزين:

-طور ما قبل العمليات (من سنتين إلى أربع سنوات).

-الطور الحسي (من أربع سنوات إلى سبع سنوات).

3-2-1-1-طور ماقبل العمليات:

يتميز هذا الطور بتطور مهارات التصور التي يكون الطفل قد أرسى قواعدها في المرحلة السابقة، آما يبدأ باستخدام اللغة كوسيلة لتمثيل العالم المحيط به.

ومن أبرز خصائص هذه الفترة من فترات التطور المعرفي ظهور ما يعرف بالتمركز حول الذات وظهور بدايات بسيطة لمفاهيم ليست حقيقية ولكن يمكن تسميتها" قبل المفاهيم " ويستطيع الطفل هنا أن يصف الأشياء على أساس بعد واحد، وهو عاجز على التفكير الاستدلالي(Laurendeau.M, Pinard. A,1986).

وعموما يمتاز الفضاء التصوري في هذه الفترة بالطابع الطوبولوجي للعلاقات الفضائية. آما يلاحظ بداية تجريد الأشكال الهندسية التي لا تتأثر بتغير الحجم والشكل مثل الدائرة والمرجع ، وتكون التجربة اللمسيةشاملة وناتجة عن الصدفة والقدرة على الرسم مستحيلة.

3-2-2-2- الطور الحسي:

في هذا الطور تبدأ التصورات بالرجوع إلى نشاطات مادية أآثر تعقيدا والتي تتناقص فيما بينها لتتولد عنها بعض التحولات الأولية المنعزلة، ولكن لم تصل بعد إلى أنظمةشاملة و عكسية.

ويبدأ الطفل باستخدام المفاهيم العددية مثل (أقل-أآثر) ومفاهيم العلاقات(أكبر-أصغر)، ويستطيع كذلك الطفل تصنيف الأشياء على أساس بعد واحد، كتصنيفها مثلا على أساس

اللون والشكل معا، آما يظهر قدرة على الاحتفاظ في بعض المجالات قبل غيرها(شفيق فلاح حسان.1989)

كما يستطيع الطفل التحمل في عدد معين من الظواهر وذلك على المستوى التمثيلي ومستوى المفاهيم، وبالتالي يتطور مفهوم للسببة عند الطفل، ويصبح قادر على توضيح العلاقة بين للسبب والحدث ويتم هذا في مواقف مجردة وحاضرة.

كما تمثل هذه الفترة بداية التعرف على الأشكال الإقليدية التي هي عبارة عن أشكال هندسية، وتتميز بإدراك الاختلاف بين المربع والمضلع والتميز بين الانحناء والاستقامة لزوايا مختلفة (شفيق فلاح حسان،1989).

3-2-2-3-الفضاء في المرحلة الإجرائية الملموسة:

إن البناء الذهني القائم في الطفولة الثانية على الحدس ما هو إلاّ تمهيد للبناء الذهني الثاني القائم على المحسوس والعلاقات العكسية.

فابتداء من سبعة إلى ثمانيةسنوات يتجاوز الطفل الأبعاد التصورية ويتحرر الفكر من الخضوع للصورة العقليةفقط، ففعل التمثيل يصل الطفل تدريجيا إلى تطوير أدوات جديدة من المعرفة المنطقية والرياضية وتصبح العمليات ذات فعل رمزي على الواقع بدلا من لستحضاره فقط.

ويرى بياجه أن هذه المرحلة تمكننا من اكتشاف الأدلة على وجود ما يسمى بالبنية المعرفية عند الطفل، فبعدما كان الطفل يحل المشكلات باستخدام الاستجابات الحركية الظاهرة، يصبح قادرا على حلها داخليا وينتقل الطفل من معرفة ذاتية إلى معرفة أكثر موضوعية عن الواقع(Laurendeau.M, Pinard. A, 1986)

كما يتمكن الطفل في هذه المرحلة من استعمال العلاقات الطوبولوجية والمترية إذ يتعرف على تساوي زوايا لصورة هندسية، إعطاء حجم ثابت لجسم مبتعد، وبهذا يصبح فضاءه إقليديا ويفسر بياجه هذا التصور من الفضاء الطوبولوجي إلى الفضاء الإسقاطي من خلال حركية الموضوع و تنقلاته(Reuchlin.M,1977)

وفي هذه المرحلة أيضا تكتسب العمليات مرونة وعكسية وتظهر أهم البنيات العملية المنطقية و الرياضية المتمثلة في التصنيف، العدد والترتيب

. (Piaget.J, Szeminska.A, 1968)

التصنيف: هو عمليات وضع العلاقات بين التشابهات والاختلافات، مستلزما فهم علاقات الاحتواء، هذا النظام أي التصنيف، لا يتشكل على شكل عملي إلا في سن 7 أو 8سنوات، بحيث يستطيع الطفل إدراك مراحل التصنيف الكامل مسبقا في اتجاهين إما تصاعديا أو تنازليا(Bergeron.M,1980)

الترتيب :يتمثل في تنظيم العناصر حسب خاصية متغيرة، إن العملية تخص علاقة غير متماثلة و متعددة انطلاقا من 7 إلي 8سنوات، ويستعمل الطفل مباشرة طريقة منظمة تتمثل في التحولات التي تعرضت لها(Doll.J.M,1974)

العدد : هو ينتظم بالتضامن مع المشاركة الثنائية لأنظمة الاحتواء وعلاقات اللا تناظر،وهكذا تتكون التنمية العددية كترتيب عملي لتسلسل والتصنيف، ولا يصبح العدد مفهوما من القبل إلا إذا بقي أصليا مهما كانت رتبة الوحدات التي يتكون منها، هذا ماسماه بياجيه"بعدم تغير العدد"(Piaget.J, Szeminska.A,1968)

5- الفضاء من الناحية المعرفية :

الفضاء كوظيفة معرفية هي سيرورة عقلية معقدة، تكون وراء عدة وظائف يومية، فالأبحاث المنجزة لحد الآن في هذا المجال بينت وجود عدة مكونات جزئية في البنية المعرفية الفضائية.

صنف الباحث تورستون(Thrstone) القدرات الفضائية إلى ثلاث مجالات جزئية :

-القدرة على التعرف والتحديد.

-القدرة على التنفيذ العقلي.

-القدرة على تحليل العلاقات بين الأشياء الملاحظة.

وبينت دراسة أخرى أن التعرف الفضائي من الجانب المعرفي يرتكز على القدرات التالية:

الإدراك الفضائي، الذاكرة الفضائية، الانتباه الفضائي، الصورة الذهنية وأخيرا إعادة التركيب الفضائي.

سوف نبين الآن المجال الذي تتدخل فيه كل واحدة من هذه المكونات المعرفية:

5-1- الإدراك الفضائي : يتمثل في استقبال شيء معين والعلاقة التي يقيمها مع أشياء أخرى محيطة به ومع الشخص في حد ذاته.

5-2- الذاكرة الفضائية: تعمل هذه الأخيرة على حل وفك المعلومات من الإدراك البصري الفضائي وتخزينها من أجل استعمالها فيما بعد، وظيفتها تشبه الذاكرة الفونولوجية في اللغة.

5-3- الانتباه الفضائي: مثل عدة أعمال ذهنية أخرى فهو مهم من أجل استقبال العلاقات الفضائية بين الأشياء.

5-4- الصورة الذهنية: هي ما يسمح لنا في اختبار أو بند بالقدرة على التعرف على الأشياء، وعلى سبيل المثال شيئين مقدمين من وجهة نظر مختلفة.

5-5- وأخيرا إعادة البناء الفضائي : يعود إلى قدرات الشخص في تركيب وإعادة تركيب بنية فضائية باحترام بعض العلاقات بين الأشياء مثل احترام الشكل العام أو الكلي والعناصر الثانوية.

تقيم إعادة البناء الفضائي يستوجب إذا استعمال اختبارات بصرية فضائية مع إدماج فعل حركي مثل بنود اختبار الرسم الحر، المنقول والمنبهات العشوائية، تركيب المكعبات وأشكال مخربة وغير مرتبة.

الفصل الثاني

دور العمليات المعرفية في القراءة

مقدمة

تعتبر القراءة من أهم أهداف المنظومة التربوية التي تسعى إلى تحقيقها في الطور الأول من التعليم الابتدائي، حيث يسعى المربين إلى جعل الطفل يستوعب المكنز مات الأساسية لذلك. ويتم هذا عبر مراحل حيث يبدأ بالتعرف على بعض المفاهيم المتداولة في محيطه الاجتماعي لينتقل بعد ذلك إلى مرحلة فك الرموز الكتابية.

لقد حاول الباحثون من مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة , غير أن كل واحد منهم حسب تخصصه و منطلقاته النظرية ، فنجد تعاريف بيداغوجية تربوية و أخرى نفسية عصبية، وكذلك تعاريف قدمها المختصون في علم النفس اللغوي.

وبما أن دراستنا معرفية لسانية فأننا سوف نعرض في هذا الفصل أهم الأفكار و النظريات التي تناولت القراءة بميكانيزماتها و شروط اكتسابها و القدرات التي تتدخل أثناء اكتسابها، تناولا معرفيا لسانيا.

1-تعريف القراءة :

تعتبر القراءة ميكانيزم لترجمة اللغة المكتوبة الى أصوات و لقد اختلف العلماء في وضع تعريف محدد لها, و التي نجد من بينها تعريف فهيم مصطفى و الذي يعتبر عملية القراءة عملية فكرية, عقلية شديدة التعقيد تتعدى القدرة على تمييز الأشكال المكتوبة التي تفسير المعنى المكتوب ومنه فهي تضم عمليتين هما : العملية الألية و العملية العقلية المتمثلة في التفكير و الاستنتاج. (فهيم مصطفى, 1984).

وترى (Morie-domestre) و التي تعتبر بأن القراءة نشاط معقد, تساهم فيه ميكانيزمات سمعية- بصرية- حركية و لا يقتصر فيه التعريف على الأصوات فقط و إنما على فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للشخص و تجربته و ذلك حسب النظرية اللغوية.(Noeh J.M., 1976)

أما (A.GUERRA) فيرى أن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف و فهم المعنى بل هي تحليل و تركيب معقد, هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من هنا يبرز هذا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات, وهذا يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة السريعة تجعل الفرد يفهم أحسن فالقراءة المتقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من الناحية التركيبية و النحوية و هذا ما يؤدي إلى عرقلة عملية القراءة و يجعل عملية الاستيعاب و التقييم صعبة للحفاظ على الفهم.(MUCHEILLI BOURCIER A.,1979)

أما حسب قاموس(le petit robert) فكلمة اقرأ هي أولا متابعة للتعريف على ميزات الكتابة, ثانيا فك الرموز, ثالثا التعريف على محتوى النص بواسطة القراءة, رابعاشرح بصوت عل نص مكتوب (RAYMOND, TORAILL., 1989)

أما الرأي المعمول به حديثا من طرف بعض العلماء هو أن معرفة القراءة هي القدرة على السرعة في التمييز بشكل كلي, و السرعة في القراءة تجعل الفرد يفهم أحسن, فالأطفال الذين يقرؤون بمقاطع (Syllabiquement) **أو تحت المقاطع** (Saissyllabiquement) تحطم لديهم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب و النحو, و هذا ما يعرقل عملية **القراءة**, كما يجعل عملية لإستعاب و التقييم صعبة للحفاظ على الفهم.

لقد حاول الباحثون في مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة غير أن كل واحد منهم عرفها حسب تخصصه و مطلقاته النظرية فنجد تعار يف بيداغوجية تربوية و ؟أخرى نفسية عصبية, و كذلك تعار يف قدمها **المختصون في علم النفس اللغوي** .

أما (Bonnet) فيعتبر القراءة عملية جد معقدة تشترك فيها معالجات من مستويات مختلفة ابتداء من العناصر الخطية "**الحرف" وصولا إلى إضفاء المعنى على مجمل النص**(ROULIN G, l ;1998)

و حسب الدكتور(نبيل عبد الفتاح) فان القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة و التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم و كذلك إدراك مضمونها الواقعي الذي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب و **القارئ فمن** خلال هذه المداخلة يحاول الباحث أن عملية القراءة تتطلب تدخل الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف على رموز النص المكتوبة, ’لا أنه لم يشر إلى العمليات المعرفة التي يستلزم توظيفها لتمكن من عملية القراءة.(نبيل عبد الفتاح حافظ,1998)

بعد هذا قامت الباحثة(Evelyne charmeuse) بإثراء التعريف السابق بقولها "**إن القراءة** عملية إدراكية فهي في نفس الوقت تعرف و تقارن مع كل ما عرفه الطفل سابقا" , أي أنها اعتمدت على خبرة الطفل السابقة و كذلك علاقته الشخصية مع كل ما هو مكتوب ,وهي تسمح له بأن يرتب معارفه و يضيف إليها معارف جديدة حتى **يعطي الطفل معنى للنص** المكتوب فإنه يعتمد على الرموز الضرورية سواء كانت شفوية أو لا و هي:
الكلمات/الحروف/الأصوات.(BAUCHARD M,J., 1999)

إلا أنه ظهر رأي أخر يخالف هذا الرأي حيث يعتبر الباحث(FAUCOMBERT.J) **صاحب كتاب** (La manière d’être lecteur) أن القراءة ليست مجرد فك للترميز, **لذلك** فهو يتجاوز هذا المستوى الخاص بالتعرف إلى مستوى أعلى فبالنسبة له القراءة تعنى استخراج المعنى من النص و في نظره أن تحسن القراءة معناها أن تقرأ بالعينين أي أن تعطي مباشرة معنى للرموز الخطية, وتعلم القراءة معناه أن تتعلم فهم الرموز الخطية و تعطيها معاني.

(نفس المرجع السابق) و بعد هذا قامت المربية (BAUCHARD M.J) بإعادة صياغة أفكار FAUCOMBERT السابقة في كتابها « apprendre à lire comme on apprend a parler » و الذي لخصت فيه تجربتها الميدانية لتعلم القراءة, فقالت" لإيجاد معنى أي نص لا يمكن أن نكتفي بالتعرف على الكلمات أو البيانات بل من الضروري أن نرتبهم حتى نتمكن من إعطاء معنى للكل و كل هذا يكتشف عندما نتعامل مع كل ما هو كتابي"

و تواصل قائلة "إن التحكم الجيد في اللغة شرط ضروري حتى تكون القراءة مرادفة للفهم و إعطاء كل الإمكانات لتعلم القراءة يعني تطوير كل القرارات الإبداعية الخاصة باللغة و ذلك يجعل الطفل نشطا, مبدعا وقادرا على التصور" (BAUCHARD M,J.,1999)

2شروط تعلم القراءة

2-1- الشروط الاجتماعية

اثبت عدة دراسات أن المستوى الاجتماعي للتلميذ عامل مهم لتعلم الطفل, بحيث أثبت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي و التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض, حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية(Mialart,1975)

2-2- الشروط العائلية

يولي الأولياء اهتمام كبير لتعليم الطفل القراءة مهم جدا فهذا يحفز التلميذ و يجعله يتوجه نحو القراءة, فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل, فإذا كان الوالدين يوضبان على المطالعة و القراءة فسيقتدي بهما الطفل.

2-3-الشروط الإدراكية

2-3-1-الإدرك البصري :

قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح النظر, قادر على توجيه و تركيز نظره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحا كاملا. كما يجب أن يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق بين "د"و "ذ" و التفريق بين كلمتين متقاربتين مثل "قائم" و "نائم" كما أن قدرة العين و اعتبارها الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء في تعلم القراءة.

2-3-2-الإدرك السمعي :

إن أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة, لان السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول(Piaget.J,1948) أن السمع و الصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي, و هذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها.
نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات

المختلفة, و بالتالي أصبح عاجزا عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية.

2-4- الشروط الحركية

توجد علاقة وثيقة بين البنية الزمنية-المكانية و التصور الجسدي و القراءة من جهة و الكتابة من جهة أخرى. أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصور جسدي سيئا عن ذوا تهم, أو لديهم بنية مكانية- زمنية سيئة و الذين ينجزون الحركات و الإشارات المطلوبة في الاعتبار انجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة.

2-5 الشروط المتعلقة باللغة :

اللغة مجال واسع, وسنؤكد على 3 نقاط مهمة و هي :

2-5-1- الوظيفة الرمزية :

حسب (Wallon.H ,1975)فالوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو للفكر أو للصور التي تعبر عنهم أي الأصوات, الحركات و حتى الأشياء.

أما (Delacroix ,1975)فيعرفها بأنها الترميز من الدرجة الثانية, لذلك تكون الوظيفة الرمزية لدى الطفل متصورة بصفة كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة.

2-5-2- الاتصال :

هو القدرة على استقبال و فهم المرسلة الموجودة في النص المكتوب. و بالتالي اللغة المكتوبة تمثل المرحلة الثالثة بعد المرحلتين الأساسيتين هما اللغة المتمركزة حول الذات (Egocentrique) و اللغة الاجتماعية.

2-6- الرصيد اللغوي :

يتطلب الدخول في عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة, إذ امتلاك الطفل رصيد لغوي غني و متنوع يفتح له أبواب الكتب في فهم المفردات و تخزينها في ذاكرته.

2-7- الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء :

اثبت الطبيب (Simon.F) أن العمر العقلي (95) يتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل إلى هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء و آخرين غير أسوياء, حيث طبق عليهم بنود اختيار القراءة فوجد أن الأطفال الذين عمرهم العقلي يساوي أو يفوق(6سنوات) يستطيعون قراءة مقطع فأكثر, و أن الأطفال لذن يبلغ عمهم لعقلي ما بين(7-8سنوات). (Mialaret.G,1975)

3سن تعلم القراءة

أن أفضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة هي حوالي السن السادسة, هذا يعني أن الطفل في هذا السن قد وصل إلى مرحلة من النضج, حيث يبدأ الطفل في تعلم القواعد الأساسية للقراءة و هذا لا ينفي أن هناك أطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة قبل سن السادسة, الأطفال الأذكياء.(هشام الحسن،2000)

4طرق تعلم القراءة :

لقد اهتم علماء التربية ورجل التعليم بموضوع (تعليم القراءة للأطفال) لما لها من أثر بالغ في حياتهم، ومن أجل هذا فقد كرسوا مجهوداتهم في اللغة لابتكار عدة طرق لتعليم القراءة تمثلت فيما يلي:

4-1-الطريقة التركيبية

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي الحرف, ثم تضم الأجزاء بعضها لتكون كلمة, ثم من الكلمات تؤلف جملا قصيرة فيما بعد, إذن هي تعتمد على تعلم الحروف ثم التدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل, حيث يقوم المربون بتقديم الحروف للطفل و توجيه ذهنه نحوها, و التعرف كذلك على أصوات هذه الحروف ثم يندرج به إلى نطق الكلمات المركبة من الحروف التي تعرف عليها سابقا و هذه الطريقة تعتمد على نظرية التدرب الشكلي لقوى العقل الإنساني التي تنطلق من أن العقل يتكون من ملكات, فإذا دربت ملكة التذكر صار صاحبها قادرا على تذكر كل شيء, فتذكر الحروف يؤدي بالضرورة إلى معرفة الكلمات و النطق بها. (محمد احمد السيد،ط1)

وتندرج تحت هذه الطريقة طريقتين هما :

4-1-1-الطريقة الأبجدية : تعتمد هذه الطريقة على الحروف بالأبجدية بأشكالها و أسماءها ثم تعلم اصواتها مقرونة بالحركات الثلاثة : (الفتحة, الضمة ,الكسرة). (عبد العليم ابراهيم,1980) و يعتمد المدرسون في ذلك على طرق عديدة نذكر منها :

- بعضهم يجعل الأطفال يستظهرون أسماء الحروف ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها
- إعطاء مجموعة من الحروف ثم يكون منها كلمة أو اكثر
- و بعضهم يعلموا الأطفال الحروف الأبجدية بأسمائها و رموزها قبل تكوين الكلمات و التهجي بها, و ليست القراءة بمعناها الصحيح لأن عملية القراءة هي فهم بالدراجة الأولى. و أيضا تعود على القراءة البطيئة لانه يوجه جهده إلى تهجي الكلمات و تجزئة الجمل, كما أنها تجعله يردد حروف لا معنى لها في ذهنه و هذا ما يجعله ينفر من الدرلسة.

4-1-2-الطريقة الصوتية : تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية في البدء بالحروف, غير أنها تختلف عنها بحيث أن الحروف تقدم للأطفال بأصواتها لا بأسمائها فالدال لا يقدم على أنه دال بل يعلم على أنه صوت(د) أي(D)

في هذه الطريقة ينطلق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمات ثم يندرج حتى يصل الحروف بعضها ببعض, فينطلق بالكلمة كلها, و لكي يتعلم الطفل صوت حرف من الحروف نعرض عليه صورة حيوان يبدأ اسمه بذلك الحرف, و نطلب من التلميذ تكرار الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف, و بعد ذلك الالتفات إلى رمز الحرف الذي يتعلم الطفل رسمه حتى يجيد كتابته و نطقه. (هشام الحسن, 2000)

*تساعد هاتان الطريقتان التلميذ في :

أ - النطق الصحيح للحروف

ب- كتابة الحروف بصفة صحيحة

4-1-3-نقد الطريقة التركيبية

1- تبدأ بتعلم الطفل الجزئيات في حين أن عملية الإدراك عند الطفل تسير من الكل إلى الجزء

2- إن القاعدة الصحيحة في التعليم تبدأ بالمعلوم ثم تنتقل إلى المجهول, فالطريقة هذه تبدأ من المجهول إلى المعلوم

3- تعود الطفل على القراءة البطيئة, لأن الطفل أثناء القراءة يوجه جهده إلى تهجي الكلمات, و تجزئة الجملة و قراءتها كلمة كلمة

4- إن اسم الحرف في اللغة العربية أعم من صوته, بمعنى أنه يشتمل على الصوت و زيادة, أي يشتمل على صوت مضاف إليه عدة أصوات أخرى لا علاقة لها بعملية التهجي, فحرف(السين) مثلا (s) يشتمل على الأصوات (س, ي, ن) و هذا ما قد يدفع الطفل إلى الوقوع في الالتباس أثناء القراءة, فقد يقرأ الطفل كلمة (فأس) فاء, ألف, سين.

5- إن الحروف و الأصوات ليس لها معنى في ذاتها, و لقد أثبتت تجارب في علم النفس أن البدء في تعليم ما لا معنى له أصعب من تعليم ما له معنى, كما أن بقاءه في ذهن المتعلم أقل.

6- ترديد الأطفال للأشياء التي لا معنى لها في أذهانهم يقضي على نشاطهم و يبعث فيهم الملل و السآمة والكراهية المدرسة في أول عهدهم بها.

7- تعليم الطفل النطق بالكلمات دون فهم معنى ما يقرأ, لأن الطفل يصرف كل همه إلى عملية التهجي و النطق. (هشام الحسن,2000)

4-2- الطريقة التحليلية :

الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة مستند من "نظرية الجشطالط" **في علم النفس**, و هو أن الإنسان يدرك الأمور الكلية أولا ثم ينتقل إلى إدراك جزئياتها.

إذن ترتكز هذه الطريقة على تعليم الطفل قراءة الكلمة في البداية ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف و أصوات تحليلا مفصلا, ثم إعادة تركيب كلمات جديدة من هذه **الحروف و الأصوات, فتعلم الطفل "الكلمة"** في البداية, **لأن الكلمة تحمل معنى بالنسبة للطفل** في حين أن "**الحروف**" لا معنى لها إلا إذا ارتبطت فيما بينها, و الطفل يدرك الكليات أحسن من الجزئيات. و الأسلوب المتبع في هذه الطريقة هو :

أ- **ربط الكلمات بالصورة مثلا** :(زهرة- صورة زهرة) **وذلك لمساعدة الطفل على الربط** بين الدال و المدلول.

ب-ينطق المعلم في البداية الكلمة بصفة الكلمة بصفة صحيحة أمام الطفل, و بعدها يقوم الطفل بتقليد المعلم.

ت-تكرار الكلمات عدة مرات و ذلك لتثبيت صورتها في ذهن الطفل و القدرة على نطقها بمجرد النظر إليها.

ث-يستغني المعلم بالتدرج عن الصور التي توافق الكلمات, حتى يصبح الطفل قادرا على قراءة الكلمات و تمييزها بمجرد النظر إليها دون اقترانها بالصورة.

ج- تفكيك الكلمة على حروفها, حتى يميز الطفل الحروف, و ذلك بعد استيعاب الطفل عددا كبيرا من الكلمات, و تساعد هذه الطريقة الطفل على :

- تعويد الطفل على القراءة السريعة
- تهتم هذه الطريقة بالتركيز على الكلمات **و على إتقان الطفل للحروف و الأصوات.**
- تقوم هذه الطريقة على استغلال خبرات التلاميذ و أنشطتهم و استخدامهم الكلمات المستعملة في حياتهم اليومية.
- تساعد الطفل على فهم المقروء و التعبير.(عبد العليم ابراهيم,1980) **و تحتوي** هذه على طريقتين هما :

4-2-1-طريقة الكلمة : في هذه الطريقة ينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس **بوضوح**, مع الإشارة إليها ثم يحاكيها و يكرر ذلك عدة مرات, ثم يرشده المدرس إلى

تحليلها و تهجيتها حتى تثبت صورتها في ذهنه, و بعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة لها.

تقرن الكلمة بصورةشيء, و في هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة و الكلمة ثم ينطق بها, و تعتبر هذه الطريقة جيدة لأنها تمكن الطفل من كسب ثروة لغوية أثناء تعلمه القراءة و كذلك فإن الطفل هنا يتعلم الرموز و الالفاظ و المعاني معا.

4-2-2-طريقة الجملة : أساسها أن الجملة هي وحدة ذات معنى و ليس الكلمة و الحرف, **و** في هذه الطريقة فان المعلم يستعمل جملا قصيرة مما يؤلفه الأطفال أو مجموعة من الجمل التي بينها ارتباط في المعنى, و يكتبها على السبورة ثم ينطلق بالجملة و يرددها **الأطفال او مجموعة من الجل التي** بينها ارتباط في المعنى, و يكتبها على السبورة ثم ينطق بالجملة و يرددها الأطفال أفرادا و جماعات عدة مرات, ثم يعرض جملة أخرى **تشترك مع الأولى في بعض الكلمات**, ثم يرشدهم المعلم إلى التحليل في كل جملة تعرضوا إليها و ذلك إلى كلمات, فتحلل الكلمات إلى أجزائها, **و من المستحسن أن تكون** هناك صور توضيحية تقترن بالجمل.(هشام الحسن,2000)

4-2-2-1-نقد الطريقة :

1- تحتاج إلى وسائل تعليمية كثيرة قد لا تتهيأ لدى المعلم أو المدرس مما يقلل من أثارها.
2- قد يعرض المعلم على التلميذ عددا من الجمل و يدرب الطفل على قراءتها و كتابتها أليا دون الاهتمام بالتحليل إلى كلمات أو أحرف.
3- تحتاج إلى معلم ماهر و مدرب.(**بول و بني**, 1960)

4-3- الطريقة المزدوجة :(الطريقة الحديثة)

أ- إنها تقدم وحدات كاملة مكونة من كلمات ذات معاني و بهذا ينتفع الأطفال بالطريقة الكلية.

ب-تقدم لهم جملا سهلة فينتفعون بطريقة **الجملة**.

تحليل الكلمة تحليلا صوتيا, و تربط الصوت بالرمز فينتفعون بمزايا الطريقة الصوتية.

ت-في هذه الطريقة يجب أن تكون الجمل التي تبدأ بها قصيرة و أن تكون مألوفة للأطفال كما تكون سهلة مثل(**الأب في البستان**) / (مصطفى يلعب بالدراجة)

و أن يستخدم المعلم الصور و النماذج و الحروف الخشبية و أن يمارس الأطفال تعلم القراءة عن طريق الرسم و الأشغال حتى تخلق لهم إطارا شيقا للتعلم, و هذه الطريقة تحتوي على عدة مراحل هي :

4-3-1-مرحلة الإعداد النفسي و التهيئة : يقصد بها تهيئة الجو للتلميذ حتى يشعر **بالاطمئنان و حسن المعاملة و الاستقرار**, وفيها يقوم المعلم بالخطوات التالية :

- تعويد التلاميذ على التمييز بين الأضداد (قريب, بعيد/قصير, طويل)
- تعويد التلاميذ على الاستماع إلى القصص و تمثيلها و إعداد حكايتها
- تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة عن طريق الصور المتشابهة و إدراك العلاقات بين الأشياء.
- تدريب حواس الأطفال و أعضائهم التي يستخدمونها في القراءة و الكتابة.
- تمكين المعلم من معرفة ما يدور على ألسنة الأطفال من ألفاظ, ينتفع بهذا في اختيار المفردات التي يعرضها عليهم

4-3-2-التعريف بالكلمات والجمل : فيها يناقش المعلم الصور الموجودة في الكتاب: **مثل في " كتاب القراءة "** هناك كثيرة صور (بستان بداخله رجل), هنا يناقش المعلم التلميذ في الصورة, ثم يقرأ الجملة التي تحت الصورة (**الأب في البستان**), **قراءة** نموذجية ثم تتبعها قراءات فردية من طرف التلاميذ, و هناك يمكن للمعلم الزيادة في تثبيت الجملة في أذهان التلاميذ بإتباع الخطوات التالية :

- كتابة الجملة على السبورة بخط واضح و جميل.
- **استخدام البطاقات و اللوحات التي تتضمن الجملة**
- وهناك يجب على المعلم أن لا ينتقل إلى درس أخر حتى يتأكد من أن التلاميذ قد **استوعبوا الدرس الأول**

4-3-3-مرحلة التحليل و التجريد:

يقصد بالتحليل تجزئة **الجملة إلى كلمات, و الكلمات إلى أصوات**, و التجريد هو إخراج صوت الحرف المكرر في عدة كلمات و النطق بها منفردة و تختار جمل التحليل و كلمات التحليل و التجريد, مما سبق أن عرض على الأطفال و ثبت في أذهانهم, و تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل و التي تهدف إلى أن يدرك **الطفل كل كلمة أو جملة تتكون من** أجزاء كثيرة و هذه الأجزاء تختلف نطقا و رسما.

تبدأ هذه المرحلة عندما يتأكد المعلم من أن التلاميذ قد عرفوا مجموعة من الكلمات و الجمل, أو أن الطفل قد عرف مجموعة من الكلمات و الجمل, أو أنه قد انتقل من إدراك الكلمة ككل إلى إدراكها كأجزاء و الربط بين بعض الحروف و مايشبهها من أشياء.

4-3-4-مرحلة التركيب

يدرب التلاميذ في هذه المرحلة على استخدام ما عرفوه من كلمات و أصوات و حروف في بناء الجمل و الكلمات بعد تحليل الطفل للجملة غلى كلمات مشتتة يطلب منه إعادة وضع الكلمات لتكوين جمل جديدة من كلمات يعرفها مسبقا.

5-أنواع القراءة:

القراءة من حيث الأداء نوعان: قراءة صامتة و قراءة جهرية.

5-1-قراءة صامتة:

و هنا يدرك التلميذ ما يقرأه عن طريق البصر دون استخدام أعضاء النطق و التلفظ بالمقروء أو أن يجهر به، و على هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له و إفادته منه و الأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزا مرئية قد فضلت حسب رأي بعض المربين، لأن عملية التصويت عادات معرقلة للسرعة في القراءة و التمعن في المقروء لذلك فهي تحقق مجموعة من الأغراض منها: العناية البالغة بالمعنى مع اعتبار عنصر التصويت مشتتا بعمق سرعة التركيز على المعنى زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه المعاني المقروءة و هي الطريقة المفضلة عند الصغار باعتقادهم يقلدون الكبار.

أكثر القراءات الممارسة في مواقف الحياة اليومية مع زيادة الحصيلة اللغوية و الفكرية للقارئ مع إتاحة تأمل أكبر للعبارات و التراكيب كما تعود الأطفال على الإعتماد على النفس في الفهم. (مصطفى فهمي، 1994)

5-2- القراءة الجهرية:

و هي عملية يقوم فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى و تعتمد على ثلاث عناصر، رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز و على هذا فهي قراءة صعبة الأداء مقارنة مع القراءة الصامتة فهو يبذل جهدا مضاعفا كونه يركز على الإدراك. (مصطفى فهمي، 1994)

6-القراءة في الصفوف الإبتدائية :

ما هي الطريقة التي تتبع في تعليم الطفل القراءة؟

اينبغي للمعلمين أن يستعملوا الطريقة "الأبجدية" ؟ و لكنها طريقة عتيقة موغلة في التقدم, بمقتضى هذه الطريقة يتعلم الاطفال الحروف الأبجدية أولا ثم يتعلمون الهجاء و النطق مقاطع ذات الحرفين, ثم المقاطع ذات الثلاث أحروف, و أخيرا يتعلمون هج الكلمات بأكملها, إنهم يتعلمون قراءة كلمة (كلب) بتسمية كل حرف من الحروف و في النهاية يتلفظون بهذه الكلمة.

نرى صورة أخرى لهذه الطريقة عندما نتلفظ بكل حرف من حروف الكلمة بدلا من ذكره ثم ننطق بالكلمة كلها.

طريقة أخرى شاع استعمالها و هي التلفظ بأصوات الحروف التي منها الكلمة و تسمى هذه بالطريقة "الصوتية", و في هذه الطريقة يتعلم التلاميذ جمع صوتين في مقطع واحد, ثم يتعلمون جمع 3 أصوات أو 4 حتى يصلون لتأليف الكلمات من الأصوات و هم : أو لا يتعلمون

الصوت المنتهى بآب ثم يتعلمون الكلمات المنتهية بهذا الصوت مثل باب، غاب، ناب، وهكذا في عام، رام، هام.

و من عيوب هاتين الطريقتين الابجدية و الصوتية انهما تتسمان بالبطء، كما انهما تتطلبان جهد من المعلم و التلميذ على السواء، و هما ايضا تتجهان نحو الاهتمام بالحروف بينما ينبغي ان يكون هدفنا العناية بالكلمات و تعرفها، و تعرف الفقرات ككل.

طريقة اخرى للقراءة هي التدرب على الكلمات، فينظر التفل الى صورة كلب ثم ينظر الى كلمة كلب م كتوبة ثم ينطقها، و يتكرر النظر الى الكلمة و يتكرر مع النظر النطق بها، ثم يتعلم الطفل كلمات جديدة بنفس الطريقةو بذلك يكون لنفسه قائمة تحوي كلمات تسمى بكلمات النظر العابر و هي الكلمات التي يستطيع ان يتعرف عليها بنظرة سريعة منه، ثم يتدرج يلى قراءة الجمل ثم الحكايات السهلة، و من عووب هذه الطريقة انها تهتم بالكلمة و تهمل كل شيئ عداها.(مناهج التعليم الاساسي)

ويمككننا ان نلخص المناقشات التي تدور حول الطرق المختلفة لتعليم القراءة فيما يلي:

ان الاتجاه السليم المتفق مع حسن الادراك هو ذلك الذي يرمي الى الاستفادة من كل الطرق مجتمعة و من اية طريقة يبدو نفعها بعد تعديلها لتناسب حاجات الطفل، و ان احم ما في

الامر ان تحقق القراءة هدفا يسعى الطفل الى تحقيقه، كما ينبغي ان يجد في الموضوعات التي يقرؤها متعة له، كما يجب الا تكون هذه الموضوعات مسرفة في الصعوبة

7- نماذج اكتساب القراءة:

أردنا دراسة صعوبات القراءة انطلاقا من مخطط نظري. بمعنى دراسة كيف تتم عملية معالجة الكلمات من طرف الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة, حيث لا يمكن معرفة كيف تتم عملية المعالجة لان عملية تعلم القراءة تتم بصفة عامة, للشيء الذي أدى إلى فتح جدل حول القراءة (charlles,1996 .Lecoq,1991 .Spranger,1996)

أقيمت في السبعينات عدة دراسات و التي توصلت إلى إثبات أن التعرف على الكلمات تعتبر عامل محدد لعملية الفهم و التي تبقى الهدف الأساسي للقراءة حسب (frith,1986), عكس ما يراه البعض الذين يعتبرون أن القراءة هي عبارة عن لغز لساني(devinette-linguistique), كما تطرقوا إلى تحليل حركة العين أثناء عملية القراءة فتوصلوا إلى أن وجود مسح بصري لكل الكلمات و هذا عند القارئ الجيد (Carpenter et Just, 1991).

إن النماذج التي سوف نقوم بعرضها تصف المكانيزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من القراءة, حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسؤول عن التعرف على الكلمات المكتوبة و إتقان كل ما هو شفهي (lococq,1993; Fayol, 1992).

نجد حاليا نموذجين مقترحين من طرف (frith.U, 1985 ; Seymour, 1986) في الدراسات الحديثة التي من خلالهما نذكر استراتيجيات تسمح لنا بالتعرف على الطريقة التي يستعملها الطفل حتى يتمكن من القراءة

7-1- النموذج التطوري لاكتساب القراءة (frith.U ; 1985) :

اتجهت النماذج التطورية نحو وصف أنواع من الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة. وفي هذا الصدد نجد نموذج(frith,1985) الذي اقترح نموذجا يحتوي على 3 استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق المخطط التالي :

Stade	**Lecture** **écriture**
1 a	Logoraphique
1 b	Logoraphique Logoraphique
2 a	Logographique Alphabétique
2 b	Alphabétique
3 a	Orthographique
3 b	Orthographique Orthographique

النموذج الوراثي ل « Frith (1985) »

1-1-7 الإستراتيجية لوغوغرافية : (Logographique)

تتميز هذه الإستراتجية بالمعالجة الكلية للكلمات, و التي تكون من نوع بصري فقط. إن المؤشرات التي تكون تخص معالجة المعلومات دون المرحلة البصرية البارزة, التي تكون هنا المعلومة من طبيعة فونولوجية. التي تلعب دورا هاما في التعرف على الحرف الأول الذي يدخل في إعادة التعرف على الكلمة, حيث تكون أجوبة الطفل على الكلمات المكتوبة عبارة عن إجابات صحيحة, و إنما باستعمال الطريقة البصرية و لكن لا بد أن تكون الكلمات الموجودة في سياق الكلام.

فحسب Frith الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تتم فيها عملية التخزين و إنما على الشكل البصري,الذي يعتبر العنصر المسيطر في المرحلة الأولى من القراءة, ليسمح بعد ذلك بتطوير المفردات البصرية.

أما (Seymour,1986) فان الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الأشياء اللسانية و إنما تعالج الأشياء البصرية, بمعنى في هذه الإستراتجية نعتمد على المعالجة البصرية للكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط و سمات مرئية بارزة (الحرف الأول, الهيئة العامة) دون الأخذ بعين الاعتبار ترتيب الحروف و العوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها, و هدا الاعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية (logique).

7-1-2-الإستراتجية الحرفية (alphabétique) :

تقوم هذه الإستراتجية على إعادة فك الترميز, فالطفل يقوم بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات, تتطلب هذه الإستراتجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام. أي كما نسمعها و هذه الإستراتجية تقوم على ثلاثة :

أ- مرحلة التحويل الخطي الحرفي : تستعمل ه الطريقة في فك الترميز الجزئي هي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي و الخطي (phonème graphème), لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف(الوعي الفونولوجي) و معرفة الحروف الأبجدية (Enni,1989) . فالمبتدئ يعالج الحروف واحدة تلوى الأخرى و ينطقها محاولا الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بعد ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على الحروف قابل للنطق و تكوين الكلمة صحيحة.

ب-مرحلة التجميع الفونولوجي : تتمثل هذه الاستراتجيات من نوع تمثالي حيث يكون التجميع الفونولوجي وتعطي و حدات توسطية بين الكلمة و الحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة.أن هذه الإستراتجية تحصل قبل فك الترميز لان التحليل و التركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات Infra-syllabique إذ إن المبتدئين يحتاجون إلى مؤهلات فك الترميز حتى يتمكنوا من تطوير التماثلات الكتابية الكافية و قراءة الكلمات بالتشابه.(Goswami,1992)

ت-مرحلة التماثلات الكتابية : يتطلب اكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع و ربط صوت بكل حرف يكون الكلمة, و هذا النوع من الربط بين الحرف و الصوت يكون أسهل من الربط بين الكلمة و الرمز البصري من حيث التخزين, و بالمقابل فان كتابة الكلمات يكون بتمثيل الحروف في الذاكرة و هذا يعني أن الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة

إضافة إلى أشكالها الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية و دلالية.
يكون النظام البصري و النظام السمعي منفصلان في بعض مستويات التطور و لكن يجتمعان بمجرد تعلم الطفل فك الترميز. و بصفة عامة ففي هذه الإستراتجية المعالجة تكون **بواسطة الوساطة الفونولوجي**, هذا في مرحلة أين الطفل يعالج الحروف و ربطها مع **الصوت**, سيقع في مشاكل و صعوبات في الكلمات التي تحمل حروف متماثلة صوتيا.

7-1-3-الإستراتجية المعجمية (orthographique) :

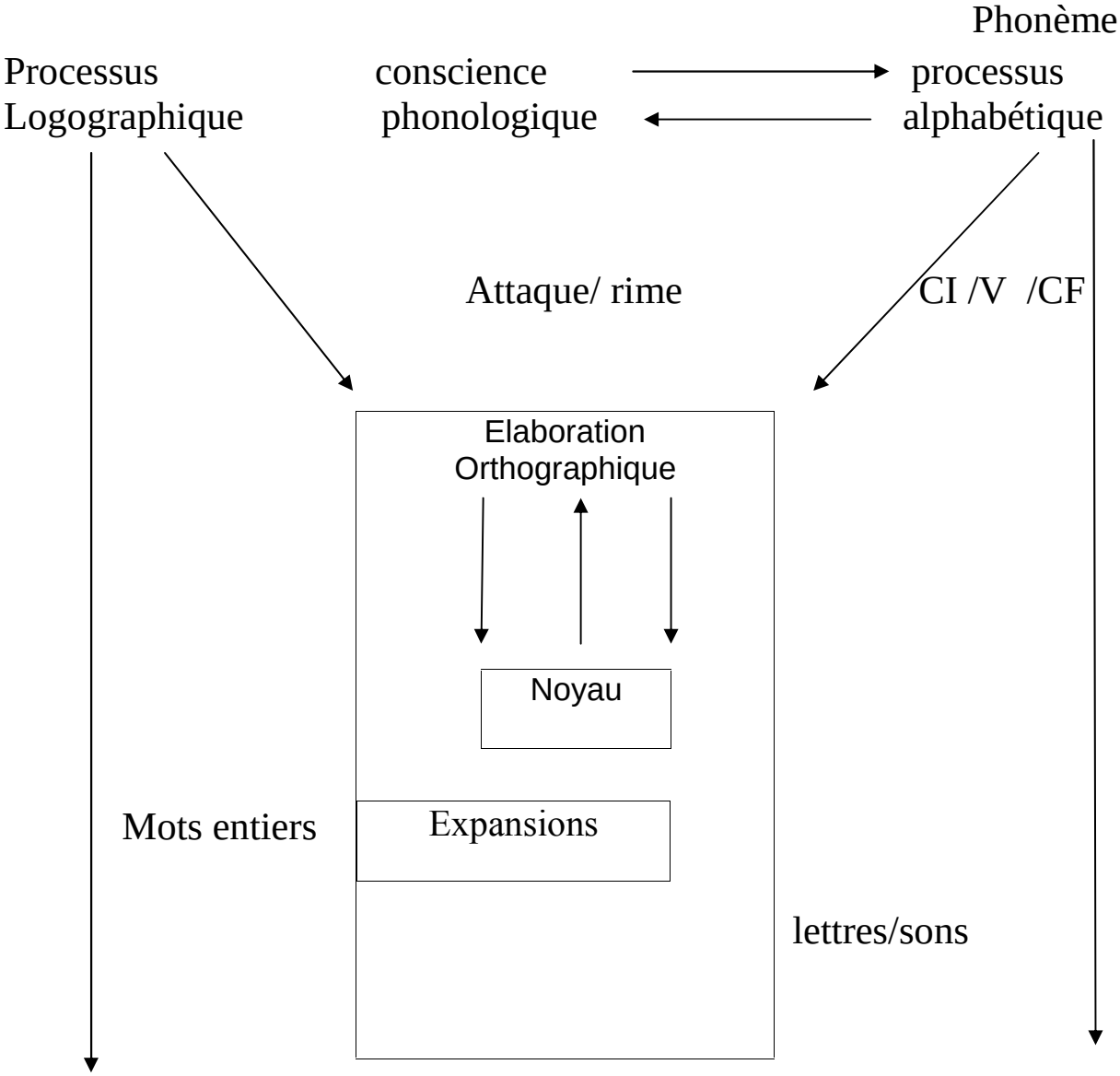
تتميز هذه الإستراتجية بوجود ثروة لغوية واسعة و قدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئة و تحضير من الأبجدية. و تكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون **استعمال قواعد الخط الفونولوجي**, و يقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية تقوم على معرفة بصرية مباشرة و ذلك بالرجوع إلى المظهر المرئي الكلي, حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما لتكون كلمات السند المعنوي الشفهي. هذا لا يعني أن الإستراتجية الكتابية تشبه الإستراتجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على العامل البصري,و الفرق بينهما يمكن في العلاج اللساني أي اختلاف كيفي, حيث يرى (Monton,1989) أن هذه الإستراتجية تختلف عن الإستراتجية الحرفية في كون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية, أما الإستراتجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق **النظام المعنوي المرسوم**.

المناقشة :

الهدف من هذا النموذج التطوري هو شرح التغيرات الملاحظة داخل مبادئ المعالجة, بحيث يترك الجانب الخاص بعامل النضج و التربية و يهتم بالكف عن السيرورات الأساسية التي **تسمح للطفل من التعرف على الكلمات**, و لهذا فانصب اهتمامه حول العلاقة بين القراءة و **الكتابة** .
أن هذه الإستراتجية الثلاث متتابعة و هي نتاج المهارات السابقة مع المهارات الجديدة.فالمرحلة الكتابية هي نتيجة الإستراتيجيتين المعجمية و اللغوغرافية و هاتين الأخيرتين يمكن أن تتطور مع . و بالتالي فان الوصول إلى الإستراتجية الكتابية تتركز على مؤهلات العلاج الفونولوجي الذي يسمح بنطق سلاسل حرفية مثل :**المقاطع**.
وحسب هذا النموذج فان سبب صعوبات تعلم القراءة يعود إلى عدم القدرة في التحكم في بعض هذه الاستراتجيات,ويحدد (frith.U, 1985) **ذلك بعدم القدرة على اكتساب** الإستراتجية الأبجدية.

2-7-نموذج ثنائي الأسس لاكتساب القراءة (Seymour) :

تعتبر القراءة في هذا النموذج كنشاط لعلاج المعلومة, و يتكون من مركبات مختلفة و تصف تدفق المعلومات من مركب لأخر كما هو مبين في المخطط التالي :



Modèle à deux fondations

Du développement orthographique (Seymour)

CI :consonne initiale / CF : consonne finales / V :voyelle

النموذج المعرفي لاكتساب القراءة « Seymour,1986 »

ينقسم هذا النموذج إلى 3 مراحل و هي كالتالي :

7-2-1-المرحلة المرئية : تختص هذه المرحلة في التحليل البصري و في معرفة الأشكال الخطية المتعارف عليها بقياسات : **حروف, مجموعة حروف**, morphème,**الكلمات**.

7-2-2-المرحلة الفونولوجية : تعتبره المرحلة كنظام لإنتاج الكلام و تتكون من قسمين متميزين:

-قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي, **أي المجموع اللغوي المخزن على شكل فونولوجي**.

-قسم فونيمي و هو مختص في تحليل الكلام إلى وحدات بقاس infra morphémique **(حرف و مجموعة من الحروف)**.(Seymour,1996)

7-2-3-المرحلة الدلالية : تقوم هذه المرحلة على تحليل الوحدات الدلالية و تعتبر هذه المرحلة أساس الفهم المعبر عن طريق الكلام أو الفعل, كما تدخل فب تعيين السمات المعنوية للمفاهيم الشفهية في النموذج.

-الطريق« G » يمثل الطريقة خط فونولوجي(graphophonologique).
–الطريق « M » تمثل الطريقة المورفمية و فونولوجيا(morphémique).
–الطريق « M » تمثل الطريقة المورفمية المباشرة المتقنة من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية.

***الطريق** « G » **:**تعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية, **و المعلومة تنتق على** طول هذا الطريق إلى المرحلة الفونولوجية و التي تتمثل في الوحدات القرافيمية, هذه الأخيرة التي تجتمع على حسب طبيعة موضعها و تستعمل للترميز سواء مباشرة للتلفظ**(إنتاج الكلام)** أو تخزينها على شكل مفردات.

***الطريق** « M » **:معرفة الكلمة أو ا**لمورفام لها مكانة في المرحلة المرئية, **تنتقل الوحدات من النوع** « morphinique »إلى المرحلة الفونولوجية على طول الطريق « M » أين يوجد مدخل مختص للمخزون و المفرادتي و الذي يمكن أن يكون موجه مباشرة, **و الإجابة** الشفهية الوحدات المورفمية, **تنتقل إلى المرحلة الفونولوجية** مقترنة مباشرة بلفظها.(wimmer et al,1994).

***الطريق**« M » **من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية :**يفترض ممر المعلومة من هذا الطريق معرفة الكلمة أو المورفام في المرحلة المرئية, تحول هذه المورفيمات إلى المرحلة المعنوية على طول الطريق « M » أين تقرن مع الوحدات الدلالية التي تناسبها. هناك بعض

العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم. **و لإنتاج** إجابة شفهية يجب أن تمر المعلومة من المرحلة المعنوية إلى المرحلة الفونولوجية من جهة, و يختار المفاهيم الملائمة من المخزون المفرداتي من جهة أخرى. هذا ما يدل على وجود علاقة متبادلة بين المرحلتين و المعنوية التي تسمح بفهم ما نقرأ و التلفظ نفهم.(Seymour,1996).

مبادئ تقويم النظام :

-تستخدم الطريق « G » كأداة لعملية اللاكلمات بما انه لا يوجد مدخل معجمي خاص بهذه الوحدات فهي تقرا باستعمال قوانين **الربط**, كما أن صحة الإجابة تسمح باختيار الطريق و مستواه الوظيفي و سرعة الإجابة تقوم مقدار عجزه أو فعاليته. يوجد نوعين من اللاكلمات البسيطة والمعقدة و النتائج المختلفة المتحصل عليها بين هاتين الفئتين تسمح بتحديد و تمييز عجز أو فعلية النظام الخطي.

-**تسمح الطريق**« M » الفونولوجية بتقييم قراءة الكلمات بصوت مرتفع و الكشف هنا معقد لأنه توجد مركبات أخرى قابلة للتدخل في هذه العملية, الشيء الذي يتمكن تفاديه و لكن يجب مراقبته و لهذا تقترح عملية القراءة بالأخذ بعين الاعتبار و في أن واحد التدخل الحقيقي للطريق« M » **و الاستعانة** الممكنة بالطريقين الآخرين « G »**و**« M ».

حتى يتم التقييم الدخول الحقيقي للطرق« M » الفونولوجية, يصبح من الضروري استعمال أدوات أين تغير الصفات أو المميزات تكون ملائمة, و من بين العوامل التي تؤثر على وظيفة هذا الطريق هو تردد. **فإذا اخترنا كلمات ذات تردد** مرتفع و أخرى ذات تردد ضعيف فان الاختلاف في النتائج المحصل عليها يكون واضح بين المجموعتين من الكلمات, هذا يسمح بتقييم العجز أو الفعالية الوظيفية لهذا الطريق(Habib et serratrice, 1993).
بالنسبة لتدخل الطريق« G » في قراءة الكلمات يمكن أن ينتج بطريقتين :

–**في** الحالة الأولى الطريق« G » يدعم الطريق« M » و هذا ما يحدث عند القراء الذين تعلموا قواعد الربط و الذين هم في صدد بناء مفردات مكتوبة.
– تكون في الحالة الثانية الطريقة أي الطريقة« G » الوحيدة الممكنة لقراءة الكلمات, هذا ما نلاحظه عند حالات المصابين ود دماغا الذين يشكون من عسر القراءة السطحي و العامل الذي يبين دور الطريق« G » هل هو التناسق أو التنظيم الكتابي.

. (Fayol, 1992 ; Gombert, 1995 ;Lecocq, 1992)

تخص أخر نقطة مدى المساهمة الممكنة للمعنى« M » **أثناء القراءة**, هناك **عدة عوامل قابلة للتدخل** : الوظيفة النحوية الصرفية للكلمة, طبعها الملموس, الصورة الذهنية التي تثيرها.

أما بالنسبة للطريق الأخير للنظام الدلالي« M » فهناك عمليتان تسمحان باكتشاف أو معرفة هذا الطريق, **قراري مفرداتي وقراري دلالي, خلال القرار المفردات نطلب من الفحوص إذا كانت سلسلة الصفات الكلمة موجودة في اللغة أم لا**, الشيء السلبي هي هذه التجربة هو أن الإجابة يمكن نابعة من ذاتي و ليس مفردتي و لهذا فضلت عملية القرار الدلالي لان الفرد عليه أن يقول ما إذا كانت **سلسلة من الصفات(الكلمات أو اللاكلمات) تنتمي** إلى فئة معينة, هنا الاحتمال أن الإجابة تعطى على أساس فحص أو كشف لمفردات, **ومن** تعيين السمات الدلالية المشتركة و هي أكثر تطور من الحالات السابقة.

و لهذا فالسؤال هو معرفة إذا ما كان الوصول إلى المعنى يكون مباشرة أو هناك تدخل للطريق الفونولوجي, فالعامل الذي يجب مراقبته للإجابة على هذا السؤال هو صفة التماثل الصوتي أو عدمه بين الوحدات.

الفصل الثالث

الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

مقدمة

إن دمج الأطفال المعاقين سمعيا مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام أسلوب تربوي تعليمي يحظى باهتمام كبير في الأوساط التربوية في الكثير من دول العالم نظرا للفوائد و الإيجابيات العديدة التي تعود على الأطفال المعاقين سمعيا الذين يتم تطبيق هذا الأسلوب التربوي و التعليمي عليهم ففي هذا الفصل سنتناول التطور التاريخي للإدماج مفهومه ,أشكاله ,أهدافه و مبادئه كما سنعرج على التجربة الإدماج في العالم عامة و في الجزائر بصفة خاصة.

يعاني الطفل المعوق سمعيا العزلة عن باقي أفراد المجتمع بسبب عجزه, لذا تعتبر تربيته و تعليمه في الوسط العادي ذات أهمية حيوية في حياته اعتبارا أنها السبيل الأمثل لإثبات ذاته في المجتمع و تطوير إمكانياته و قدراته و تحضيره للإدماج الاجتماعي مستقبلا.

وفي هذا الفصل نحاول تعريف الصمم ،كذلك أسبابه،تصنيفاته ،ثم عرض آثاره على نواحي النمو المختلفة خاصة اللغوية والمعرفية منها.

I- الاعاقة السمعية

1- تعريف الصمم:

قد تعددت التعاريف التي تحدد ماهية الإعاقة السمعية و مستواها، و لكن معظمها يتفق في مضمونها و محتواها، فهناك من يعرفها حسب الدرجة و هناك من يعرفها حسب النوع و هناك من يعرفها حسب السبب و هناك من عرفها على أنها انخفاض أحادي أوثنائي مهم كان تموضعه.(عامرية بيزات،2001)

كما تعرف بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات.(عصام حمدي الصفدي،2003)

و من بين التعريفات التي سوف نتطرق إليها التعريفات و المفاهيم التي تناولت المصطلح من خلال المعجم الطبي، حيث يحدد المفهوم الطبي للإعاقة السمعية بالعجز و التلف السمعي نتيجة لسبب عضوي و لادي أو مكتسب، و فيما يلي عرض لمفهوم الصمم من الناحية الطبية.

حيث اعتبرت المنظمة العالمية للصحة أن الشخص الأصم هو ذلك الشخص الذي لديه عتبة سمعية تساوي 70 dB أو أكثر، في حين أن الشخص ضعيف السمع هو كل شخص لديه عتبة سمعية ما بين 35 و69 dB.(J A RONDAL., 1982)

كما أشار ستارك (STARK) و روس و جيولاز (ROSS-GIOLAS) إلى أن الأصم هو من تعدت لديه عتبة الحس السمعي 90 ديسبل Décibel على جهاز الأديومتر في

ترددات اللغة، و هو المعوق سمعيا مهما كانت درجة التكبير المقدمة له لن يكتسب اللغة

عن طريق القناة السمعية وحدها بل لابد من اللجوء إلى القنوات الحسية الأخرى كالبصر و اللمس و الإحساسات العميقة.

و يعرف إيسلديك (EYSSELDIK) الأصم بأنه الشخص الذي يعجز سمعه عند حد معين (70 ديسبيل) عن فهم الكلام عن طريق الأذن وحدها أو بدون استخدام المعينات السمعية، فالصمم هو نقص أو إلغاء للسمع باعتباره عجز راجع إلى إصابة في جزء من أجزاء الجهاز السمعي، كما ذهب بعض العلماء إلى تعريفه بأنه غياب سمعي، سواء كان جزئي أو كلي و يكون بسبب فطري أو مكتسب (M YVES., 2001)
و اعتبر الصمم "نقص أو فقدان كلي للسمع و هو راجع إلى إصابة في منطقة ما من الجهاز السمعي، فإما أن تمس جهاز إرسال الأصوات في الأذن الخارجية أو الأذن الوسطى و هذا ما يعرف بالصمم الإرسالي، و إما أن يمس جهاز الإدراك أي القوقعة بما فيها العصب السمعي وكذا المجاري السمعية المركزية، و هنا يتعلق الأمر بالصمم الإدراكي، كما يمكن أن تجتمع هذه الإصابات مشكلة الصمم المزدوج."(A DOMART. 1976,)
و نستخلص مماسبق أن الصم هم أولئك الذين تعطل لديهم المجال السمعي نتيجة ظروف طبيعية و لا دية أو مكتسبة بيئية، و بالتالي فقدوا القدرة السمعية حتى مع استعمال معينات في أقصى حدودها التكبيرية.
و حسب تعريف قاموس علم النفس " :فالصمم هو ضعف أو فقدان جزئي أو كلي للسمع و ذلك حسب درجة الإعاقة ".(S NORBERT., 1999)
و ترى المنظمة العالمية للصحة أن الصمم عامل مثبط يحد من قدرات الطفل السمعية الذي له قدرة سمعية غير كافية و ضعيفة لا تسمح له بتعلم لغة محيطه، حيث تحد من قدراته على التواصل اللفظي و المشاركة في النشاطات العادية التي توافق سنه و هذا الخلل للوظيفة السمعية يكون إما جزئي أو كلي و هذا حسب المناطق المصابة في الجهاز السمعي، و البكم ناتج في أغلب الأحيان عن ضعف السمع المهمل (D BUSQUE).
كما تشير الدراسات العالمية إلى أن الصمم المكتسب يشكل قرابة 50 ٪ من الحالات في حين أن حوالي 25 ٪ يبقى غير معروف السبب، أما القسم المتبقي و هو الصمم الوراثي المنشأ (٪25) يحتاج إلى تحري الصمم في الأسرة و الوقوف على تاريخها المرضي، و قد أظهرت الدراسات المورثية أن أكثر من 78 مورثة قد تكون مسؤولة عن الصمم الوراثي، الذي قد يبدأ منذ الولادة أو يتأخر في الظهور إلى مرحلتي الطفولة و الشباب و يجدر التأكيد أيضا أن تحديد أسباب الصمم أمر بالغ الصعوبة.
بالإضافة إلى هذا العرض لمجمل التعاريف الطبية للإعاقة السمعية هناك ثمة تعاريف مختلفة لها منها التعريف الوظيفي و يعتمد هذا التعريف على مدى تأثير الفقدان السمعي على إدراك وفهم اللغة المنطوقة، و استنادا إلى هذا التعريف يرى لويد(LIOYD,1973) أن الإعاقة السمعية تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي و شدة الإعاقة السمعية، إنما هي نتاج لشدة الضعف في السمع وتفاعله مع عوامل أخرى مثل العمر عند فقدان السمع و العمر عند اكتشاف الفقدان السمعي و معالجته، و المدة الزمنية التي استغرقها حدوث الفقدان السمعي و نوع الإضطراب الذي أدى إلى فقدان السمع و فعالية أدوات تضخيم الصوت و الخدمات التأهيلية المقدمة والعوامل الأسرية و القدرات الكيفية. (جمال الخطيب،2002)

و يعرفه سميث (SMITH): " الشخص الأصم هو الشخص الغير قادر على إدارك الأصوات في البيئة المحيطة به، كما أنه غير قادر على استعمال حاسة السمع كطريقة أولية أساسية لإكتساب المعلومات."(عصام حمدي الصفدي،2003)
كما قدمت (DUMONT) : التعاريف الآتية الخاصة بالإعاقة السمعية
"حرمان، ضعف أو إلغاء كلي لحاسة السمع."
"إتلاف، نقص، إلغاء جزئي أو كلي، فقدان لوظيفة السمع "وتأكد أن الصمم ليس فقط حالة و لكنه صورة عقلية ...و كذلك غموض.(مصطفى نوري القمش،1999)
كما أن إصابة الأذن تنقص من قدرة الفرد على التأقلم و تؤدي إلى اضطرابات نفسية و اجتماعية، و بهذا فالأصم هو ذلك الطفل الذي يمثل عجزه السمعي عائقا لا يسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل و الإندماج في وسطه الاجتماعي،مما يجعله معزولا عن مختلف النشاطات و السلوكات و المواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية .فالمفهوم الوظيفي للإعاقة السمعية يرتكز على العلاقة بين فقدان السمع و تعلم اللغة و الكلام وقد جاء تعريف(OLERON 1961):" الصمم هو إعاقة فيزيائية قبل كل شيء و هو تشوه يؤثر على القدرات المعيشية و الإجتماعية خاصة تلك التي تتعلق بالحياة الدراسية.(عامرية بيزات،2001)
أما (JULIA DE ADJURIAGUERRA) فيعرف الطفل المعاق سمعيا أنه ذلك الطفل الذي تكون قدرته السمعية ضعيفة، بحيث لا يسمح له تعلم لغة محيطه و المشاركة في النشاطات العادية التي توافق سنه كما تمنعه من متابعة التعليم العادي و الإستفادة منه (AJURIAGUERRA., 1984)
وقد عرف مصطفى فهمي الإعاقة السمعية بأنها خلل وظيفي في عملية السمع نتيجة للأمراض أو لأي أسباب أخرى يمكن قياسها عن طريق أجهزة طبية، و لذلك فهي تعوق اكتساب اللغة بالطريقة العادية، و يذكر عبد العزيز الشخص (1985) أن المعاق سمعيا هو من حرم حاسة السمع منذ ولادته أو قبل تعلمه الكلام إلى درجة تجعله– حتى مع استعمال المعينات السمعية -غير قادر على سماع الكلام المنطوق، و مضطرا لاستخدام الإشارة أو لغة الشفاه أو غيرها من أساليب التواصل، فالطفل الأصم لم تتكون لديه أية معلومات عن البيئة التي يعيش فيها و بالتالي فإنه يعيش في عالم صامت خال من الأصوات لانعدام الحاسة التي تعتبر الوسيلة الأساسية في تعلم الكلام و اللغة.
و تبعا للتصنيف الخاص بالإعاقة السمعية يعرف (RONDAL):" المعاق سمعيا بشخص ذو عجز سمعي يناسب 70 ديسبل أو أكثر، مما يجعل فهم الكلام غير ممكن سواء بحمل الآلة السمعية أو لا، أما ضعيف السمع فهو كل شخص ذو عجز سمعي يتراوح بين35 إلى 69 ديسبل، مما يجعل فهم الكلام صعب لكن ممكن سواء بحمل الآلة السمعية أو لا (RONDAL. J A, 1982).
و جاء تعريف جون كلود لافون (LAFON): " على أنها نقص معتبر للإحساس السمعي". (LAFON. R, 1979)
إضافة إلى ذلك فإن السمع ليس فقط إمكانية الاكتساب الفعلي للغة، و لكنه الوعي الكامل بالعالم الذي يحيط بنا كما بين أنه يصعب علينا تخيل عالم دون مثيرات خارجية حيث علينا أن نتذكر دوما أن حاسة السمع لا تهدف فقط للوصول إلى اللغة، و إنما الشعور

بالمجتمع الذي ننتمي إليه و التعرف عليه، و لا تتم هذه المعرفة إلا عن طريق المعلومات التي تمدنا بها حواسنا خاصة منها الرؤية و السمع.(PIALOUX . P, 1975)
و بهذا فإن الأصم هو ذلك الإنسان الذي يمثل عجزه السمعي عائقا لا يسمح له باكتساب لغة محيطه التي تمكنه من التواصل و الاندماج في وسطه الإجتماعي، إذ يكون في معزل عن مختلف النشاطات و السلوكات و المواقف اللغوية التي يلجأ إليها لتحقيق حاجياته اليومية بالإضافة إلى صعوبات في التعليم و التحصيل العلمي.

2-أسباب الصمم :

إن من أهم شروط التفسير هو العلم بأسباب الظاهرة، والعوامل المنتجة لها وهو ما ينطبق أيضا على ظاهرة الإعاقة عامة، والصمم باعتباره أحد هذه الإعاقات فإن تحديد أسبابه ضرورة لا مناص منها، وقد قسم العلماء المهتمون به أسبابه إلى فئتين وراثية وبيئية، حيث تندرج ضمن كل فئة أسباب فرعية، وهي تتوزع كالآتي:

2-1- الأسباب الوراثية الجينية:

وهي التي تحدث أثناء مرحلة الإخصاب أي قبل الولادة ،نتيجة لانتقال المرض من الوالدين إلى الجنين عن طريق الجينات، ويتضمن هذا الصنف من الصمم فقدانا للسمع بدرجة شديدة وحادة، ويكون من المستحيل علاجه وهو يصيب الأذنين معا وترافقه عيوب جسمية وعصبية أيضا. والعوامل الوراثية مسؤولة عن ما يقارب 50 % من حالات الصمم، وقد يكون الصمم ناتجا عن جينات متنحية ونسبة حدوثه عند الأبناء حوالي 84 % حيث ينتقل إليهم من أباء سليمين (أحمد محمد الزعبي ، 2003). وهو ما يسبب لهم اختلالات أهمها:

أ -التكون الخاطئ لعظام الأذن كثبات العظيمات بالأذن الوسطى أو غياب الصوان أو العظم الطبلي أو الغشاء الطبلي أو إحدى العظيمات.

ب - زملة أعراض ترتشر (Treacher syndrome) : و تتضمن أعراض صغر حجم الأذن واتساع الفم وخلل تكوين الأسنان ، ارتجاع الذقن إلى الخلف ،وتشوه عظام الوجه....الخ.

ج - زملة أعراض واردنبرج (Wardenburg syndrome) : و التي من أعراضها وجود خصلة بيضاء من الشعر في مقدمة الرأس،كذلك تلون العينين بلونين مختلفين وتشوهات في الأنف والشفتين ...الخ (بدر الدين كمال,2001)

د -مضاعفات عامل ال RH : أو عامل الريزس ،وذلك عندما تكون فصيلة دم الأم سالبة وفصيلة دم الأب موجبة،فتنتقل المواد المضادة من الأم إلى الجنين وتتلف بذلك كرات الدم

الحمراء ليصاب باليرقان الحاد مما يؤدي إلى موته عند الولادة أو بعدها مباشرة أو يصاب بالصمم أو قد يصاب بشلل جزئي في المخ (Brazelton, 1983).

2-2-الأسباب البيئية:

2-2-1- أسباب قبل ولادية Prénatale :

ونجد من أهمهاسوء تغذية الأم الحامل، تعرضها للأشعة السينية ولمسممات الحمل أو تعاطيها للكحول والمخدرات، إصابة الأم خاصة في الشهور الأولى للحمل ببعض الأمراض والفيروسات التي قد تنعكس على الطفل بإصابته بالصمم ومن بين هذه الأمراض نجد:

الحصبة الألمانية (Rubéole), الالتهابات التي تصيب الغدد النكفية (oreillons), الالتهاب السحائي (méningites), السكري (diabète), الزهري -السفلس (syphilis), حيث تؤدي هذه الأمراض إلى عدوى جنينها ومنه تلف جهازه السمعي لتخرب والتهاب الأذن الوسطى مما يؤدي إلى صممه.

كما أن لستخدام الأم لبعض العقاقير أو الأدوية أو تعرضها للأشعة الضارة، قد يؤدي أيضا للإعاقة السمعية، من بين هذه الأدوية والمضادات الحيوية نجد : Meomycin, Kanomycin, Streptomycin (فاروق الروسان،1996).

2-2-2-أسباب ولادية néonatale :

و هي الأسباب التي تحدث أثناء الولادة أو بعد أشهر قليلة منها ،قبل اكتمال التصلب الجمجمي (بوشيل ،وايدنمان ،سكولا ،بيرتر)

وذلك مثل انقطاع الأكسيجين عن الطفل المولود أو عنه وهو جنين قبل ولادته بلحظات مما يؤدي إلى الاختناق ، أو نقصه نتيجة طول مدة الولادة مما يسبب إجهادا للجنين ونقصا للأكسيجين في المخ فيضعف بذلك النخاع الشوكي السمعي وتتخرب بعض أغشيته الدماغية محدثة الإعاقة السمعية (Brazelton, 1983) .

كما قد تتسبب الولادة العسيرة أو المبتسرة واستعمال الملاقط في اختلالات عصبية وحسية تودي بسمع الطفل ، وتعتبر الرضوض والكسور الناتجة عن سقوط الطفل على الأرض أثناء الولادة من أهم مسببات الإعاقة السمعية، إضافة إلى التريف الولادي، وكل ما قد يعرقل الولادة الطبيعية من عوامل خارجية (بدر الدين كمال، محمد سيد الحلاوة ،2001)

3-2-2- أسباب بعد ولادية(بعد الولادة) postnatal :

وتعد من أهم الأسباب الشائعة للإعاقة السمعية عند الطفل، وعلى رأسها الأمراض وإصابته بعدوى الفيروسات مثل فيروس الحصبة، الجدري الكاذب ،الالتهاب السحائي ،الحمى المخية الشوكية،البكتيريا السبحية والأنفلونزا، حيث يتسلل الفيروس عن طريق ثقب الأذن إلى النسيج العصبي المخي ويتلفه (احمد محمد الزعبي ، 2003).

ومن بين أعراض الالتهابات تواجد صديد في الأذن الوسطى وانسداد قناة ستاكيوس به ونوبات الآلام الشديدة . وأورام الأذن الوسطى أو التجمع المائي بالأذن الوسطى،والذي يعد من الأمراض المنتشرة بين الأطفال حيث يضعف السمع تدريجيا لديهم ، وأمراض الأذن الداخلية مثلا حالة (dysacousies) مما يشكل لديهم صعوبة في فهم الكلام واللغة الشفهية (بدر الدين كمال، محمد سيد الحلاوة، 2001) .

كما نجد من أبرز الأسباب الإصابات وجروح الرأس أو تجمع الأشياء الغريبة في القناة السمعية أو انثقاب طبلة الأذن بأدوات حادة، و تؤدي الضوضاء الصاخبة كالاستماع إلى موسيقى صاخبة والتي تصل إلى 120 ديسيبل،إلى ضعف سمعي شوكي متوسط أو خفيف،سواء كان هذا الضعف الناجم مؤقتا أو دائما.

وتمثل الأسباب المذكورة سابقا نسبة معتبرة من مسببات الصمم بمختلف مستوياته إلا أنه رغم هذا هناك العديد من حالات الإعاقة السمعية غير واضحة الأسباب إلى حد الآن (بوشيل وآخرون, 2004) .

3-أنواع و درجات الصمم:

يعتمد التمييز بين الصمم و المستويات الأخرى من الإعاقة السمعية على مهنة الأخصائي الذي يقوم بالتمييز، فالتربوي يعرف الصمم من حيث تأثيره على الأداء التربوي، و أخصائي التأهيل المهني يعرفه من حيث تأثيره على الأداء المهني، و الطبيب و نوعه، لذا تصنف الإعاقة (db) يعرفه من حيث شدة الفقدان السمعي مقاسا بالديسبل السمعية لثلاثة معايير هي:

أ - حسب عمر الإصابة

ب - حسب موقع الإصابة

ج - حسب شدة الإصابة

3-1- التصنيف حسب عمر الإصابة:

تصنف الإعاقة السمعية تبعا للعمر عند حدوث الضعف السمعي إلى إعاقة سمعية قبل اللغة و هي الإعاقة التي تحدث قبل تطور الكلام و اللغة عند الطفل، و إعاقة سمعية بعد اللغة وهي الإعاقة التي تحدث بعد تطور الكلام و اللغة لدى الطفل.

3-1-1- الصمم قبل اللغوي : للشخص المصنف ضمن ذلك هو شخص فقد القدرة على السمع قبل تطور اللغة و هم الأطفال، و يشكلون نسبة % 95 من الأفراد الصم و يمتازون بعدم القدرة على تعلم سماع اللغة، الأمر الذي يؤثر سلبا على تواصلهم مع الآخرين (ابراهم عبد الله فرج الزريقات، 2003).

3-1-2- الصمم بعد اللغوي : إذا حدث الصمم بعد تكون المهارات الكلامية و اللغوية و تطورها يعرف الصمم بالصمم بعد اللغوي، وقد يحدث هذا النوع من الصمم فجأة أو بشكل تدريجي على مدى فترة زمنية طويلة، و غالبا ما يسمى هذا النوع بالصمم المكتسب، وقد يتم حدوثه في الطفولة بعد تطور اللغة أو في أي مرحلة عمرية لاحقة، و تعتمد تأثيرات الصمم بعد اللغوي على عدة عوامل من أهمها شدة الصمم وسرعة حدوثه و شخصية الفرد و ذكائه بالإضافة إلى نمط حياته.

و بوجه عام فإن عدم مقدرة الفرد على فهم كلام الآخرين و محادثتهم يمنعه من التواصل معهم و يولد لديه مشاعر الإحباط و العزلة و بالتالي القلق و الاكتئاب، علاوة على ذلك فإن كلام الأفراد الذين يتطور لديهم الصمم بعد اللغوي غالبا ما يتدهور بسبب عدم مقدرتهم على سماع مستوى كلامهم، و بسبب القلق الذي يتطور لديهم.

3-2- التصنيف حسب موقع الإصابة:

تصنف الإعاقة السمعية تبعا لموقع الإصابة أو الضعف من الأذن إلى إعاقة سمعية توصيلية أو إعاقة سمعية حسية عصبية و إعاقة سمعية مختلطة و إعاقة سمعية مركزية، وسنتطرق بشكل مفصل إلى كل نوع من هذه الأنواع من الإعاقة السمعية:

3-2-1- **الإعاقة السمعية التوصيلية :**

أو ما يسمى بالصمم الإرسالي و تعتبر من أكثر أنواع الفقدان السمعي شيوعا بين الأطفال، وهو عبارة عن خلل في وظيفة الإرسال ، و تحدث نتيجة أي خطأ أو شذوذ في جهاز توصيل الذبذبات الصوتية الذي يشمل الأذن الخارجية و الطبلة و الأذن الوسطى بعظيماتها الثلاث، أي أنها خلل و اضطراب يصيب هذه الأجزاء فيمنع أو يحد من نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية و التي تكون سليمة فالمشكلة هنا ليست في إدراك أو تمييز الأصوات و إنما في توصيل الأصوات إلى جهاز التحليل و التمييز (الأذن الداخلية)

و من أهم أسباب هذه الإعاقة ولادة الطفل بانسداد خلقي لقناة الأذن الخارجية، وكثيرا ما يكون مصحوبا بتشوهات في صيوان الأذن، و إذا وجد في الأذنين سبب نقصا شديدا في السمع فلابد من علاج جراحي قبل وصول الطفل إلى مرحلة الدراسة، إلا أن غالبية هذه الحالات من هذا النوع من الصمم تكون مكتسبة، و ذلك لوجود عائق يعيق وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية، أما قد يحدث لوجود حاجز على مستوى مجرى السمع الخارجي مثل انسداد القناة لوجود كمية كبيرة من الصملاغ، أو لسبب تعفن في الأذن الخارجية،أو يكون نتيجة لصدمات دماغية أو أجسام غريبة كعود الكبريت الذي يؤدي إلى ثقب غشاء الطبلة، بالإضافة إلى الالتهابات التي تتعرض لها الأذن الداخلية أو الذي يؤدي إلى سوء تهوية (Obstruction Tubaire) الوسطى مثل :الإنسداد القنوي و يتمثل في إصابة (L'Otospongiose) صندوق الطبلة، الالتهاب الحاد للأذن الوسطى الغشاء الداخلي لصندوق الطبلة و هو صمم يصيب النساء بنسبة 70 ٪ مقابل 30 ٪عند و هي إفرازات مخاطية لقناة (Otorrhée Tubaire) الرجال و كذلك سيلان الأذن القنوي أستاكيوس و التجاويف الأنفية البلعومية التي تمر عبر مجرى السمع الخارجي عن طريق الثقب الطبلي و ينتج عنها تعفن الأذن الوسطى بسبب تعفن هذا السيلان، فنجد احتمال وجود التهابات عظمية نسيجية على مستوى الحاجز لصندوق الطبلة وسلسلة العظام بالإضافة إلى الالتهاب الصديدي الحاد، و بعض التشوهات الخلقية بسبب وجود ضمور و تهس خاصة العظيمات الثلاث، و مختلف الإصابات مثل الإصابات(Les Aplasies) الدماغية .

إن مختلف إصابات الأذن الخارجية و الوسطى تستلزم علاجا طبيا أو جراحيا أو اللجوء إلى التجهيز السمعي.

و بوجه عام فإن الحد الأقصى للضعف السمعي الناتج عن الإعاقة السمعية التوصيلية هو تؤثر على القوقعة مباشرة و تتخطى الأذن الوسطى، لذا فإن الأشخاص 60 (dB) ديبسل الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة يتمتعون بمقدرة جيدة على تمييز الأصوات العالية نسبيا، و قد يميلون إلى التكلم بصوت منخفض لأنهم يسمعون أصواتهم جيدا و بسهولة، و من الأهمية في حالات الضعف السمعي التوصيلي تشجيع الطفل على استخدام سماعة طبية، فالسماعة تستطيع مساعدة هؤلاء الأشخاص على استعادة بعض قدراتهم السمعية، فهم يجدون صعوبة في اكتساب الكلمات المتشابهة من حيث النطق و صعوبة في الكتابة لأنهم

يخلطون بين الحروف المهموسة و المجهورة بالإضافة إلى صعوبة اكتساب الكلمات الجديدة و خاصة المجردة منها (SITE INTERNET : www.gulfkids.com)

3-2-2-الإعاقة السمعية الحسية العصبية:

و هي ما يعرف بالصمم الإدراكي و يشير هذا المصطلح إلى حالات الصمم الناتجة عن خطأ أو تلف أوشذوذ في جهاز الإدراك أو الجسم، الذي يشمل عضو السمع في الأذن الداخلية في القوقعة الحلزونية و عصب السمع و مركز السمع بالمخ.

فهي نتيجة لإصابة الأذن الداخلية و المسالك العصبية الموصلة إلى المخ، حيث يترتب عن هذه الحالة عدم وصول الموجات الصوتية مهما كان ارتفاعها إلى الأذن الداخلية و يكمن المشكل في هذا النوع في فهم اللغة أو الكلام، فالالتبلسات الصوتية تزداد حدة كلما زدنا من شدة الصوت، وفي هذا النوع من الإصابة غالبا ما يكون لستعمال الأدوية بدون فائدة، لذا فإن التجهيز في هذا النوع من الصمم ضروري و حتمي (ماجد السيد عبيد 2000) كما يمكننا أن نصنف عدة أسباب لهذا النوع من الصمم و من بينها:

- Maladie de Wandarenboro : مرض وندرنبورو.
- Maladie de dallgren : مرض دالقرن.
- Maladie de Penderd : مرض بندر.

بالإضافة إلى إصابات القوقعة و التي تحدث بسبب التسممات عن طريق الأدوية أو الصدمات كإصابة العظم الصدغي الصخري، الإصابات الرجعية القوقعية بوجود أورام أو أسباب معدية مثل الزهري و كذا الإصابات المركزية كإصابة النواة أو المسالك السمعية المركزية أو أورام (L CHACUN DE BOIS., 1972)

وقد تكون للحمى دور في تلف عصب السمع فيحدث الصمم بشكل فجائي أثناء أو بعد الحمى مثل الحصبة الألمانية، الحمى القرمزية و الأنفلونزا، بالإضافة إلى بعض الإصابات التي ينتج عنها ارتجاج المخ أو كسر بقاع الجمجمة فيؤدي ذلك إلى تلف القوقعة الحلزونية أو إصابتها بالالتهاب الصديدي الحاد أو المزمن.

و من الصفات المميزة للضعف السمعي الحسي العصبي الناجم عن اضطرابات القوقعة اضطراب نغمات الصوت، حيث يكون للنغمات ذات الذبذبات المتشابهة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن، و الصفة الثانية هي ازديادشدة الصوت بشكل غير طبيعي و غير منسجم مع الزيادة الحقيقية في شدته، و من الصفات الأخرى لهذا النوع من الضعف السمعي أن للشخص يجب أن يتكلم بصوت مرتفع نسبيا ليسمع نفسه مما يجعله يتكلم مع الآخرين بصوت عال.

وفي هذا النوع يصبح الصوت مشوشا وقد لا يصل إلى المراكز السمعية في الدماغ وفي هذه الحالة فإن الجراحة و العقاقير الطبية غير مفيدة كذلك و إن السماعات الطبية غالبا ما تكون قليلة الفائدة (جمل الخطيب) .

و يمكننا تمييز نوعين من الصمم الإدراكي وراثي و مكتسب، فالإعاقة السمعية الوراثية تمثل حوالي % 20 من الحالات وقد تشتمل الكثير من الإعاقات السمعية المجهولة السبب أما بالنسبة للإعاقات السمعية المكتسبة فقد ترجع إلى أسباب قبل ولادته أو أثناء فترة الولادة مباشرة أو بعد الولادة (D BUSQUET., C MOTTIER).

3-3-3-الإعاقة السمعية المختلطة:

كما يطلق عليها مصطلح الإعاقة السمعية المركبة أو المزدوجة و تشير هذه الإعاقة إلى إصابة كل من الأذن الداخلية، الوسطى و الخارجية، مما يحدث فجوة كبيرة في التوصيل الهوائي و التوصيل العظمي للموجات الصوتية.

فهي ازدواجية و تركيب يجمع الصمم الارسالي و الإدراكي معا، وفقا لسيطرة الواحد أو الآخر، كما يدعى الصمم المزدوج أو المزدوج ذو الإدراكي المسيطر، و لهذا لا بد من الإهتمام بالبقايا السمعية، مهما كانت درجة الإصابة قصد تطوير لغة الطفل العاجز سمعيا أو على الأقل تمكينه من الإحتفاظ بمستواه اللغوي الذي اكتسبه إذا تعلق الأمر بصمم مكتسب.

وقد تكون للسماعات الطبية مفيدة لهؤلاء الأشخاص و لكن بعضهم يعاني من نفس المشكلات التي يعاني منها الأشخاص الذين يعانون من ضعف سمعي حسي عصبي. وتنتج الإعاقة السمعية المختلطة نتيجة لوجود خلل في أجزاء الأذن الثلاث سواء الداخلية أو الوسطى و أحيانا تبدأ بإعاقة سمعية توصيلية ثم تمتد إلى مختلطة وفي بعض الأحيان تبدأ بإعاقة سمعية عصبية حسية ثم تحدث التهابات في الأذن الوسطى

3-3-4- الإعاقة السمعية المركزية:

تنتج الإعاقة السمعية المركزية عن أي اضطراب في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو في المراكز السمعية ،فهي نتيجة لأي خلل بين عنق المخ و القشرة الدماغية و السبب في ذلك قد يرجع إلى سرطان في الدماغ أو التهابات في غشاء المخ أو تصلبه حيث تتصلب الشرايين المرتبطة في الدماغ تدريجا، و بالتالي فإن الدم يتصلب في الدماغ وفي أغلب الأحيان يؤدي ذلك إلى إغماء المصاب أو موته، و كلما طالت المدة بين الإغماء والاستيقاظ كان الخطر أكثر و زاد تصلب الشرايين و يحدث للسرطان ضغطا على الدماغ و كلما زاد الضغط يكون

أشد خطورة عليه، فغالبا ما يعاني الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الإعاقة السمعية من اضطرابات عصبية شديدة و خطيرة تطغى على الضعف السمعي(جمل الخطيب).

كما أن هؤلاء الأشخاص لديهم أذن داخلية سليمة و يمكن التدخل بإجراء عملية أو لستخدام السماعات الطبية (عصام حمدي الصفدي،2003).

3-3- درجات الصمم:

تصنف الإعاقة السمعية حسب مدى الفقدان السمعي، وقد عمل المكتب العالمي على وضع سلم لقياس العتبات السمعية عند الإنسان ابتداءا (BIAP) السمعي الفونولوجي من العتبة السمعية دون 20 ديبسال إلى ما فوق 120 ديبسال بواسطة المقياس السمعي النغمي و الذي يسمح بتعريف درجات الفقدان السمعي و الشروع إلى تقسيم درجات الصمم، و ينفذ هذا التقسيم ابتداءا من معدلات الاهتزازات: Hz 500, Hz 2000 و Hz1000 .

و انطلاقا من اختلاف هذه العتبات من أصم إلى آخر تم وضع مستويات لدرجة الإعاقة السمعية و هي :

1-الإعاقة السمعية البسيطة جدا.

2-الإعاقة السمعية البسيطة.

3-الإعاقة السمعية المتوسطة.

4-الإعاقة السمعية الشديدة.

5-الإعاقة السمعية الشديدة جدا.

3-3-1- الإعاقة السمعية البسيطة جدا:

وهو ما يعرف بالصمم الخفيف، و تتمركز العتبة السمعية هنا بين(25-40) ديسبال و الشخص الذي لديه إعاقة سمعية من هذا النوع أو المستوى لا يستطع إدراك الكلام المهموس، فيواجه صعوبة في سمع الكلام الخافت أو الكلام عن بعد أو تمييز بعض الأصوات و يكون إدراكه لها بشكل خاطئ، و لكنه يفهم الكلام العادي الملقى عادة بشدة

60 ديسبال، و الأصم لا يدرك بعض الفونيمات فيعمد إلى استبدالها بأخرى تقترب منها من حيث المخرج فيواجه بذلك بعض الاضطرابات النطقية في الكلام.

و على أي حال لا يواجه هذا الشخص صعوبات تذكر في المدرسة، و لكنه قد يحتاج إلى

ظروف إضاءة و جلوس خاصة في غرف الصف، وقد يستفيد هؤلاء من المعينات السمعية و من البرامج العلاجية لتصحيح النطق (جمال الخطيب،2002).

3-3-2- الإعاقة السمعية البسيطة:

تتراوح شدة الفقدان السمعي بين(41-50) ديسبل و يستطيع الشخص الذي لديه هذا المستوى من الفقدان السمعي ، أن يفهم كلام المحادثة عند بعد (3-5) أمتار وجها لوجه، وقد يظهر المصاب تشتتا في الانتباه و تأخرا لغويا بسيطا و مشكلات كلام بسيطة، و يسمع الطفل الأصوات العالية و الأصوات الكلامية المنطوقة فقط، و الكلمات غير المشدودة، و الأصوات الكلامية الأقل شدة غالبا ما تكون غير مسموعة، فالطفل يسمع الأصوات، و لكنه يميز بينها بصعوبة فهو لا يستطيع التعرف إلا على الأكثر منها بروزا من عناصر الكلام، و قد يواجه بعض الاضطرابات على مستوى إدراك بعض الحروف و نتيجة لذلك تولد لديه اضطرابات كلامية.

3-3-3- الإعاقة السمعية المتوسطة:

تتراوح شدة الفقدان السمعي بين(56-70) ديسبل ، فالأطفال ذو الفقدان السمعي المتوسط يفقدون معظم الأصوات الكلامية للمحادثة، و لكنهم يستجيبون بشكل جيد للنشاطات التربوية و اللغوية باستخدام المضخمات الصوتية، وقد يظهر هؤلاء الأطفال ضعفا في الانتباه أو تشتتا و تخلفا لغويا و مشكلات كلامية و مشكلات التعلم، كما تولد لديهم صعوبة في تعلم معنى الكلمات وقواعد اللغة بسبب عدم سماعهم بعض الأصوات الكلامية، إضافة إلى سماعهم بعض الأصوات الكلامية بشكل غير صحيح فالأصوات المتحركة تسمع بشكل أفضل من الأصوات الساكنة لديهم، كما أنهم يعانون من صعوبة في سماع الكلمات غير المشدودة و نهاية الكلمات، و هذا ما يؤدي إلى تداخل بين الأصوات

الكلامية و معاني الكلمة، ويمتاز نطق الكلام لديهم بالحذف و التشويه للأصوات أو الأحرف الساكنة .كما أن الغرباء يظهرون صعوبة في فهم كلام الطفل ذا الفقدان السمعي المتوسط.

ففي هذه الحالة لا يستطع المصاب التعرف على الأصوات إلا إذا كانت أكثر بروزا من عناصر الكلام إلا المقاطع ذات المصوتات المفتوحة التي بالتضاد مع العناصر الصوتية الأخرى تجعلها أكثر قابلية لسماع المقاطع البارزة من المقاطع المؤخرة، و تكون كلمات الربط غير مدركة و لا تظهر إلا مشتتة، فبالرغم من منافع الجهاز السمعي في هذه الحالة إلا أن الطفل لا يعفى من متابعة تعليم خاص، حيث أن الأصوات الناقصة أو المتشابهة يجب أن تصحح أو تعطى له حركات و أيضا كمكونات ضرورية للمعنى، و لا يمكن أن نأمل نتائج جيدة إلا إذا كان التعليم يجري في وسط مخصص، بمعنى أن يكون الطفل قد حظى بتربية سمعية و بصرية في نفس الوقت أين يعفى من المعلومات المدرسية و هذا بصفة

مؤكدة، و لا تسمح الأجهزة السمعية إلا بجعل الطفل في وضعية الاستماع العادي للكلام العادي و لا يفهم إلا إذا كانت معرفته للغة كافية و بالتالي يجب أن نعلمه أن يطور لغته.

3-3-4- الإعاقة السمعية الشديدة:

من -شدة الفقدان السمعي تتراوح بين (71-90) ديسبل و يعاني الشخص المصاب صعوبات بالغة حيث أنه لا يستطيع أن يسمع حتى الأصوات العالية و لذلك فهو يعاني من اضطراب شديد في الكلام و اللغة، فيواجه اضطرابات على مستوى السمع، و غموض و التباس حيال بعض الحروف مما ينجم عنه اضطرابات لغوية كلامية، و نادرا ما يتمكن المصاب بهذا النوع من اكتساب بعض العناصر اللغوية بفضل القراءة الشفوية.

و إذا حدث هذا الفقدان السمعي منذ السنة الأولى من العمر، فإن الطفل لن تتطور لديه القدرة اللغوية تلقائيا، وهذا الشخص قد يحتاج إلى الالتحاق بمدرسة خاصة للمعوقين سمعيا ليحصل على تدريب نطقي و تدريب سمعي و تدريب على قراءة الشفاه ، قد يحتاج هؤلاء إلى إعادة تربية أرطفونية.

3-3-5- الإعاقة السمعية الشديدة جدا:

مستوى الإعاقة السمعية يزيد عن 90 ديسبل، وهذا المستوى من الضعف السمعي يشكل إعاقة شديدة، حيث أن الشخص قد لا يستطيع أن يسمع سوى بعض الأصوات العالية، فيعتمد على حاسة البصر أكثر من حاسة السمع، و يكون له ضعف واضح في الكلام و اللغة.

ففي هذه الحالة لا يسمع الطفل أي كلمة حتى و إن ألقيت بصوت عال، أما الإحساسات السمعية فتكون عن طريق أصوات ذات شدة عالية تسمع بصورة منخفضة، و نشير إلى أن الصمم لا يمثل النقص الكمي للسمع فقط، بل هو تغيير كيفي للإدراك السمعي الذي يظهر عن طريق تشويه حسي للإشارة الصوتية و بما أن الاختلافات جد واضحة بين قدرات فهم الكلمة و بين نتائج الأجهزة في أنواع الصمم العميق، و لتفريق هذه الأنواع يتم حساب هذه القيم 250-500-1000-2000-4000 هرتز HZ , ثم يقسم المجموع على خمسة (05) بعدها نرى إذا كانت الإعاقة السمعية لدى الطفل أدنى من 90 ديسبل، نقول لديه صمم عميق من الدرجة الأولى، أما إذا كانت الإعاقة السمعية بين 90 و 100 فنقول صمم عميق من الدرجة الثانية و فوق ذلك يكون من الدرجة الثالثة.

و يعتبر الفرق بين هذه الدرجات مهم لأن المصابين بصمم عميق من الدرجة الأولى يستطيعون اكتساب الأصوات بواسطة مساعدات سمعية قوية، الشيء الذي يعد مستحيلا بالنسبة للدرجتين الأخيرتين مما يجعل أغلبية هؤلاء يلجئون إلى استعمال لغة الإشارة. كما

أنهم يتطلبون تربية خاصة، و منه يمكن تقسيم هذا النوع من الإعاقة السمعية إلى ثلاث مجموعات وهي :

1-المجموعة الأولى :الفقدان السمعي يساوي90 dB.

2-المجموعة الثانية :حيث الفقدان السمعي يتراوح ما بين 90 و100 dB.

3-المجموعة الثالثة :و يكون الفقدان السمعي فيها ما فوق100 dB.

4-الخصائص المعرفية للطفل الأصم

لقد تباينت آراء العلماء فيما يخص العلاقة بين الصمم والنمو العقلي ،إذ يفترض أن تؤثر هذه الخسارة اللغوية على المظاهر الإدراكية و العقلية فيشير Furth إلى أن التفكير عملية غير ممكنة من غير لغة ، هذا مع العلم أن دراسات Furth في هذا المجال تشير إلى تشابه عملية التفكير(مراحل التفكير) كما هي عند (Piaget) بين الطفل العادي و الطفل الأصم. حيث اختبر Furth كل من الأطفال العاديين و الصم في قدراتهم العقلية على استيعاب عدد من المفاهيم فوجد أنها تشكل صعوبة لدى الصم مقارنة مع العاديين . (فاروق الروسان،1996)

الذاكرة النشطة

إن الذاكرة هي أساس كل تعلم، فهي قدرة عقلية مخزنة لكل بقايا التجارب السابقة في مجال اللغة، الذاكرة قصيرة المدى ضرورية لفهم الرسائل اللغوية واستخلاص المعنى في حالة عدم التمكن من الاحتفاظ بالعناصر الأولى، أما الذاكرة طويلة المدى تمكننا من الرجوع

إلى التجارب السابقة المخزنة كالاحتفاظ بالكلمات والبنيات التركيبية والحركات التي تقوم بها من أجل النطق (Estienne,1975)

أثبتت بعض الدراسات أن الصمم يؤثر على الذاكرة ففي بعض الأحيان يفوق المعوقون سمعيا زملاءهم العاديين في بعض جوانب التذكر كتذكر الأشكال،التصميم،الحركة بينما لا يستطيعون ذلك في العمليات المعقدة كالمتتاليات العددية مثلا.

في دراسة أجريت على أطفال صم من 4 إلى 16 سنة و أطفال يسمعون من 3 إلى 16سنة حيث درست الذاكرة البصرية أسفرت النتائج على أن قبل 7سنوات نتائج الأطفال الصم أقل

من الأطفال الآخرين و لكن الفرق صغير جدا بينما من 7سنوات فما فوق النتائج مماثلة (Snidjes Danen, 1962)

وفي الدراسة قدم اختبار آخر ذاكرة سلسلة زمنية مكانية "مكعبات كوس" فكانت النتائج متماثلة بالنسبة للفريقين، فنلاحظ أن الطفل الأصم قد طور القدرة البصرية كمكانزم تعويض لغياب السمع.

و في دراسة أخرى حيث تدرس الذاكرة البصرية الآنية و المؤخرة و المتمثلة في إعادة رسم الأشكال الهندسية مباشرة بعد عرضها أو بعد فترة من عرضها، فالنتائج أبرزت أنه عند إعادة الرسم مباشرة لا يوجد فرق بين الأطفال الصم و الغير الصم ، أما في حالة الفترة الزمنية و هي 15ثانية نتائج الطفل الأصم أقل من الغير أصم في حالة عرض الشكل لمدة أقل أو في حالة إعادة الرسم بعد مدة و هذا دليل على أن الطفل الأصم مرتبط بآنية الفعل.

الانتباه

الحصول على الانتباه يبقى من أهم العراقيل لعملية الاتصال عند الطفل الأصم في وضعيات التفاعل الاجتماعي فبمجرد أن يغير الطفل اتجاه عينيه تتوقف عملية الاتصال مع المحيط في تلك الوضعية أو في حالة يكون فيها محتوى المبادلات على الراشد والطفل تتمثل بشيء خارجي أو مهمة مشتركة فتظهر بالتالي خلالها مشاكل في تقسيم انتباهه، وحسب (D. Wood 1982) الطفل الأصم مثل الرضيع السليم سمعيا لا يستطيع الاستفادة من تعليق صوتي مستمر، بل يجب عليه تقسيم انتباهه بين الرسالة الصادرة من جهة الشئ أو المهمة التي تمثل موضوع المبادلة من جهة أخرى، فالمعلومات تصل إليه بصفة متقطعة غير منتظمة وإعطاء تحليل لها يمثل لهذا الكون عملية جد مهمة.

وفي هذا الصدد توصل الباحثون إلى العديد من الملاحظات من بينهاGregorgry 1983 الذي سجل أنه في العلاقات (أم –طفل سليم) سمعيا في سن 15 شهر فإن النظرات المتبادلة تصدر مباشرة من الأم وابنها في نفس الوقت بصفة عفوية، في حين أن العلاقات بين (أم-طفل أصم) فإن إصدار مثل هذا السلوك المنتظم لا يظم إلا 15% من علاقات تبادل النظر.

أما Bralelxon و Aes 1980 سمح بتمييز مختلف السلوكيات التعبيرية الفردية للأمهات وكذلك لأطفالهم حيث وجدوا أن الطفل الأصم يستغرق وقتا أطول من الطفل السليم

يتفادى أو العكس، بالانتباه لشيء، أو الرفيق ووقت أقصر في فترات اللعب مع الأم.(Le pot ch., Froment)
أما بالنسبة لأم الطفل الأصم فإنها تقضي وقتا أطول من الطفل السليم سمعيا بطلب وتوجيه انتباه طفلها أكثر من اللعب معه.

وما يمكن ملاحظته أكثر من هذه الأبحاث أن الطفل الأصم أقل انتباها من الطفل السليم سمعيا، وهذا ما يؤدي بالأولياء إلى استغلال تقريبا القناة السمعية وينتج عنه إهمال للتنبيهات السمعية واستعمال فقط اللغة الإشارية التي تستدعي فقط الانتباه البصري، وبالتالي تهمل البقايا السمعية ويهمل معهما الانتباه السمعي بالإضافة إلى هذا هناك دراسة أخرى (Tikottn, Nienttiys, 1988) اللذين توصلا إلى تكملة نتائج الدراسات السابقة، فبمقارنتهم لأطفال سالمين سمعيا وأطفال صم توصلوا إلى أن الأطفال الصم يمضون وقتا أطول حتى يتمكنوا من الانتباه إلى الشيء أو الفرد، ووقت أقصر في التفاعلات خلال اللعب مع أمهم سواء كان لعب اجتماعي أو لعب بالأشياء.

فالطفل الأصم إذا هو طفل غير منتبه، لأنه لم يتعلم أن ينتبه وأن يوجه تركيزه ويقظته على العوامل الخارجية فهي تتطلب منه مجهودات كبيرة في جميع الميادين الحسية التي تطلب الاستمرارية للاتصال مع العالم الذي يحيط به أين تكون المعلومات السمعية إليه تكفي للشخص السليم سمعيا أن يتعلم الانتباه بصفة جد تلقائية.

الفضاء و الزمن

للسمع دور بالغ الأهمية في عملية التنظيم الفضائي –الزماني ؛ فاكتساب اللغة يعتبر منفذا للفهم والتواصل الذي يسمح للطفل باكتساب مفاهيم (الحاضر /الماضي / المستقبل) التي تسمح بدورها في بناء قصصه وحكاياته ، أما مفاهيم الفضاء فهي أكثر تضررا لكن يمكن للطفل الأصم أن يعوضها بحاسة الإبصار.
الطفل الأصم الذي لا يملك لغة لفظية ، لا يملك الكلمة للتعبير عن تمثيله لهذا العالم و بالتحديد لمفهوم الزمن فيستعمل الإشارة للتعبير و تمثيل هذه المدلولات.

5-القراءة عند الطفل الأصم

تزداد مشاكل الطفل الأصم الأكاديمية مع تقدمه في السن و خاصة مع دخوله المدرسة، حيث يصعب عليه التفاهم مع أقرانه العاديين نظرا لافتقاره إلى مهارات التواصل الفاعل معهم، حيث تعتبر اللغة من أكثر أساليب التواصل شيوعا بين الناس (Hallahan & Kauffman,1995) . و يدعم ذلك أيضا ما أوضحته بعض الدراسات من انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي للأطفال الصم بالنسبة لأقرانهم العاديين، فقد وجد جنتل (Gallagher, 1998) أن مستوى أداء المعوقين سمعيا على اختبار ستانفوورد للتحصيل(SAT) منخفض

كثيرا في مجالات التهجي، و فهم الفقرات، و الحصيلة اللغوية، و المفاهيم الحسابية، و الدراسات الاجتماعية، و العلوم. و قد أفادت دراسة ألين (Alen, 1986) أن الطفل المعوق سمعيا منذ التحاقه بالمدرسة يكون متأخرا بالفعل عن أقرانه في بعض مجالات النمو المهمة التي تشمل المهارات اللغوية (سواء منطوقة أو في صورة لغة إشارة)، أو المعلومات الواقعية عن العالم، أو التوافق الشخصي و الاجتماعي، و غالبا ما يؤدي ذلك إلى تأخره في معظم مجالات الدراسة بالنسبة لأقرانه العاديين، و قد يتراوح هذا التأخر ما بين ثلاثة إلى أربع سنوات دراسية . و أكدت دراسة جونسون و آخرون (Johnson et al, 1989)، بأن البرامج التربوية للأطفال المعوقين سمعيا في أمريكا تهمل احتياجاتهم اللغوية، كما أن مواد المنهج المقدمة لهم غالبا لا تتناسب مع ظروفهم و احتياجاتهم التربوية و يصعب عليهم التعامل معها بفاعلية.

وقد أكد ثابت (ثابت،2002) أن التراجع الكبير في مستوى القراءة لدى الطلاب المعاقيين سمعيا عند مقارنتهم بالطلاب السليمي السمع، عائدا إلى ضحالة حصيلة هذه الفئة من الطلاب من مفردات اللغة. بعد أن لاحظ خلال المقابلات الأولية التي أجراها مع أفراد هذه الفئة من الطلاب ضحالة الثروة اللغوية المتمثلة في معرفة أكثر من مسمى للشيء الواحد. إضافة إلى أن مسميات الأشياء لديهم قد تختلف من شخص.

و لاحظ لوتك ستاهلمان و اخرون (Luetke-6tahlman et al, 1998) تحسن المهارات القرائية لدى الأطفال المعاقين سمعيا الذين أخضعوا لبرامج تدريبية كان الهدف منها تدريبهم

على تحليل بناء النص و التعرف على مكوناته الأساسية ، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب، بينما وجد شكرايمر (Schrimer,1995) بأن تدريب الأطفال المعاقين سمعيا الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و 11 عاما على إستراتيجية التخيل خلال قراءة القصة، قد ساعد على استخدام الأطفال لبعض المهارات العقلية مثل: إعادة التجميع، و التمثيل، و الاستنتاج و التقييم أثناء القراءة، و بالتالي أدى إلى تحسن مقدراتهم القرائية.

إضافة إلى ذلك، وجدت الكثير من الدراسات تباينا كبيرا في درجات القراءة بين المعاقين سمعيا، و التي أرجعته بعضها إلى درجة فقدان السمع (Renolds, 1986) ، و أرجعته دراسات أخرى إلى مجموعة من العوامل المشتركة التي تجمع بين الطلاب المعاقين سمعيا المتفوقين في القراءة، و تتمثل هذه العوامل في اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم ، و جودة البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء الطلاب ، و أن الطلاب المتفوقين كانت لديهم مقدرات تواصلية أساسية جيدة أما عن طريق النطق أو عن طريق لغة الإشارة (Paul & Quigley, 1990) ، و ردت هذا التباين دراسات أخرى إلى المستوى الاقتصادي، و مستوى تعليم الوالدين، و بداية التأهيل و مدة سنوات الدراسة (Kluwin, 1994).

وقد أجرى (ثابت، 2002) دراسته لتقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع مقارنة بالطلاب العاديين بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، لمعرفة مدى الارتباط بين الإعاقة السمعية و مستوى القدرات القرائية، و كذلك اختبار العلاقة بين القدرات القرائية و بعض العوامل الخاصة بالطالب و أسرته. حيث تم اختيار عينة من الطلاب ضعيفي السمع من الصف السادس الابتدائي و الصف الثالث المتوسط.

و قد اشتملت عينة البحث على 121 طالبا من المدارس العادية و مدارس الأمل. و كانت أعمار عينة ضعيفي السمع تتراوح بين 11 و 20 عاما، أما أعمار عينة الطلاب العاديين فتتراوح بين 11 و 18 عاما، و أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع و العاديين. كذلك أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقويمها لدى عينة ضعاف السمع.

و أفادت دراسة جيرز و موج (Geers & Moog, 1991) التي أجريت على مئة متطوع من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، ممن تتراوح أعمارهم بين 16و 17 عاما، و نسبة ذكائهم في حدود المتوسط، و الذين كانوا قد التحقوا ببرنامج تعليمي شفهي (النطق وقراءة الشفاه) من سن ما قبل المدرسة و حتى وقت إجراء الدراسة ، أفادت الدراسة بأنه على الرغم من أن مستوى القراءة لدى أفراد العينة لم يصل إلى مستوى الطلاب العاديين ممن هم في نفس العمر ، إلا أنهم أظهروا درجات عالية من المهارات القرائية.(روحي عبدات، 2008)

II- الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا

1.2 تعريف الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا:

إذا كان التكفل بالطفل المعوق سمعيا هدفه الأساسي هو الاجتماعي,فان أول خطوة أو مرحلة لهذا الدمج هو الإدماج في المدرسة, لأنها ثاني بيت للطفل , وفي نفس الوقت مجتمعا مصغرا يجد فيه الطفل جميع أنواع المواقف و الاتصالات و المكتسبات.

و يعرف الإدماج المدرسي على أنه "استقبال الطفل المعوق حسيا و التكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين, و ذلك في كل من الحضانة , رياض الأطفال , المدارس الأساسية , الثانويات, مراكز التكوين المهني.....إلخ"(وزارة التشغيل و التضامن الوطني ,2002) فتعليم و تربية الطفل المعوق عموما و الأصم خاصة, ذا أهمية بالغة و حيوية في حياته اعتبارا أنها السبيل الأمثل لنجاح مساره الاجتماعي لما تمثله المدرسة بالنسبة للطفل و عائلته كونها وسط متنوع و ضروري لتنشئة اجتماعيا.

و تعرف بوسكي Busquet الإدماج المدرسي على أنه "**وضع الطفل الأصم في** مدرسة سالمين سمعيا سواء بطريقة مباشرة أو بعد قضاء مدة معينة في قسم خاص و ذلك بهدف اكتساب المهارات الأساسية للاندماج "(Busquet ,1978),**فالطفل المعاق** سمعيا يعيش في عزلة في المدرسة المختصة , و لا يستفيد من التفاعل و الاحتكاك مع اقرأنه السالمين سمعيا, بل يبقى في قوقعة داخل مجتمع الصم حتى سن المراهقة أين يفرض عليه الخروج إلى المجتمع الحقيقي بحثا عن الوسيلة لمواصلة الدراسة, **أو** للتمهين أو للعمل , فغالبا ما يواجه مشاكل و صعوبات ناتجة عن هذا النوع من العزلة و **الإقصاء**, مما يصعب عليه الوصول إلى ما يسمى بالإدماج الاجتماعي.

في حين يعمل الدمج المدرسي على تدعيم و تشجيع استقبال و كفالة الطفل المعاق سمعيا في نفس الهياكل التربوية و التعليمية التي يقصدها الطفل السالم سمعيا, من أجل تحضير عملية, الإدماج المهني و الاجتماعي, و إعطاء فرص أكبر للمعاقين سمعيا حتى يبرزوا قدراتهم و من ثمة تأكيد ذاتهم في المدرسة **وفي المجتمع ,"لذا وجب المحافظة و** مضاعفة الاحتكاك بالسالمين سمعيا خلال كل المراحل الدراسية,**فالطفل و بوجوده في** الوسط عادي سيتعود على مشاركة أقرانه نشاطاتهم المختلفة رغم إعاقته, و سيدرك ما الذي يفرقه عن الآخرين في نفس الوقت الذي يكشف فيه الوسائل و الطرق **التي تقلص تلك الفوارق**, و من جهة أخرى فان مؤلفة الأطفال السالمين للأطفال لمعاقين تعودهم على بعضهم البعض و تعلمهم كيفية تجاوز الصعوبات و تقبل الاختلافات " (1996, Gilling) .

و بالتأكيد سيكون هناك فترات فشل و إحباط عندما يصبح الطفل في سن يسمح له بقياس مدى ما ينقصه, لكنها قد تكون أقل أسي و خطورة من الصدمة النفسية التي تترقب الطفل الأصم الذي نشأ و تمدرس في المحيط محفوظ للتعليم المتخصص.

و كتعريف إجرائي فان مفهوم الإدماج يتبلور في فكرة تربية و تعليم الأطفال المعاقين سمعيا خاصة و معاقين عامة, في المدارس العادية دون عزلهم او تهميشهم, مع تزويدهم بخدمات ووسائل التربية الخاصة مما يسمح لهم بمزاولة دراسة عادية و يشجعهم على المشاركة الفعالة في التعليم و في الحياة المدرسية و الاجتماعية مع أقرانهم السالمين.

2.2 أهداف الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا:

من شأن عملية الدمج المدرسي للطفل ذا الحاجات السمعية الخاصة أن تحقق مجموعة من الأهداف ذكرت في دليل الأقسام المدمجة الذي أشرفت على إعداده اللجنة التربوية الوزارية المشتركة المكلفة بإعداد الوثائق المرجعية و الأدلة المنهجية, و جاء ترتيبها كالتالي:

- "حث الطفل المعوق سمعيا على الاتصال و تعلم اللغة, بوضعه في وسط سالم سمعيا حيث يتوفر الحوار و تبادل الكلام.
- التكفل بالطفل المعوق سمعيا في سن مبكرة, من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل السليم سمعيا.
- الاحتفاظ بالطفل داخل محيط العائلي و محيطه العادي حتى يتفادى نظام الداخلية و ذلك ابتداء من سن ست سنوات.
- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا و إعطائه فرصة الاستفادة من التربية و التعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش سويا, عن طريق التعليم و تقبل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للإدماج في الحياة المهنية
- السماح للطفل الأصم بالنموفي وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية و بالخصوص تلك التي بسلوكياته و طريقة اتصاله" (وزارة التشغيل و التضامن الوطني, 2002).

و من المعروف أن "أهم الأهداف التربوية لبرامج التربية الخاصة هو الوصول إلى التوافق النفسي و الاجتماعي للمعاق سمعيا, و ذلك بتوفير الخبرات التعليمية التي تتمشى مع طبيعة إعاقة الأصم و حاجاته للتوافق مع البيئة, كما يمكن توفير الخبرات الاجتماعية التي تتمشى مع الإعاقة و مع حاجاته و مساعدته على تقبل ذاته و إعاقته السمعية, و تحقيق أكبر قدر من التوافق مع نفسه" (عبد الرحمان سيد سليمان,2001) لكن قد لا تحقق هذه الأهداف النفسية و الاجتماعية إذا ما طبقت في إطار محدود و معزول كالمؤسسة المتخصصة, كونها لا توفر بقدر كافي فرص التفاعل الاجتماعي مع السالمين سمعي و الذي يمثلون أغلبية المجتمع.

و تشير في هذا الصدد السيدة زهور بن عيسى إلى أهداف استيراتيجية الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا من خلال النقاط التالية:

- " تحفيز الطفل المعاق سمعيا على التواصل اللغوي, و على تطوير لغته.
- التحضير لإدماجه اجتماعيا و تحفيز نموه في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية و السلوكية.
- تحسيس المجتمع باحتياجات و مشاغل المعاق سمعيا.
- التعرف على ماهية الاختلاف و احترامه من طرف السالمين "

(Benaissa Zehour ,1997.1998)

و كخلاصة يمكن استنتاج مجموعة من الأهداف العامة التي يصبو إليها الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات السمعية الخاصة, و التي تجسد مجموعة الأبعاد النفسية و الاجتماعية و التربوية التي يعكسها الدمج المدرسي على كل من الطفل المعاق سمعيا و على المجتمع برمته.

إذ يمكن للدمج المدرسي أن يحقق عددا من الأهداف و الغايات على عدة مستويات:

- **المستوى النفسي و الاجتماعي:**

يحضر الإدماج بالمدرسة في الصغر إلى الإدماج اجتماعيا في سن المراهقة و الرشد, حيث يساعد تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات السمعية الخاصة عموما على تكييفهم و تعايشهم مع السالمين, ذلك بتغيير الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة و المعوقين و بالتالي **انتشار ثقافة الإدماج و تقبل اختلاف الأخر**, فيكبر الطفل مستقلا بذاته و معتمدا عليها, و متطبعا اجتماعيا.

- **المستوى الإتصالي:**

يساعد الدمج على التحدي المعاق سمعيا لإعاقته, بتوظيفه لحواسه الأخرى و تعلمه للغة المنطوقة و استعمالها موازاة مع لغة الإشارات , و لتحقيق هدف التواصل مع الآخرين.

- **المستوى الدراسي:**

يعطي الدمج فرصا أكبر لإبراز و تطوير قدرات الطفل المعاق سمعيا المعرفية و **التواصلية** و الاجتماعية.

- **المستوى المادي:**

بتخفيف العبء المادي الذي تتحمله الدولة من خلال إنشاء المراكز و المدارس **المختصة** .

- **المستوى العائلي:**

التخفيف من الصراعات النفسية التي يعيشها الأولياء, بفتح المجال أمام ابنهم المعوق سمعيا بأن يعيش في وسط عادي كغيره من **الأطفل**.

3.2 مبادئ الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا :

منذ بداية الستينيات أصبحت كفالة المعاق سمعيا و المعاق عموما لا تتوقف عند حدود التهجئة و تعلم القراءة و الكتابة بل تعدت ذلك إلى فرض كينونة هذا العاجز في وسط السالمين من خلال مشاركته الكلية في الحياة الاجتماعية والمدرسية بتعريف الإفراد العاديين ماهية الإعاقة و كيفية التعامل معها و تقبلها كاختلاف لا غير.

و من هذا المنطلق خلقت مبادئ جديدة لمفهوم الإدماج, تشير إليها "لبريجير Labreger" **في ثلاث نقط**: (Aime Leberger ,1985) :

- **تكافؤ فرص الدخول** Egalite D’acces:

و ذلك في كل أماكن الحياة الاجتماعية.

– التطبيع نحو الحياة العادية La normalisation:
فالإدماج لايعني أن المعاق سيصبح إنسان سويا و عاديا أي أن الإدماج لا يساوي السواء و لا يفرضه, بل يغير مفهومه و تطبيقه, حيث سيعيش المعاق في إطار و في ظروف عادية مع الأخذ بعين الإعتبار احتياجاته الخاصة.

– الإدماج L'Integration :
يؤدي هذا المبدأ في كل الميادين إلى:

- الإدماج الفيزيقي أو البدني.
- الإدماج الوظيفي (مشاركة كلية و فعلية في الجماعة)
- **الإدماج الاجتماعي** (و الذي يعمل على تقليص المسافة الاجتماعية بين المعاق و الجماعة من خلال رفع تقدير الذات لدى المعاق و تحسيسه بالانتماء و تغيير الأحكام السلبية الموجهة إليه.)

4.2أشكال الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا:

تتم عملية الإدماج للمعاق سمعيا في الوسط المدرسي العادي على نمطين هما الأكثر انتشارا **و لستعمالا**, و هما الإدماج الجزئي و الإدماج الكلي:

أ / الإدماج الجزئي: (وزارة التشغيل و التضامن الوطني,2002)

و يتمثل في مشاركة الأطفال المعوقين سمعيا في بعض نشاطات السالمين سمعيا و التي لا تحتاج إلى مستوى لغوي ثري (التربية البدنية, الأشغال اليدوية الخرجات التربوية....إلخ)

و أيضا في بعض المواد الدراسية كالتربية الرياضية و تتابع باقي المواد الدراسية بالقسم المدمج.

ب / الإدماج الكلي : (نفس المرجع السابق ,2002)

و هو التمدرس الكلي للطفل المعوق سمعيا في قسم السالمين, في حين تبقى مهمة الدعم البيداغوجي و الأرطفوني خارج حصص الدراسة.

5.2شروط الإدماج المدرسي للطفل المعوق سمعيا:
للدمج المدرسي قواعد و شروط علمية و تربوية لا بد أن تتوافر قبل و أثناء و بعد تطبيقه, لأنه أصبح قضية تربوية ملحة في مجال التربية الخاصة و هو يتطلب جملة من الشروط

المادية و البشرية التي تكون الأرضية المناسبة لتجسيد و تحقيق غايات مرحلة الإدماج المدرسي الفعلي داخل الهيئات المستقبلية للأطفال المعاقين سمعيا بداية من الروضة و المدرسة ووصولا إلى المجتمع.

بالإضافة إلى المواد التنظيمية التي جاءت في القرار الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة العمل و الحماية الاجتماعية و التكوين المهني (آنذاك) و المؤرخ في 1998/12/10, فلا بد من توفير مجموعة من الشروط التي لم تذكر ضمن مواد هذا القرار الوزاري و التي تركت ثغرات وجب سدها.

و ستعرض أبرز الشروط التي أجمع الدارسون و الباحثون في هذا الميدان على ضرورة توفرها, و لقد صنفت إلى ثلاثة و هي كالتالي:

أ / الشروط المادية:

و تشمل مجموعة التجهيزات السمعية الفردية (المعينات السمعية) و الجماعية(أجهزة SUVAG) الخاصة بتكبير الصوت, و كل ما تتطلبه العملية التربوية من وسائل إيضاحية و تعليمية مكيفة حسب حاجيات الطفل ذا الإعاقة السمعية. إضافة إلى تهيئة القسم الذي يستقبل التلاميذ العاجزين سمعيا بكل الوسائل التي من شأنها أن تسهل سير الدروس و استيعابها.

ب/ الشروط البشرية:

و تتعلق بضرورة الإشراف المتكامل على مجموعة التلاميذ الصم المدمجين من طرف الفرقة البيداغوجية المتعددة الاختصاصات (معلم التعليم المتخصص, مختص أرطفوني, مختص تربوي, مختص نفساني عيادي, طبيب الأذن و الأنف و الحنجرة,.....إلخ) التي يعمل دوريا و بانتظام مع الفريق التربوي الخاص بالمدرسة المستقبلية مما يكفل المتابعة الفعلية لعملية الإدماج المدرسي و العمل على نجاحها من خلال تدخل الأخصائيين لمراقبة سير الدروس و حصص الدعم و تقييم النتائج على عدة مستويات
(دراسية,سلوكية,نفسية,علائقية.....إلخ)

ج/شروط خاصة بالطفل المعوق سمعيا (درقيني مريم, 1998/1997)

- التشخيص المبكر:

و الذي يتم من المفروض في سن مبكر بهدف تسهيل عملية التربية المبكرة,و له أهمية بالغة فيما يخص معرفة نوع و درجة الفقدان السمعي و تهيئة الظروف و أخذ التدابير اللازمة للشروع في الكفالة.

- التربية المبكرة و التحضير قبل مدرسي:

تبدأ مرحلة التربية المبكرة من سن التشخيص المبكر إلى غاية سن ثلاث سنوات ثم تليها مرحلة التحضير قبل مدرسي (من ثلاث سنوات إلى خمس سنوات) و التي عادة ما تكون على مستوى دور الحضانة و رياض الأطفال, و خلال هاتين المرحلتين يتم تحضير الطفل ذو الإعاقة السمعية في سن ما قبل الدراسة للإدماج بالمدرسة العادية حيث يسمح له

بالمشاركة في النشاطات المقترحة للأطفال العاديين , و كذلك بتدريب كل البقايا السمعية و تفعيل إمكانياته و قدراته التواصلية العلائقية.

– درجة الفقدان السمعي:

و هو عامل مهم و لكنه ليس شرطا أساسيا, رغم أنه يبدو كلما قلت درجة الإعاقة السمعية كلما كانت هناك إمكانية أكبر للإندماج.

– المستوى الدراسي:

من الضروري أن يكون للطفل العاجز سمعيا مستوى دراسيا يسمح له بمزاولة دراسة عادية, فالتحضير قبل المدرسي على المستوى الروضة يهدف إلى تهيئة الطفل لاكتساب مختلف المعارف و المهارات , فهذا النمو الفكري المتواصل يجعل الطفل يكتسب مختلف القدرات التعليمية المدرسية.

– اللغة:

و يعني هذا الشرط ضرورة اكتساب الطفل المعاق سمعيا اللغة الوظيفية التي تسمح له بالمشاركة الفعالة و الحقيقية في مختلف النشاطات .

و يشمل أيضا عنصرين شرطيين يتمثلان في :

– القدرة على القراءة على الشفاه :

خاصة بالنسبة للطفل الأصم العميق, في حالات اكتساب المعلومات المرتبطة بالفهم و باللغة.

– الفهم و الإنتاج الشفوي و الكتابي:

و يقصد بها القدرات و الإمكانات الكمية و الكيفية للبقايا السمعية المضخمة و التي تستخدم في اكتساب اللغة الشفوية و المكتوبة و إنتاجها.

– سن الإدماج المدرسي:

يمكن أن يتم الإدماج في أي سن توفر الشروط سابقة الذكر, لكن من الأحسن أن يكون هذا الإدماج في سن مبكرة أي في سن الروضة أو سن السنة الأولى.

– حافز و دافعية الطفل المعاق سمعيا:

عادة ما لا يؤخذ هذا العامل بعين الإعتبار من طرف الأولياء و المعلمين, لكن لا بد أن تكون للطفل الأصم الرغبة في النجاح و أن يقبل كل المجهودات اللازمة للاندماج, مع مراعاة أن يكون الطفل المعاق سمعيا في وضعية نفسية تطلب منه أن يتحكم في الفرق الموجود بينه و بين الطفل السوي.

د/ الشروط المتعلقة بالأولياء:

تساهم الرعاية الأسرية بشكل كبير في كفالة الطفل المصاب بإعاقة سمعية المدمج بمساعدته على تجاوز الصعوبات النفسية و الدراسية و الاجتماعية, و لا تكون مشاركة الأولياء فعالة إلا إذا وجهت من طرف الفريق التربوي نحو الإرشاد الوالدي بتوجيهات و نصائح تساعدهم و تفيدهم في المتابعة الفعلية لكفالة طفلهم العاجز سمعيا بالبيت و خارجه و دعمه نفسيا و تربويا.فدور الأسرة في الإدماج يتوقف على مدى وعي الوالدين و إدراكهما لصعوبات و مشكلات الطفل المعاق سمعيا و استكمال ما تقدمت به المدرسة و تدعيم عمل المختصين.

٥/ شروط تتعلق بالهيئة المستقبلية:

ليست كل المدارس العادية مناسبة و مهيأة لاستقبال الأطفال المعاقين سمعيا, **و مع ذلك توجد** إرادة مزدوجة الجانبين(قطاع التضامن الوطني و قطاع التربية الوطنية) **في المشاركة و** الاهتمام بعملية الادماج المدرسي لفئة المعاقين سمعيا الذين سيستقبلون في أحسن ظروف إذا ما تمت توعية و تحسيس العاملين في الإطار التربوي العادي بأهمية تكافؤ الفرص للمعاقين و السالمين و الأبعاد النفسية و الاجتماعية و التربوية لهذه المرحلة من الادماج. ينبغي أن يكون مدير المؤسسة المستقبلية عضوا فعالا في عملية الإدماج حتى يساعد تحسيس أعضاء الفريق التربوي العامل بالمؤسسة و تحضيرهم لاستقبال الطفل المعاق سمعيا. **و من** الضروري أن يحضر المعلمون الأطفال السالمين سمعيا لاستقبال زملائهم المعوقين في **أحسن الظروف.**

و يستقبل الطفل الأصم حسب سنه في :

- **حضانة الأطفال** : ابتداء من الميلاد إلى ثلاث سنوات.
- **روضة الأطفال** : بين ثلاث سنوات إلى خمس سنوات.

في المناطق لا تتوفر فيها دور الحضانة و رياض الأطفال, يمكن لمدارس صغار الصم و الجمعيات المهتمة القيام بتوفير الوسائل المادية و البشرية الضرورية للتكفل بهم في هذه **المرحلة.**

- المدرسة العادية : **في سن ست السنوات.**

الجانب التطبيقي

الإشكالية

و

الفرضيات

الإشكالية:

من أكثر القدرات العقلية اهتماما لدى علماء النفس الانتباه، و بالتحديد الانتباه الانتقائي و الذاكرة النشطة. حيث أن الذاكرة النشطة هي القدرة على معالجة و تخزين المعلومات لمدة زمنية معينة. كما تتكون هذه الأخيرة من ثلاث أنظمة وهي الدورة الفونولوجية المسؤولة عن تخزين و معالجة المعلومات اللفظية، و المفكرة البصرية الفضائية المسئولة عن تخزين و معالجة المعلومات من أصل فضائي بصري، و كذا المدير المركزي للتحكم الانتباهي دوره هو التنسيق بين هذين النظامين (Meulemans. T,Seron. X,2004)

ويرى برودبنت Broadbent أن الذاكرة النشطة هي النظام الذي يقوم بمعالجة المعلومات، وهذا النظام يعمل بالتبادل مع وظيفة الانتباه.(Camus.J.F,2000)

تعتبر البنية الزمانية والفضائية من بين المعطيات الأولية للتكيُف الملائم للفرد، فهي لا تسمح له فقط بالتحرك والتعرف عن نفسه في الحيز و لكن كذلك بربط وتسلسل حركاته، وكشف أجزاء جسمهِ ووضعها في حيز مكاني وربط الزمان والفضاء، حيث يكونان وحدة متكاملة يستحيل تجزئتها(Defontaine. J, 1980) .

إن هذه العمليات المعرفية لها دور أساسي في اكتساب القراءة. و نظرا لأهميتها ركز الباحثون اهتماماتهم و بحوثهم العملية و تجاربهم الميدانية على كيفية تنسيق و تنظيم تلك العمليات المعرفية التي بواسطتها تحدث عملية القراءة.

إن العلاقة بين نوعية البنية (الزمانية- المكانية) من جهة و عملية القراءة من جهة أخرى علاقة وثيقة جدا، بحيث توصلت "جادول" سنة 1962 في دراسة قامت بها أن عددا مهما من الأطفال الذين يمتلكون تصورا جسديا سيئا عن ذواتهم أو لديهم بنية زمانية و مكانية سيئة و الذين ينجزون الحركات و الاشارات المطلوبة في الاختبار انجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة.
ظهرت عدة دراسات حول موضوع البنية الفضائية في علاقتها بمتغيرات أخرى ، ومن الدراسات التي أقيمت في معهد علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا لجامعة الجزائر نجد: دراسة (شلابي سهيلة ، 2006) في إطار نيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي و التي جاءت تحت عنوان" اضطرابات البنية المكانية والزمنية و أثرها على تعلم قواعد النحو لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي " تكونت عينة البحث من119 تلميذ ينتمون إلى أقسام السنة الخامسة و السادسة ابتدائي ، و توصلت الباحثة إلى أن الاضطراب في الإدراك الزمني الفضائي يؤثر على مستوى تعلم قواعد النحو.

في دراسة لفوقية عبد الفتاح سنة 1996 و التي أجريت بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطرابات الذاكرة النشطة و صعوبات تعلم القراءة ، توصل إلى أن الذاكرة النشطة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم أقل فعالية من العاديين (فوقية عبد الفتاح،2004).

و تعتبر القراءة من بين المهارات التي تتأثر جراء الإصابة بحاسة السمع ، حيث قام كارشمر و تشيلدروث (Karchmer.M & Schildroth.A, 1986) بإجراء دراسة استمرت تسعة أعوام. وقد توصل الباحثان إلى وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية و القدرات القرائية، و ثباتها عبر الزمن، الأمر الذي يشير إلى أن الإعاقة السمعية تعد من العوامل الرئيسية المرتبطة بتراجع مستوى القدرات القرائية.

لقد وجدت دينمان وآخرون (Daneman et al. 1995) في دراسة أجريت ، أن أداء ذوي الاضطرابات السمعية والسليمي السمع في قياسات الذاكرة العاملة منبيء جيد بمستوى مهارات القراءة. فقد وجدوا بأن أداء أفراد العينة كان مرتبطاً بأدائهم في اختبار القراءة؛ في حين لم يكن هناك ارتباط بين درجة فقدان السمع وبين أداء المعاقين سمعياً في اختبار القراءة. إن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن العوامل المسئولة عن تعلم القراءة لدى العاديين هي نفسها المسئولة عن تعلم القراءة لدى المعاقين سمعياً.

لقد حظي موضوع الدمج التربوي لذوي الإعاقة السمعية باهتمام العديد من الباحثين، كونه يسهم إسهاما كبيرا في تطوير الكثير من الجوانب الاجتماعية و النفسية واللغوية لديهم إذا ما تم التحضير له بشكل جيد، و إعداد الطفل المعاق سمعيا و البيئة المدرسية التي سيدمج فيها. حيث يعمل تواجد الطفل المعاق سمعيا في المدرسة على زيادة اكتساب الخبرات و المهارات المعرفية من الطلاب السليمي السمع، و تطوير مهاراته الأكاديمية مما ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي (أسرار القبيلات، 2002).

و قد أشارت العديد من الدراسات و البحوث التي أجريت في هذا الجانب إلى فعالية دمج الأطفال المعاقين سمعيا في التعليم العام، و تأثير الدمج على جوانب حياتهم و تعليمهم. من بينها دراسة رفعت و توفليس (2000) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأطفال المدمجين و غير المدمجين على مقياس التوافق الاجتماعي لصالح الأطفال المدمجين.

فيما تتأثر سلبا القدرات القرائية لدى الطلاب المعاقين سمعيا الذين يتلقون تعليمهم في المراكز الخاصة بشكل ملموس مقارنة مع زملائهم المدمجين في مدارس التعليم العام. و هو ما توصل إليه (ثابت، 2002) من خلال دراسته التي أجريت لتقويم مستوى مهارات القراءة الصامتة لدى عينة من الطلاب المعاقين سمعيا مقارنة بالطلاب السليمي السمع، حيث وجد

الباحث فروقا دالة في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع و السليمي السمع.

و عليه يمكن القول أن الإدماج مهم فيما يخص اكتساب الوظائف المعرفية الضرورية التي تساهم في تعلم القراءة . كون القراءة مهارة تخضع لعدة عمليات معرفية كالانتباه، الذاكرة النشطة والبنية المكانية و الزمانية.

نظرا لأهمية الدمج في تطور القدرات القرائية عند الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة التعليم الأساسي، ولقلة الدراسات التي تشير إلى أثار عملية الدمج على القدرات القرائية عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا حول العمليات المعرفية المتدخلة في اكتساب القراءة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين.

و انطلاقا من هذه المعطيات نصل إلى طرح التساؤل التالي:

- هل يوجد فرق في مهارات القراءة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في مدارس سليمي السمع، و الأطفال سليمي السمع ؟
- على أي مستوى من العمليات المعرفية يجد الأطفال الصم المدمجين مشكل في القراءة؟

الفرضيات:

- توجد علاقة بين العمليات المعرفية و القراءة عند الأطفال سليمي السمع.
- توجد فروق في مهارات القراءة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين و الأطفال سليمي السمع.
- توجد فروق على مستوى الذاكرة النشطة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين و الأطفال سليمي السمع.
- توجد فروق على مستوى الانتباه عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين و الأطفال سليمي السمع.
- توجد فروق على مستوى البنية الزمنية المكانية عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين و الأطفال سليمي السمع.

الفصل الأول
خطوات البحث

مقدمة

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث حيث يتمكن الباحث هنا من تحصيل وجمع البيانات والمعلومات حول مجال بحثه ودراسته , ثم يقوم بعد ذلك بتقديم تلك البيانات وتفسيرها وتحليلها وفقا للطرق والأساليب المنهجية ليتم بعدها التوصل إلى نتائج تكون بمثابة السند الأساسي للجانب النظري ؛ ويتحقق من صدق الفروض أو خطئها وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الطرق والأساليب المنهجية وأدوات الدراسة

1. منهج البحث:

لكل باحث يسعي من خلال دراسته إلى التحقق من صحة أو بطلان الفرضيات التي وضعها، منهج يتفق مع طبيعة دراسته، ونحن من خلال دراستنا هذه اعتمدنا على المنهج الوصفي و ذلك بإجراء المقابلات مع التلاميذ و تطبيق الاختبارات عليهم.

فالمنهج الوصفي هو كجل لاستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر النفسية و التعليمية كما هي قائمة بقصد تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة و أشياء و العمليات ،حيث أنه لا يقف عند حدود وصف الظاهرة , ولكنه يحلل، يفسر و يقارن(الزوبعي و الغنام ،1974)

2 - مكان وظروف إجراء البحث:

1.2 - مكان البحث:

تم إجراء هذه الدراسة الميدانية في مدرستين ابتدائيتين و هما:

- مدرسة "مالكي 1" بن عكنون
- مدرسة "عقبة بن نافع" بعين البنيان

تستفيد هاتين المدرستين من النظام المزدوج. تحتوي المدرسة الأولى "محمد مالكي 1 " على 259 تلميذ موزعين على 10 أقسام (قسمين لكل مستوى) إضافة إلى قسم تحضيري و قسم خاص (للأطفال المعاقين سمعيا المدمجين) يتم تدريسهم من طرف 10 معلمين للغة العربية و معلمة للغة الفرنسية.

أما المدرسة الثانية " عقبة بن نافع "فتحتوي على 187 تلميذ موزعين على 7 أقسام (5 أقسام عادية, قسم تحضيري و قسم خاص) يدرسهم 7 معلمين باللغة العربية و معلمة للغة الفرنسية.

الأقسام التي خصصنا بها دراستنا هي أقسام السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. لذلك فإن اختيار هاتين المدرستين لم يكن عشوائيا و إنما لوجود فئة التلاميذ التي تخص موضوع بحثنا.

2 .2-ظروف إجراء البحث:

إن الظروف التي أجريت فيها دراسة كانت ملائمة بصفة عامة فقد وجدنا كل التسهيلات من طرف مدراء المدارس كما أن المعلمات التي تقوم بتدريس الأقسام الخاصة(المعاقين سمعيا

المدمجين) ساعدتني كثيرا كونها لم تبخل علينا بالمعلومات الخاصة بالتلاميذ كلما توجهنا بالأسئلة إليها.
ففي كل مؤسسة وفر لنا مكان للعمل من حيث الهدوء.أما فيما يخص التلاميذ فقد رحبوا بفكرة العمل معهم و تحمسوا بطريقة جدية للاختبارات المقدمة لهم و كانوا في أتم الاستعداد لتطبيق كل ما يطلب منهم, كما أن ما شد انتباهنا هو استفسار المعلمات عن أهمية الدراسة و دورها في تحسين مستوى التلاميذ و الحرص على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

3 – مجموعة الدراسة:

سنتطرق في هذه الدراسة إلى كل من العمليات المعرفية (الذاكرة النشطة, الانتباه ,البنية الزمنية و المكانية) و علاقتها بالقراءة عند الأطفال المعاقيين سمعيا المدمجين.
لذلك تم اختيار مجموعة البحث المتكونة من 14 تلميذ معاق سمعيا مدمج ذوي نسب مقاوتة من حيث التحصيل الدراسي و المستوى التعليمي.
تحتوي هذه المجموعة على 6 إناث و 8 ذكور كان العمل معهم في الفصل الثالث (من شهر مارس إلى نهاية السنة الدراسية(2010 -2011)) فقد تم اختيار أفراد هذه المجموعة وفقا للمعايير التالية:

1.3 – معايير اختيار أفراد المجموعة:

- **المستوى التعليمي:**
  - جميع التلاميذ ينتمون لقسم السنة الرابعة لتعليم الابتدائي (طور الثاني من المرحلة الدراسية)
  - **السن** : تتراوح أعمارهم ما بين 10 و12سنة
- **السلامة البدنية و النفسية:**
  - إضافة إلى الإعاقة السمعية فهم لا يعانون من أي اضطراب نفسي أو عصبي أو مشكل صحي
- **درجة الإعاقة:**
- درجة الصمم تتراوح من متوسط إلى صم عميق
- مستوى القراءة يختلف من طفل إلى آخر و كذلك النتائج المدرسية
- أما سلوكهم داخل القسم يختلف من طفل إلى آخر فهناك من يتميز بالاجتهاد و هناك من يتميز بالفوضى و عدم المبادلات
- يعود سبب اختيار أقسام السنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى أن الدراسات تقول بأن سن 9-10 سنوات هو سن الذي يتحكم فيها الطفل بطريقة جيدة في ميكانيزمات القراءة و استراتيجيات الفهم
- يرجع الاختلاف في السن بين أفراد هذه المجموعة إلى أن بعض الأطفال قاموا بإعادة السنة الدراسية لعدم قدرتهم على المتابعة كبقية زملائهم.

- مع الإشارة إلى أن العملية التدريس بالنسبة للأطفال المعاقين سمعيا تتبع نفس المناهج العلمية التي تتبع مع الأطفال السالمين سمعيا حيث تستعمل نفس الوسائل البيداغوجية المعروفة عند الأطفال السالمين سمعيا.

كما يقوم بتدريسهم معلمتين باللغة العربية و معلمة باللغة الفرنسية تحمل كل منها شهادة ليسانس في العلم النفس أو في علم النفس و التربية الأرطفونية .

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم اختيار 16 طفل من مدرسة محمد مالكي 1 بن عكنون منهم 6 ذكور و 10 إناث بناءا على النتائج المتحصل عليها.حيث يدرسون في السنة الرابعة من التعليم الأساسي ونتائجهم الدراسية جيدة كما أن المنهاج المدرسي المتبع في هذه المدرسة هو منهاج موحد عبر كامل الوطن ؛ و معدل العمر الزمني لديهم هو 9سنوات كما أن جميع أفراد المجموعة لا يعانون من أمراض عضوية أو نفسية أو اجتماعية كما أن عامل الجنس لم يوخذ بعين الاعتبار.

ويمكن أن نلخص خصائص أفراد المجموعة الضابطة و التجريبية في الجدول التالي:

المجموعتين / المعايير	الأطفال العاديين (المجموعة الضابطة)	الأطفال الصم المدمجين (المجموعة التجريبية)
الجنس	10 بنات و 6 ذكور	8 ذكور و 6 بنات
السن	9- 10سنوات	10- 12سنة
المستوى الدراسي	الطور الثاني (السنة الرابعة)	الطور الثاني (السنة الرابعة)
مستوى القراءة	جيد	متوسط
سوابق الأطفال المرضية	لاشيء	لاشيء
ملاحظات المعلمين	نشاط دائم في القسم والمشاركة في كل المواد	نشاط محدود، وعدم المشاركة في كل المواد.

الجدول رقم 1 يمثل خصائص أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية

4 – أدوات البحث:

نظرا لطبيعة البحث المتمثلة في دراسة العلاقة الموجودة بين العمليات المعرفية (الذاكرة النشطة, الانتباه, البنية المكانية و الزمنية) و القراءة عند الطفل المعاق سمعيا المدمج و بهدف التأكد من صحة المعطيات المنطلق منها و ضبط المتغيرات و التأكد من الفرضيات تم تقسيم الجانب التطبيقي للبحث إلى ثلاث أجزاء و هي كالتالي:

1- تقديم الاختبارات
2– عرض و تحليل النتائج
3– التحقق من فرضيات العمل

4-1- تقديم الاختبارات:

تم تطبيق في هذه الدراسة عدة اختبارات تمثلت في اختبار مستوى القراءة لأفراد المجموعة و كذلك اختبار الانتباه و اختبار الذاكرة النشطة, و اختبار البنية الفضائية و اختبار البنية الزمنية كون الانتباه و الذاكرة النشطة و البنية الفضائية و البنية الزمنية هي المتغيرات الأساسية في دراستنا من أجل التحقق من الفرضيات.

4-1-1اختبار القراءة

اختبار« L'alouette » ، وهو عبارة عن نص تم تصميمه من طرف الباحث (Lefavrais, 1967)، ليتم بعد ذلك تعديله من طرف الباحث (Debray,1980)، ليطبق على مجموعة جزائرية من طرف الطالبة(غلاب.ص، 1998) .وقد صمم هذا الاختبار لأهداف عديدة منها:

-تشخيص صعوبات القراءة.
-خروج الفاحص من الأحكام الذاتية ، و يكون لديه مرجع موضوعي.
-تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين (Normo lecteurs) في القراءة ،أو ضعاف(Mauvais lecteurs) .

•مبدأ الاختبار:

يتكون نص القراءة ل L'alouette من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي سبع سنوات، هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة ، ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة و سهلة من الناحية الصرفية . كما انه مزين برسوم أو صور.
النص يتكون من 265 كلمة و 29سلسلة مقطعية.

•محتوى الاختبار

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:
-ورقة تحوي النص المزين بالصور و الرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه. (كما هو موضح في الملحق رقم 1)
-ورقة التنقيط ، أين يتم تسجيل الإجابات.
-ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

•التعليمة:

تكون التعليمة سهلة و بسيطة ،بحيث يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.
"هذا النص للقراءة ، اقرأه وانتبه لكل كلمة، تفضل اقرأ النص بصوت مرتفع وواضح"

•تعديل الاختبار:

طبق هذا الاختبار من طرف الطالبة (غلاب، ص، 1998) في رسالة الماجستير المعنونة "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية" حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ و تلميذة في الطورين الأول و الثاني. و تمت على هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية لكن لم يتم بعد تقنينه.

4-1-2 اختبارات الذاكرة النشطة:

نظرا للأهمية القصوى التي أعطتها الدراسات للحلقة الفونولوجية في المعالجة المعلومات الشفوية، و نظام مفكرة المجال البصر وفضائية، باعتبار أن هذه الوظيفة مهمة في عملية اكتساب القراءة و الكتابة والتصورات الذهنية عند الطفل.و في هذه الإختبارات اعتمدنا على اختبار Yuill ,1989 المكيف على الواقع الجزائري من طرف (قلسمي.أ 2001)واختبار

(Siegel et Ryan 1989) والمكيف من طرف سعيدونس 2004 تحت إشراف الأستاذة "درقيني مريم."

وهذه الاختبارات هي كالتالي:

أ)- اختبار الذاكرة العاملة جمل:

هذا الاختبار مصمم من قبل Siegel et Ryan (1989) والمطبق من طرف (Seigneuric A, 1998), حيث تقدم للطفل سلاسل متزايدة الطول تتكون من جمل يطلب من التلميذ أن ينتج الكلمة الأخيرة في الجملة ويتلفظ بها بصوت مرتفع, ويحتفظ بها, وعند نهاية كل سلسلة من الجمل على الطفل أن يتذكر الكلمات الأخيرة التي أنتجها مع احترامه لترتيب ظهورها حسب التقديم.

مثال: في سلسلة من جملتين لدينا:

3,2,1 هي أرقام أ,ب, ج, هي.....(حروف)

في يوم الجمعة كل المحلات.....(مغلقة)

التذكير بالترتيب: حروف, ومغلقة.

- **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار لقياس مدى قدرة الطفل على تذكر الكلمة الأخيرة في السلسلة بطريقة مرتبة أي بالترتيب.

- **بنية أداة الاختبار:**

يتكون الاختبار في مجمله من 42 جملة مقسمة إلى سلاسل مكونة من مجموعتين إلى خمس مجموعات، والكلمات المطلوب من الطفل إنتاجها هي كلمات معروفة ومتداولة، متنوعة بين الصفات، الأسماء والأفعال. (كما هو موضح في الملحق رقم 2- أ)

- **طريقة تقديم الاختبار:**

يتم تقديم الجمل الواحدة تلوى الأخرى بفضل قصاصة ورق لا تسمح بظهوره إلا جملة واحدة، حيث يقوم المختبر بقراءة الجمل الواحدة بعد الأخرى، وبمجرد أن يتلفظ الطفل بالكلمة بصوت مرتفع، يقدم المختبر الجملة الموالية، كيفية تقديم الاختبار تكون سريعة نوعا ما للحد قدر الإمكان من إستراتجيات التكرار الذاتي.

يبدأ الإختبار بتدريب مشكل من سلسلتين تضم كل منهما جملتين، أثناء التدريب نعلم الطفل بصحة إجاباته وإذ تمكن من النجاح في المحاولتين يمكن البدء بالاختبار ، يقوم المختبر بتقديم كل السلاسل وعليه أن يخبر الطفل بطول السلسلة في كل مرة.

- **تعليمة الاختبار:**

قبل تقديم التعليمة على التلميذ أن يكون منتبه.

"سأقرأ عليك الجملة وأنت تكمل الكلمة الأخيرة وتحتفظ بهذه الكلمة ، ثم تعيدها لي ، ثم اقرأ الجملة الثانية الجملة الأولى والثانية وعليك أن تردد الكلمتين بالترتيب".

- **التنقيط :** تقوم بحساب عدد الكلمات الصحيحة التي تذآرها الطفل بالترتيب.

ب) اختبار الذاكرة العاملة كلمات :

يتطلب الاختبار تعرف التلميذ على الكلمة الدخيلة في المجموعة المكونة من 4 كلمات، تنتمي ثلاث منها إلى نفس الحقل المعنوي، وعلى الطفل أن يتعرف ويتلفظ بالكلمة الدخيلة ويطلب منه ترسيخها في ذهنه حتى يتمكن من استرجاع الكلمات بطريقة مرتبة.

وتتميز هذه الكلمات الأربعة بوجود الكلمة الدخيلة التي تم ترتيبها في وضعيات مختلفة.

مثل:

ملك مروج فارس أمير

حمام نسر صبورة عصفور

- **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الذاكرة العاملة ومدى قدرة الطفل على استخراج الكلمة الدخيلة والاحتفاظ بها.

- **أداة الاختبار :** يتكون الاختبار في مجمله من 42 كلمة مقسمة إلى سلاسل متزايدة الطول.

والكلمات المستعملة في هذا الإختبار هي كلمات متداولة في مقرر التلميذ الدراسي. (كما هو موضح في الملحق رقم 2-ب)

- **طريقة تقديم الإختبار:**

هي نفسها التي استعملت في اختبار الذاكرة العاملة– جمل -إذ تقدم المجموعات من خلال

قصاصة ورق مصنوعة بشكل نافذة.
يبدأ الإختبار بتدريب التلميذ على محاولتين، يقرأ المختبر المجموعات بصوت مرتفع، ويقوم الطفل بالنطق بالكلمة الدخيلة، وعند الانتهاء من عرض السلسلة يعيد الطفل الكلمات المحتفظ بها بالترتيب.

- **التعليمة:**

تكون التعليمة المعطاة للتلميذ كالتالي:
"سوف أعرض عليك سلسلة تشمل مجموعة من الكلمات، عليك أن تجد الكلمة الدخيلة التي لا ترتبطها أي علاقة مع الكلمات الثلاث الأخريات، وتحتفظ بها في ذاكرتك، وفي نهاية كل سلسلة عليك أن تتذكر الكلمات الدخيلة بالترتيب."

- **التنقيط :** طريقة الحساب هي نفسها المطبقة في إختبار الذاكرة العاملة – جمل.-

ج) اختبار ذاكرة العاملة أرقام:

استعمل الاختبار من طرف YUILL و شركاؤه(1989) ، و هدفه يكمن كذلك في اختبار الحلقة الفونولوجية وقد ارتأينا إلى استعماله لملاحظة إذا ما كان هناك اختلاف بين اختبار تستعمل فيه الأعداد و آخر تستعمل فيه الأرقام.
على التلميذ أن يستمع إلى مجموعة من الأرقام مفصلة وعليه أن يحتفظ في ذاكراته بالرقم الأخير من كل مجموعة، المجموعات تقدم على شكل سلاسل وفي نهاية كل سلسلة على التلميذ أن يتذكر الأرقام الأخيرة بالترتيب .

مثل:
2 0 3
7 5 8

- **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس ذاكرة العمل أرقام التي يحتفظ التلميذ في كل سلسلة وفي كل مجموعة بالرقم الأخير.

- **أداة الإختبار:**

هي نفسها الموجودة في الإختبارات الأخرى، هناك 42 مجموعة من الأرقام مقسمة إلى سلاسل مختلفة الطول، ثلاث محاولات لسلسلة من مجموعتين، نفس عدد المحاولات في السلاسل ذات ثلاث مجموعات، أربع مجموعات وخمس مجموعات.
الأرقام الأخيرة التي على الطفل تذكرها تتراوح بين 1 و 9 ، الرقم صفر لم يقدم أبدا في نهاية المجموعة. (كما هو موضح في الملحق رقم 2- ج)

- **طريقة تقديم الإختبار:**

يبدأ الإختبار بمحاولتين في مرحلة التدريب، يطلب من الطفل قراءة مجموعة الأرقام بصوت مرتفع، بينما يقدم المختبر الواحدة تلوى الأخرى عبر نافذة القصاصة، وبهدف تفادي التكرار الذاتي تقدم كل مجموعة مباشرة بعد قراءة الطفل للرقم الأخير من المجموعة السابقة، يجري الإختبار بنفس الطريقة التي أجرت بها الإختبارات الأخرى.

- **التعليمة:**

"احتفظ بالرقم الأخير الذي تسمعه في كل مجموعة ، ثم استرجعه عندما اطلب منك ذلك ، ولكن حسب الترتيب الذي سمعته. "

د) اختبار الذاكرة العاملة أعداد :

في هذا الاختبار مهمة التلميذ هي لاسترجاع سلسلة من الأعداد تتراوح ما بين 10 و 99 عليه أن يتلفظ بالعدد الأكبر ويحتفظ به في ذكرته، مجموعة الأعداد تقدم على شكل سلاسل وفي نهاية كل سلسلة على الطفل تذكر الأعداد الكبيرة من كل سلسلة بالترتيب.

مثل:

31 60 46

14 52 20

- **هدف الإختبار** : يهدف الإختبار إلى قياس ذاكرة العمل أعداد، بحيث يكون الاسترجاع بالترتيب للعدد الأكبر.
- **أداة الإختبار:**

الأعداد التي على الطفل تذكرها يتراوح عدد مقاطعها بين خمسة وسبعة مقاطع لكل عدد، وضعية العدد الأكبر كانت مختلفة داخل كل سلسلة، توزيع للسلاسل الإثني وأربعون مجموعة المكونة للاختبار كان توزيعا مطبقا لبنية الاختبارات السابقة. (كما هو موضح في الملحق رقم 2- د)

- **طريقة تقديم الاختبار:**

يبدأ الاختبار بتدريبين، يقوم المختبر بقراءة مجموعة الأعداد للطفل وذلك بتقديمه كل مجموعة على حدي بواسطة قصاصة النافذة، وكلما انتهى من تقديم مجموعة على الطفل أن يتلفظ بالعدد الأكبر ويحتفظ به في ذاكرته ريثما ينتهي العرض، على الطفل أن يتذكر ويتلفظ بالأعداد مع احترامه للترتيب، مجرى سير الاختبار هو نفسه كما في الاختبارات الأخرى

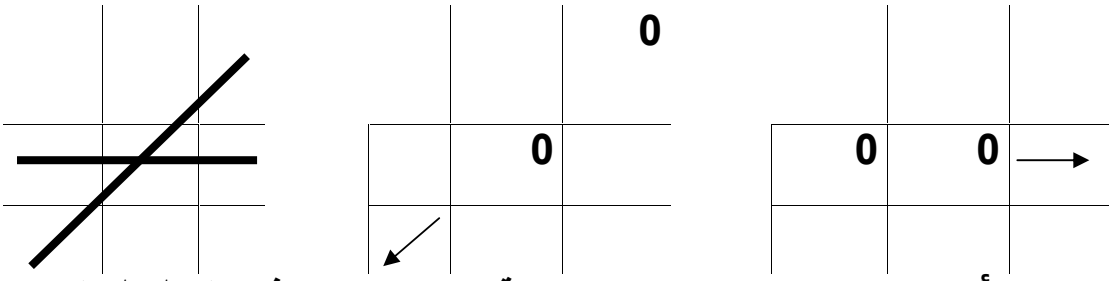
- **التعليمة :** تعليمة الاختبار هي كالتالي:

"سوف أقرأ عليك مجموعة من الأعداد وعليك أن تحتفظ بالعدد الأكبر، ثم تعيد الأعداد المسموعة بالترتيب."

و) اختبار الذاكرة العاملة للبنية الفضائية(خطوط):

انطلاقا من موضع نقطتين على للشبكة، يشكل الطفل خطا من ثلاثة نقط وذلك عن طريق الإشارة بأصبعه للمكان الذي توضع فيه النقطة الثالثة لكي يكتمل الخط ، وعليه أن يتذكر وضعية ولون الخط المشكل للشبكات المقدمة بشكل سلاسل، وفي نهاية كل سلسلة على الطفل أن يتذكر بالترتيب وضعية الخطوط ويعيد تشكيلها على شبكة فارغة.

مثل عن سلسلة من شبكتين:



الشبكة الأولى **الشبكة الثانية** **تذكر الخطوط بالترتيب**

- **أداة الاختبار:**

تستعمل شبكات من ثلاثة خانات يتم رسمها على كراس صغير في كل ورقة هناك شبكة واحدة.

نرسم نقطتان تسمحان بتحديد خط واحد، داخل نفس السلسلة في الاختبار هناك حالة فقط يتم فيها تكرار واحد لخطين يحتلان نفس المكان، الخطوط الواجب تذكرها يمكن أن تكون بشكل عمودي، أفقي أو مائل، وهذا لتفادي احتمال تذكر المختبر وضعية الخط بالصدفة، نشير أنه استعملت الألوان بحيث كان لون النقط يختلف من شبكة إلى أخرى بإتباع نفس الترتيب دائما : اللون الأحمر للشبكة الأولى، الأزرق للثانية، الأخضر للثالثة ، الأصفر للرابعة، والبرتقالي للخامسة.

وكل الأطفال يتعرفون على الألوان أثناء تذكر وضعية ولون الخط لا بد أن يحترمان معا من طرف الطفل. (كما هو موضح في الملحق رقم 2- و)

- **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس ذاكرة العمل على المستوى الفضائي البصري، حيث على المختبر أن يتذكر بالترتيب مكان النقطة وشكل الخط بالترتيب.

- **بنية الإختبار:**

هي نفسها بنية الإختبارات الأخرى، هناك 42 شبكة مقسمة إلى سلاسل ذات أطوال مختلفة، ثلاث محاولات لكل سلسلة.

- **التعليمة:** تعليمة الإختبار هي كالتالي:

"أكمل بواسطة أصبعك رسم الخط وذلك بوضع النقطة الثالثة ثم إحتفظ بالوضعية لكي تعيدها في الأخير على الشبكة الفارغة على شكل مستقيمات."

- **طريقة تنقيط اختبارات ذاكرة العمل :**

-تعطى نقطة 1 في حالة أعطى التلميذ إجابة صحيحة(استرجع الإجابة الصحيحة وفي الترتيب الصحيح).

-تعطى نقطة 0 في حالة الإجابة خاطئة (استرجاع خاطئ وترتيب خاطئ، استرجاع صحيح وترتيب خاطئ، استرجاع خاطئ وترتيب صحيح).

4-1-3 إختبار الستروب للانتباه (Stroop):

هذا الإختبار خاص بقياس الانتباه الانتقائي، و الذي يسمح لنا بقياس الكفاءة في اصابة الهدف وذلك من خلال جمع عدد الاجابات الخاطئة في اختبار Le STROOP. أنشأ هذا الاختبار من طرف الباحث STROOPسنة 1935 الذي أراد البرهنة على أن الانتباه لا يستطيع دائما أن يصد التدخلات الآلية، بحيث استخدم في هذا الاختبار كلمات مختلفة تكتب بألوان مختلفة يجري تعيينها بلا صعوبات، لكن إذا كان الأمر يتعلق بتعابير تدل على ألوان و أن الحبر الذي كتبت به لا يتفق منهجيا مع اللون المعني، فإن زمن التعيين يزيد ليدل على وجود تداخل.

- **مبدأ الاختبار:**

يكمن مبدأ هذا الرائز في وضع المفحوص أمام منبهات تحمل خصائص غير ملائمة، و التي عليه تجاهلها، و في نفس الوقت يجيب على خاصية أخرى.

- **هدف الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى تقييم الانتباه الانتقائي، و قدرة الكف للوضعية التي تمثل منافسة بين إجابتين اختياريتين.

- **محتويات الاختبار:**

يحتوي هذا الاختبار على ثلاثة بطاقات و هي كالتالي:

-البطاقة الأولى « A »: تتكون من 50 كلمة منظمة على شكل صفوف، في كل صف 5 كلمات أي بمعدل 10 صفوف مكتوبة بالأسود على ورقة بيضاء، تمثل كلمات ألوان أساسية " أحمر، أزرق، أصفر, أخضر"

-البطاقة الثانية « B »: تتكون من نفس مقدار الكلمات، لكن في هذه المرة الكلمات مكتوبة بألوان مختلفة، لا تمثل المعنى الدلالي مثلا كلمة أزرق مكتوبة باللون الأحمر.

-البطاقة الثالثة « C »: هذه الأخيرة تحتوي على مستطيلات ضيقة و طويلة نوعا ما تحمل نفس الألوان للسابقة الذكر أي" أحمر، أزرق، أصفر, أخضر".(كما هو موضح في الملحق رقم 3)

- **الوقت اللازم:**

يتمثل الوقت اللازم لإعطاء الإجابة من طرف المفحوص ب 45 ثانية لكل بطاقة من البطاقات.

- **شروط تطبيق الاختبار :**

وتتمثل فيما يلي:

•يجب التأكد من أن الطفل يرى بشكل جيد .و إذا كان عادة يحمل نظارات عند القراءة يجب أن يحملها أثناء إجراءه للاختبار.

•لا يسمح للطفل قلب الورقة أكثر من °45

•لا يسمح للطفل إخفاء عينه أو نزع نظاراته (إذا كان يحملها)، كما لا نسمح بأي

سلوك قد يؤثر على قراءة الكلمات (خاصة في البطاقة رقم 4)
•عندما يخطئ الطفل في كلمة ويعيد قراءة كل السطر لا نوقفه بل نتركه يكمل، لكن نعيد له الشرح قبل الانتقال إلى البطاقة الموالية، أي نفهمه أن عليه إعادة قراءة سوى الكلمة التي أخطأ فيها.
•إذا كان الطفل في بداية تعلمه للقراءة يجب التأكد من أنه يعرف قراءة الألوان.
•إذا توقف الطفل عن القراءة قبل نهاية الوقت الرسمي أو في نهاية البطاقة يجب تشجيعه على المواصلة.

- **مراحل تطبيق الاختبار:**

المرحلة (1): هذه المرحلة خاصة بالبطاقة الأولى يجب على المفحوص قراءة الكلمات المشكلة منها القائمة، و إذا انتهى من قراءة كل الكلمات قبل نفاذ المدة المحددة (45ثا) فإنه يعيد قراءة الكلمات من جديد حتى تنتهي المدة المحددة.

المرحلة (2):
هذه المرحلة خاصة بالبطاقة الثانية بحيث يطلب من المفحوص قراءة كل الكلمات التي تحتوي عليها القائمة لكن مع التنبيه بعدم اخذ لون الحبر بعين الاعتبار.

المرحلة (3):
هذه المرحلة خاصة بتسمية ألوان المستطيلات المؤلفة منها البطاقة الثالثة خلال المدة المحددة ب 45ثا.

المرحلة (4):
في المرحلة الأخيرة يعيد الفاحص تقديم البطاقة الثانية للمفحوص و يطلب منه ذكر أو تعيين لون الحبر مع التنبيه بعدم قراءة الكلمة (شرط التداخل).

- **كيفية جمع الإجابات:**

للحصول على الإجابات الخاصة بكل قائمة، يجب على الفاحص وضع أمامه ورقة خاصة بتسجيل إجابات المفحوص، كل بطاقة ترافقها ورقة خاصة بالإجابات الصحيحة أو الخاطئة أو الترددات،و عند الإنتهاء من جمع كل الإجابات يتم جمعها في جداول خاصة في ورقة التنقيط (Feuille de Notation) . (ملحق)

- **التعليمة:**

يجب أن تكون التعليمة مفصلة و بسيطة قدر الإمكان و أخذ بعين الاعتبار فهم المفحوص.
" عليك أن تقرأ بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار في أسرع وقت ممكن، و لما تصل إلى الأسفل عليك إعادة قراءة الورقة إلى أن أقول لك توقف أي في 45ثانية".
" سنبدأ إن كنت جاهزا"

-الوضعية الأولى (البطاقة 1):" سأعطيك ورقة مكتوب عليها كلمات، عليك أن تقرأ بصوت مرتفع من اليمين إلى اليسار في أسرع وقت ممكن، و لما تصل إلى الأسفل عليك إعادة قراءة الكلمات من البداية إلى أن أقول لك توقف".

-الوضعية الثانية (البطاقة 2):" في هذه الورقة تعيد نفس ما قمت به في المرة السابقة، عليك أن تقرأ الكلمات، و لما تصل إلى الأسفل عليك إعادة قراءتها إلى أن أقول لك توقف".

-الوضعية الثالثة (البطاقة 3):" هذه الورقة فيها مستطيلات ملونة، يجب أن تسمي هذه الألوان، و لما تصل إلى الأسفل عليك أن تعيد من البداية إلى أن أقول لك توقف".

-الوضعية الرابعة (البطاقة 2):" سأعطيك الورقة التي أعطيتها لك في المرحلة 2،لكن هذه المرة عليك أن تقرأ اللون الذي كتبت به تلك الكلمات و ليس قراءة الكلمات، و لما تصل إلى النهاية عليك أن تعيد من الأول إلى أن أقول لك توقف".

ملاحظة: إذا لم يفهم المفحوص التعليمة يجب أن نشرح له بمثال أو مثالين، لأن هذا الاختبار يتطلب مستوى جيد من الفهم.

- **-طريقة تحليل النتائج لاختبار الانتباه :**

يعتبر وصف و قياس المتغير التابع من الأمور المهمة فبي علم النفس التجريبي, **لأن** ملاحظة ما يجري من تغيير منتظم للاستجابات نتيجة تغيير العوامل المستقلة يقع في صلب الهدف من اجراء التجربة توجد عدة طرق لقياس ووصف المتغير التابع, من بينها طريقة "**عد الاستجابات الخاطئة**", و هي الطريقة التي سنعتمد عليها في وصف و قياس المتغير **التابع**, و المتمثل في القدرة على التعرف على الهدف مع التجاهل محول الانتباه.

إذن في طريقة التحليل الكيفي سنعتمد على المتغير عدد الإجابات الخاطئة في اختبار Stroop .

- **-عدد الإجابات الخطئةفي اختبار Stroop :**

تستخدم طريقة عدد الإجابات الخاطئة في التجارب التي تقام لقياس الكفاءة في إصابة الهدف و تكون إصابة الهدف هي الاستجابة الخاطئة فهي الإصابة التي تقع خارج منطقة الهدف, و بذلك يكون عدد الاستجابات الخاطئة هو الوسيلة لقياس المهارة في إصابة الأهداف.

نقوم بتسجيل عدد الإجابات الخاطئة التي بقوم بها الفرد في اختبار stroop, **و ذلك من أجل** معرفة مهارة الطفل في التعرف على الهدف, و التعرف على الهدف يدل على صد الإجابة الموافقة لتمثيل المثير المحول للانتباه و في حالة التنافس بين الهدف وال مثير المحول للانتباه و عند غياب الرقابة على هذا الأخير يزيد من عدد الإجابات الخاطئة في اختبار Stroop, يدل على فاعلية ميكانيزم, الصد أثناء انتقاء المثير الهدف, و هذا ما يعكس التوظيف الجيد للسياقات الانتباهية التي تدخل أثناء عملية معالجة.

- **-كيفية التنقيط:**

على الفاحص أو الباحث أن يضع أمامه أربع بطاقات تحمل الإجابات المتحملة من قبل **المفحوص**. و في كل بطاقة يقوم بمتابعة و شطب الأخطاء و الترددات, ثم ينقل النتائج على التنقيط التي تحمل المعلومات الشخصية للمفحوص,الأخطاء التي يقوم بها و الترددات التي يقع فيها و عدد الإجابات الصحيحة لكل بطاقة.

و إذا تعدى سطر أو عدة سطور فيجب إنقاصها من المجموع, **بعد ذلك نقوم بحساب درجة الخطأ لكل بطاقة**. و يتم ذلك بضرب (**عدد الأخطاء** x 2)+ **عدد الترددات** , و بعدها نقوم بحساب درجة التداخل و التي يتم حسابها بإنقاص من درجة الإجابات الصحيحة في البطاقة (3) و التي تخص تسمية ألوان من درجة الإجابات الصحيحة التي تمثل التداخل تسمية لون الحبر الذي كتبت به الكلمات في البطاقة (2)

درجة الخطأ = (مجموع الأخطاء x 2) + عدد الترددات

درجة التداخل = عدد الإجابات الصحيحة في المرحلة (3) ــ **عدد** الإجابات الصحيحة في **المرحلة الرابعة (أي البطاقة** (2) للمرة الثانية)

4-1-4- اختبار (مكعبات KOHS):

اختبار مكعبات كوس Kohs مقدمة من طرف Kohs في 1920 **الذي قدم حل للمشكل** المطروح في عدم كفاية الاختبارات اللفظية و حدها لتقييم المستوى العقلي فهذا الإختبار هو من الاختبارات الأدائية. فهذه الطريقة قننت لقياس الذكاء و بنيت لتجنب العامل اللغوي.

- **-مكونات الإختبار:**

يتكون هذا الاختبار من 16 مكعب ملون ذات مقياس (2,5**سم**). كلها ملونة بنفس الطريقة و تكون كلها 17 رسم تحتوي على وجه أحمر, وجه أبيض, وجه أصفر, وجه أزرق, وجه **أزرق و أصفر**, ووجه أحمر و أبيض. (كما هو موضح في الملحق رقم 4)

- هذه المكعبات مقدمة حسب الترتيب مقنن في 1933
- و كذلك يحتوي الاختبار على أوراق تنقيط
- **إن المكعبات و الرسومات موضوعة في نفس العلبة و كل رسم مطبوع على البطاقة** البيضاء

نجد على كل بطاقة الرقم الأصلي مشار **بسار الرسم**, و الوقت المحدد مسجل على اليمين و معكوس بكيفية تجعل الفاحص الموجود مقابل المفحوص ليتمكن من قراءته.

- مجموع الرسومات المرتبة على حسب نظام تقديمها تشكل دفتر

- جهة تقديم الرسومات للمفحوص هي الجهة التي يمكن من خلالها قراءة الرقم الموضوع على اليسار الرسم
- ورقة التنقيط تقدم النقاط المخصصة لكل رسم تبعا للوقت المختار
- إن حساب النقاط يكون بقراءة مباشرة.

- **ـالهدف من الإختبار:**

- صالح لتقديم المتخلفين عقليا ابتداءا من 8**سنوات**
- يثير الفشل المميز عند Les alexiques
Les dyslexiques
Les aphasiques
- يساعد على تقديم قدرة الطفل على التحليل و التركيب Capacité d'analyse
- يسمح لنا بقياس التعبير التحليلي و التأليفي، التفكير التصوري، الذاكرة غير لفظية و استيعاب البنية الفضائية، والنتائج غالبا ما تتأثر بالعوامل الثقافية والمدرسية .
- يهدف **إلى** قياس التنظيم **البصري الفضائي عند الطفل وقدرة الطفل** على التقسيم الذهني **لمكونات الشكل**، يبين **كذلك الصوبة في لستعمل المكعبات و** تنظيمها في **الفضاء مع** بعضها **البعض.**

- **ـتعليمات التطبيق:**

-القول للمفحوص مع أخذ أحد المكعبات:"أنظر هذا المكعب أحمر من جهة,**أزرق من** جهة أخرى,أصفر من الجهة الأخرى و أبيض من هنا"
- "أنظر من هذا الجانب هو أصفر و أزرق و من هذا الجانب هو أحمر و أبيض كل المكعبات متشابهة"
- نعين وضع المكعب الذي عرضناه بين المكعبات الأخرى

أ – المحاولة الأولى: بأربع مكعبات:" كون لي مربع كله أحمر"

- مساعدة عند الحاجة بالإشارة.

- مساعدة الطفل عند عدم نجاحه

ب- المحاولة الثانية: "حسنا, الآن تكون واحد مثل هذا بالضبط"

تقديم بطاقة المحاولة للمفحوص"Carton D'examen" مع تسمية الألوان

"أنظر هذا أحمر و هذا أزرق"

نبين الألوان على البطاقات مساعدة الطفل عند عدم نجاحه على أن يكون الرسم الذي يبنيه في وضعية صحيحة

-البطاقة 1 : "الآن سوف نعمل هذا (**أنظر**) هذا أحمر و هذا أزرق"

و نبين الألوان على البطاقة, نساعد الطفل إذا لم يفلح أو ينجح في الوقت (دقيقة و 30 ثانية)

-البطاقة 2: نفس التعليمة المعطاة في البطاقة الأولى

-**البطاقة 3:** و الموالية: - عدم تسمية الألوان

- عدم المساعدة في حالة الفشل

- **-توقيف الاختبار:**

- 5 محاولات فاشلة متتالية
- 3 مرات فشل متتالية في البطاقات التي تحتوي على 16 **مكعب**

- **تدوين الوقت:**

- **بالنسبة للبطاقات** (1) **و**(2): نطلق ساعة القياس بعد تسمية الألوان
- بالنسبة للبطاقات الأخرى الموالية نطلق ساعة القياس في الوقت نفسه عند تقديم **النموذج للطفل**
- عندما يقدم الفاحص البطاقة المقدمة من يد واحدة, يطلق ساعة القياس من اليد الأخرى
- **إن استعمل ساعة** القياس يكون بأكبر قدر من الحذر

- **-نظام التقديم:**

نحترم كما هو مستعمل في نظام Grace Arthme الذي يشمل على 3 تسريحات بالنسبة **للنظام المؤسس من طرف** Kohs

7يقدم بعد 8

10 يقدم بعد 11

13 يقدم بعد 14

نظام التقديم إذن هو: 1-2-3-4-5-6-7-8-9-11-10-12-14-13-15-16-17

- **التنقيط:**

- محاولة لا تنقط و التنقيط يكون على الرسومات وحدها
- كل بناء يكون منجز على حسب الوقت المحدد له و حالة الإنفاق تنقيط (0)

وفي حالة النجاح أي في حالة ما تكون المكعبات مقدمة بدقة على حسب النموذج و كانت مجتمعة في الوقت المحدد, عدد النقط المخصصة تختلف حسب الوقت الذي اتخذه المفحوص للتنفيذ الصحيح للرسم.

- **عدد النقط و الوقت تختلف من رسم لآخر**, أن مختلف القيم مشار إليها في الورقة التنقيط.
- أثناء تطبيق الاختبار الفاحص يسجل في عمود الوقت المجتاز بالنسبة لرقم و الوقت الحقيقي الذي اجتازه المفحوص بالنسبة للرسم.

و يبحث بعد ذلك في العمودين (**الوقت المحدد أقصى الوقت**) الوقت المحدد أعلى أو يسار الوقت الحقيقي (**للمفحوص**) و يقرأ مباشرة على اليسار هذا الوقت المحدد عدد النقاط التي يمنحها له.

4-1-5- **اختبار البنيات الإيقاعية (ميراستمباك)**

يعتبر **اختبار** ميرة**ستامباك** (Mira Stambak) **من أبرز الاختبارات التي** تقيس **و** تقيم **الصعوبات التي** يعاني منها **الأطفال على مستوى** البنية**الزّمانية** .بحيث **أعطت** ميرة**ستامباك**

أهمية كبيرة لمفهوم الزّمان في أبحاثها وأعمالها و ركزت على أهمية إدراك التتابع الزّماني و دوره في النمو.
كما درست ووصفت التكرارات و النشاطات الحركية الدّورية المتكررة عند الأطفال خاصة منها التي تكون غير إرادية و التي لا يتحكمون فيها،كالحركات التكرارية الفمّية .و حاولت قياسها عن طريق سلسلة من ثلاث اختبارات اخترنا منها إختبار إعادة إصدار البنيات الإيقاعية .
بحيث وجدنا أنّ أغلب الباحثين الذين اهتموا بدراسة مفهوم الزّمان، ميزّوا بين التزامن و الترتيب الزّماني وفق تتابع معيّن وكلهم أدخلوا الإيقاع في ذلك، لأنّ التتابع يُدرَك كوحدة على المستوى السمعي، مما يستدعي تنظيم عنصري عاملين أساسين، يحافظان على هذا التنظيم، هما عدد عناصر الوحدة و المدّة التي تفصل بين عنصر و آخر.
ففي اختبارها، اقترحت ميراستامبك واحد و عشرون (21) بنية إيقاعية، متدرجة من السهلة إلى الصعبة.
و اقترحت فاصلا قصيرا بقدر 25 جزء من الثانية وفاصلا طويلا بقدرثانية واحدة.

- كما بيّنت أنّ القدرة على إعادة إصدار هذه البنيات تستدعي تدخل عملية ذهنية كما تتطلب بنية زمنية مهيكلة على مستوى الإدراك الحركي.

- **محتوياته:**

يتكون هذا الاختبار من 21 بنية وكل بنية عبارة عن بضعة ضربات مرسومة على شكل دوائر أو نقط، يختلف عددها من بند إلى آخر (كما هو موضح في الملحق رقم 5)

- **كيفية تطبيقه:**

يكون المفحوص جالسا أمام الفاحص في مكان هادئ بعيد عن العوامل المشوشة كالضجة والضوضاء.
أولا يقوم الفاحص بتقديم الشروح للطفل حول محتوى الاختبار والمهام المطلوبة منه وكذا كيفية إعادة إنتاج البنيات الإيقاعية، ثم يقوم بالضرب على الطاولة بواسطة قلم ويطلب منه الإعادة بنفس الطريقة والعدد والمدة.

-التعليمة:

تقدم التعليمة كالآتي:
"استمع جيدا لكل الدّقات التي سوف أصدرها، ثمّ بعد ذلك قمْ بمثلها".
نقومُ بالدّقات على الطاولة و نغطي اليد التي تقوم بذلك بواسطة حاجب لكي لا يتمكن الطفل من الرؤية.
نبدأ أولا بمحاولة، عن طريق تقديم بنيتين مكونتين من فاصل زمني قصير وفاصل زمني طويل، لدمج الطفل في العملية.
ثمّ نطلق في تطبيق الاختبار بإتّباع التدرج من البنية رقم 1 إلى البنية 21 و نتوقف عن التطبيق إذا أخفق الطفل (4) أربع مرات متتالية، مع وجوب الوصول إلى البنية رقم 12 في جميع الأحوال.

-التنقيط:

-إذا أعاد البنية بصفة صحيحة نعطي له علامة 1
-إذا أعاد البنية بصفة خاطئة نعطي له علامة 0

4 -1-6 – اختبار اللغة (Chevrie Muller)

و المكيف على الواقع الجزائري من طرف (ن- مالك ،1993).

- **تقديم الاختبار:**

تم تصميم هذا الاختبار من طرف الباحثة الفرنسية (Chevrie-Muller, 1981) حيث يمكن تطبيقه على عينة أطفال تتراوح أعمارهم بين 3.6 و8سنوات .أهداف هذا الاختبار عديدة نذكر منها:

- إعطاء الباحث وسيلة لتقييم لغة الطفل بطريقة موضوعية
- اختبار مختلف مستويات اللغة لإمكانية وضع بروتوكول كفالة .
- إمكانية تتبع مراحل تطور الاضطرابات اللغوية .

- **محتويات الاختبار:**

يحتوي الاختبار على4 مستويات تحليل :

1- اختبار النطق.
2- الاختبار الفونولوجي.
3- الاختبار اللساني.
4- اختبار الاحتفاظ.

في عملنا هذا، نستعمل الجزء الرابع باعتبار يختبر الذاكرة قصيرة المدى و البنية الزمنية. و عليه فالبنود التي تم اختبارها هي :

- **السرد الشفهي لقصة انطلاقا من سلسلة صور:** يختبر هذا البند قدرات الطفل التركيبية و الدلالية ،حتى و إن كان مقيد بمحتوى الصور ، فهو يسمح للطفل عن التعبير التلقائي .لا يمكن إعطاء نقطة معينة في هذا البند لكن (Chevrie-Muller) وضعت بعض الخصائص التي يمكن البحث عليها في سرد الطفل مثل :
  - تسلسل الأحداث .
  - السببية.
  - عدد الأفكار .

و لهذا ، عند التحليل و التنقيط نأخذ بعين الاعتبار:
الترتيب، السببية، الشخصيات , البنية الزمنية، البنية المكانية، الأفعال ، و كل واحدة منها تنقط بنقطة واحدة
نقدم في هذا الاختبار سلسلة من 5صور تتمثل في قصة الطفل و الكلب و نطلب من الطفل أن يكون قصة و يحكيها. (كما هو موضح في الملحق رقم 6)

- **التعليمة:** " هذه مجموعة من الصور، أريدك أن ترتبها لتكون بها قصة وتحكيها لنا"

4-2– عرض و تحليل النتائج:

تشمل هذه المرحلة الدرلسة التجريبية ، أين قدمنا فيها نتائج الاختبارات المطبقة بالإضافة إلى عرض و تحليل النتائج المتحصل عليها.

4-3– التحقق من فرضيات العمل:

يسمح لنا هذا المتناول بإعطاء دلالة إحصائية للفروق الموجودة بين المتغيرات التالية القراءة و العمليات المعرفية (الذاكرة النشطة,الانتباه, و البنية المكانية و الزمنية)

الفصل الثاني

عرض و تحليل النتائج

تمهيد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم سواء على مدى صحة أو خطأ الفرضيات ؛ ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج . ومن هذا الأساس سنحاول فيما يلي عرض وتحليل ومناقشة البيانات التي تحصل عليها تلاميذ المجموعتين في الاختبارات المطبقة عليهم .

1- عرض و تحليل نتائج المجموعة الضابطة:

1-1 عرض نتائج اختبار القراءة:

خصصت المرحلة الأولى من تطبيق الاختبار إلى قراءة النص من قبل كل تلميذ على حدى ليتم في نفس الوقت تسجيل قراءة كل طفل على أداة من أدوات تسجيل الصوت (Dictaphone) و ذلك حتى يتنسى لنا تحديد الأخطاء, و كذا الزمن المستغرق في القراءة من طرف كل طفل.

أما المرحلة الثانية فتمثلت في حساب عدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ أثناء عملية القراءة.

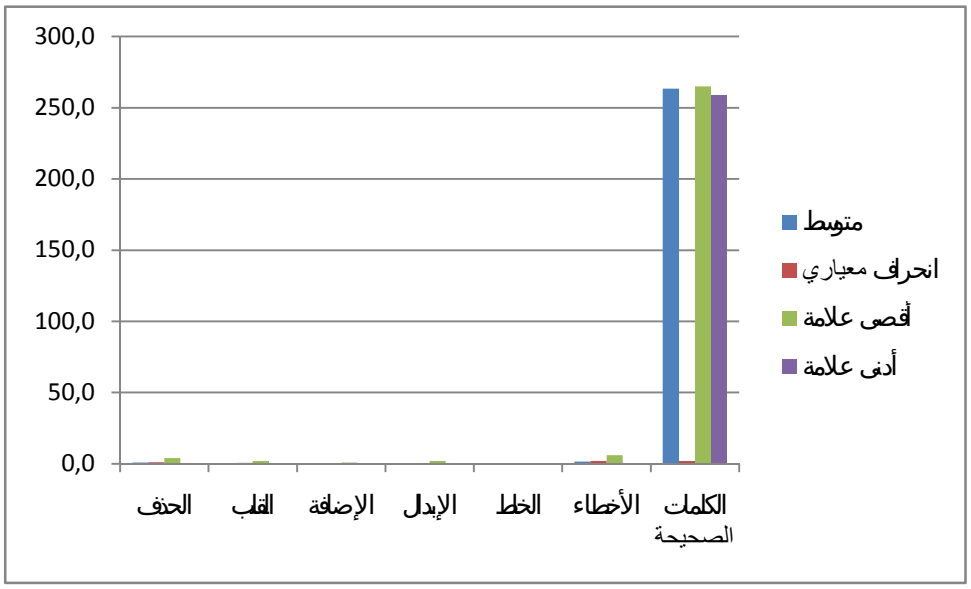
هاتين المرحلتين سمحت لنا بوضع الجدول رقم 2 و الذي يلخص الأخطاء المرتكبة من طرف كل طفل.

وقد تم عرض النتائج في الجدول رقم 2 حتى نتمكن من التشخيص الجيد.

الحالات	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	الأخطاء	الكلمات الصحيحة
متوسط	0,8	0,3	0,3	0,2	0,0	1,6	263,4
انحراف معياري	1,2	0,6	0,5	0,5	0,0	2,0	2,0
أقصى علامة	4	2	1	2	0	6	265
أدنى علامة	0	0	0	0	0	0	259

الجدول رقم 2 يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للمجموعة الضابطة

نلاحظ من خلال الجدول رقم 2 أن نتائج المجموعة الضابطة في القراءة كانت جيدة، حيث لم نسجل كثير من الأخطاء عند الأطفال، و الملاحظ أن هناك تجانس في النتائج. زيادة على ذلك فإن الزمن المستغرق كان متقاربا عند جميع أطفال المجموعة.



مدرج تكراري رقم 1 يمثل مقارنة متوسطات أخطاء المجموعة الضابطة في اختبار القراءة

2-1- تحليل نتائج اختبار القراءة

1-2-1التحليل الكمي

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم 2 و المدرج رقم1 نلاحظ أن نتائج الأطفال تراوحت ما بين 265 نقطة كحد أقصى و 259 نقطة كحد أدنى و ذلك من مجموع 265 نقطة و هو مجموع كلمات النص.

فقد تمثلت أعلى نسبة للنجاح في 100% أما أدنى نسبة فقد كانت 97,73% .

أما نسبة النجاح الإجمالية فقدرت قيمتها ب 99,38% وقدر المتوسط الحسابي ب 263,37% و الانحراف المعياري ب 1,99% .

تمثلت الأخطاء في أخطاء الحذف, القلب, الإضافة, الإبدال و الخطأ.

بلغت نسبة الأخطاء الحذف 04,52 % وقدر المتوسط الحسابي ب 0,75% و الإنحراف المعياري ب 1,18.

فيما يخص الأخطاء القلب فقد بلغت نسبتها 1,88% و متوسطها الحسابي 0,31 و انحرافها المعياري 0,6.

قدر المتوسط الحسابي لأخطاء الإضافة ب 0,31 و الإنحراف المعياري ب 0,47 أما نسبة أخطاء الإضافة فقد بلغت1,88%.

بلغت نسبة أخطاء الإبدال 1,13% وقدر المتوسط الحسابي ب 0,18% و الإنحراف المعياري ب 0,54%.

أما آخر الأخطاء و المتمثلة في الخطأ فقد كانت منعدمة . فيما يخص نسبة الأخطاء الإجمالية فقد بلغت 09,43% فقد قدر المتوسط الحسابي ب 01,56 و الانحراف المعياري 1,96 .

أما فيما يخص زمن القراءة فقد بلغ متوسط 215 ثا أي ما يعادل دقيقتين و35 ثا

1-2-2التحليل الكيفي

يتميز أطفال هذه المجموعة بمستوى جيد في القراءة، هذا ما تظهره النتائج المدونة في الجدول رقم(3)، **نلاحظ أن عدد الأخطاء المرتكبة منعدم، كذلك الزمن المستغرق في القراءة كان واحد** عند أغلب أطفال هذه المجموعة تقريبا. هذا ما يدل على تحكمهم الجيد في مكنزمات القراءة، و مدى تطورهم الجيد في قدراتهم اللسانية و المعرفية. و هذا ما يمكننا من تصنيفهم كقراء جيدين (bons lecteurs) . و يترجم هذا في قدرتهم على التعرف على الحروف بعد القيام بعمليتي التراسل و التجميع بسرعة. فالقارئ الجيد لا يظهر أثناء عملية القراءة فرق في الزمن بين كلمة و **أخرى**. و بهذا يمكن القول أن القارئ الجيد هو ذلك الطفل الذي لا يجد صعوبة في فك الرموز الكتابية و إعادة تجميعها بصفة صحيحة و لا يستغرق وقتا كبيرا.

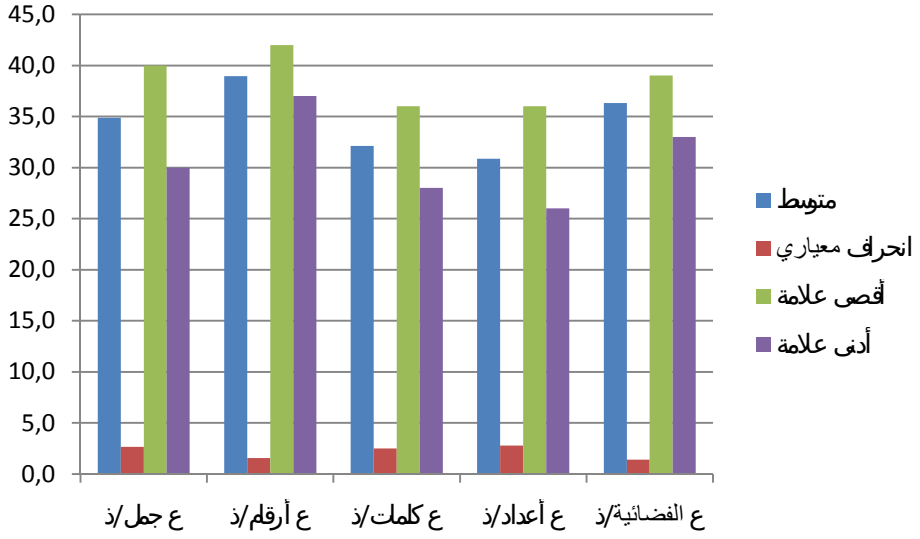
وفي الأخير يمكن أن نضيف أن هذه المجموعة من الأطفال هم قراء جيدون و هذا استنادا إلى نسبة الأخطاء التي كانت شبه منعدمة و من خلال مدة زمنية أقصاها 4 د و 10 **ثواني**.

1-2– عرض نتائج اختبارات الذاكرة العاملة:

سمحت لنا النتائج المتحصل عليها في اختبار **الذاكرة العاملة** بوضع الجدول الأتي:

	ذ/ع جمل	ذ/ع أرقام	ذ/ع كلمات	ذ/ع أعداد	ذ/ع الفضائية
متوسط	34,9	38,9	32,1	30,9	36,3
انحراف معياري	2,7	1,6	2,5	2,8	1,4
أقصى علامة	40	42	36	36	39
أدنى علامة	30	37	28	26	33

الجدول رقم 3 يمثل نتائج اختبارات الذاكرة النشطة للمجموعة الضابطة



مدرج تكراري رقم2 يمثل نتائج المجموعة الضابطة في اختبارات الذاكرة النشطة

تحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة

1-2- 1 التحليل الكمي

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 3 و المدرج رقم 2 نلاحظ أن نقط تلاميذ المجموعة الضابطة (تلاميذ السنة الرابعة العاديين) مرتفعة وجيدة ذلك ما بين لنا قدرتهم على الاسترجاع الجيد لمختلف اختبارات الذاكرة النشطة.

وبهذا فقد بلغت نسبة النجاح في اختبار الذاكرة النشطة جمل % 83,03 حيث قدرت أعلى نقطة ب 40 من 42 وقد تحصل عليها تلميذ واحد من16 تلميذ، وأدنى نقطة 30 من42 تحصل عليها تلميذين من أصل 16 تلميذ، وقدر المتوسط الحسابي ب 34,9 و الانحراف المعياري ب2,7.

وفي اختبار الذاكرة النشطة كلمات كانت النتائج كذلك جيدة حيث تمكن التلاميذ من استرجاع الكلمات الدخيلة، فكانت أعلى نقطة تقدر ب 36 من 42 وأدنى نقطة 28 من42 ، وبهذا بلغت نسبة النجاح % 76,48 وقدر المتوسط الحسابي ب32,12 و الانحراف المعياري ب2,5.

وفيما يخص اختبار الذاكرة النشطة أرقام فقد بلغت نسبة النجاح % 92,70 حيث قدرت أعلى نقطة ب 42 من 42 وأدنى نقطة ب 37 من 42 وقدر المتوسط الحسابي ب 38,3 و الانحراف المعياري ب1, 6.

كما كانت أيضا نتائج اختبار الذاكرة النشطة أعداد مرتفعة حيث قدرت أعلى نقطة في هذا الاختبار ب 36 من 42 وأدنى نقطة 26 من 42 وقدر المتوسط الحسابي ب 30,9 و الانحراف المعياري ب 2,8 أما نسبة النجاح فقد بلغت73,51 %.

أما فيما يخص اختبار الذاكرة النشطة للبنية الفضائية فالنتائج كانت كذلك جيدة ومرتفعة فكانت أعلى نقطة 39 من 42 تحصل عليها أيضا تلميذ واحد من أصل 16 تلميذ وبهذا فقد قدر المتوسط الحسابي ب 36,3 و الانحراف المعياري ب 1,4 وبلغت نسبة النجاح86,45 %.

2-2-1 التحليل الكيفي

لقد دلت النتائج والتحليل الكمي أن تلاميذ المجموعة الثانيةسجلوا علامات جيدة على مستوى مختلف اختبارات الذاكرة النشطة (جمل -كلمات -أرقام -أعداد والبنية الفضائية) ذلك لقدرتهم على حسن الاسترجاع والمعالجة للمعلومات.

ويمكن ربط هذه القدرة في الاسترجاع والمعالجة إلى حسن لستعمال القدرات المعرفية وبذل جهد من أجل الاحتفاظ الجيد بالمعلومات.

هذا ما لاحظناه خلال تطبيقنا لاختبار الذاكرة النشطة جمل، أين كان التلميذ يركز أكثر على الجملة من أجل تذكر الكلمة ذلك باستعماله لعملية التكرار الذاتي الذي ينشط المعلومة المراد تخزينها وبهذا يقوى فهم الجملة ومنه التخزين الجيد والاسترجاع السريع والمنظم للكلمات،كما كان التلاميذ يستعملون طريقة الاستحضار الذهني ذلك كان خاصة في اختبار الذاكرة النشطة كلمات واختبار الذاكرة النشطة أعداد، حيث كان يربط الكلمة أو العدد المراد تذكره بأصبع معين من أجل لسترجاع المعلومة بالترتيب المطلوب.

وفيما يخص اختبار البنية الفضائيةفكان التلاميذ يستغلون تعدد الألوان في عملية التوجه المكاني ذلك برد كل لون بالمكان المخصص له كما اعتبروا هذه الألوان محفز للتذكر.

أما فيما يخص اختبار الذاكرة النشطة أرقام فلم يبذل التلاميذ جهد كبير للاسترجاع، حيث التحليل في هذا الاختبار يتطلب مستوى تمثيلي بدائي جدا.

وفي الأخير يمكننا القول أن تلاميذ هذه المجموعة يحسنون لستعمال القدرات المعرفية العقلية والتي من بينها الذاكرة النشطة، كما يتحكمون في ميكانيزمات عملها كالتكرار الذاتي والاستحضار الذهني.

3-1 عرض و تحليل نتائج اختبار (مكعبات Kohs):

1-3-1 عرض نتائج اختبار (مكعبات Kohs):

سمحت نتائج المجموعة الضابطة في اختبار مكعبات كووس بوضع الجدول التالي:

	متوسط	انحراف معياري	أقصى علامة	أدنى علامة
مكعبات كووس	95,8	9,4	125,0	81,0

الجدول رقم 4 يمثل نتائج اختبار مكعبات كووس للمجموعة الضابطة

1-3- 2 **تحليل نتائج اختبار (مكعبات Kohs):**

1-التحليل الكمي:

تتراوح مجموع النقاط المتحصل عليها من طرف أفراد المجموعة في هذا الإختبار بين 125 نقطة كحد أقصى أي بنسبة 94% و 81 نقطة كحد أدنى أي نسبة 61%.

فقد كان أداء أفراد هذه المجموعة جيدا بحيث بلغت نسبة النجاح 72,02% و هي نسبة مرتفعة جدا فقد بلغ المتوسط الحسابي للنقط 95,7 و هو أكثر من المتوسط الذي يقدر ب 66,5 و

الانحراف المعياري يقدر ب 9,36.
أما فيما يخص زمن أداء الاختبار فقد تراوح بين 17,55 دقيقة و33,42 د أما المتوسط المدة الزمنية فقد قدر ب 22,38 د

2- التحليل الكيفي:

من خلال ما تم عرضه من نتائج اختبار المكعبات يمكن القول أن أفراد المجموعة الضابطة لم يجدوا صعوبة في أداء هذا الاختبار الذي يقيس البنية الفضائية لهؤلاء التلاميذ.
تقريبا كل الأطفال استطاعوا انجاز النماذج بالمكعبات و خاصة الأولى منها و التي تعتبر بسيطة جدا فالنماذج تزداد تعقيدا كلما اقتربنا نحو النهاية ,فقد سجلت أكبر نسبة للإخفاق النماذج الأخيرة لأن الرسم يكون صعبا و عدد المكعبات يزداد.
فالاختبار يبدأ ب 4 مكعبات إلى أن ينتهي ب 16 مكعب كما استطاع التلاميذ انجاز أغلب نماذج هذا الاختبار في الوقت المحدد لها.
ومن هنا يمكننا القول أن أطفال هذه المجموعة لهم مستوى جيد فيما يتعلق بالبنية المكانية أو الفضاء. بحيث يمكنهم معالجة بعدين اسقاطيين في نفس الوقت (يسار,يمين) و (وراء,أمام). كما يمكنهم تنسيق مواقع عدة أشياء فيما بينها و هذا بالنسبة لملاحظ متحرك. كما يمكن القول أن التلاميذ هنا لديهم علاقات الترتيب و الاحتفاظ بالمسافات. لأن التنسيق بين عدة وجهات نظر و الوعي بالتغيرات الظاهرة لأي شكل تحدث ابتداء من 8 سنوات و أن الطفل في هذه السن. قادر على التخلي عن وجهة نظره الخاصة و هذا ما حققه أفراد المجموعة الذين تميزوا بنجاحات في مختلف مراحل الاختبار.

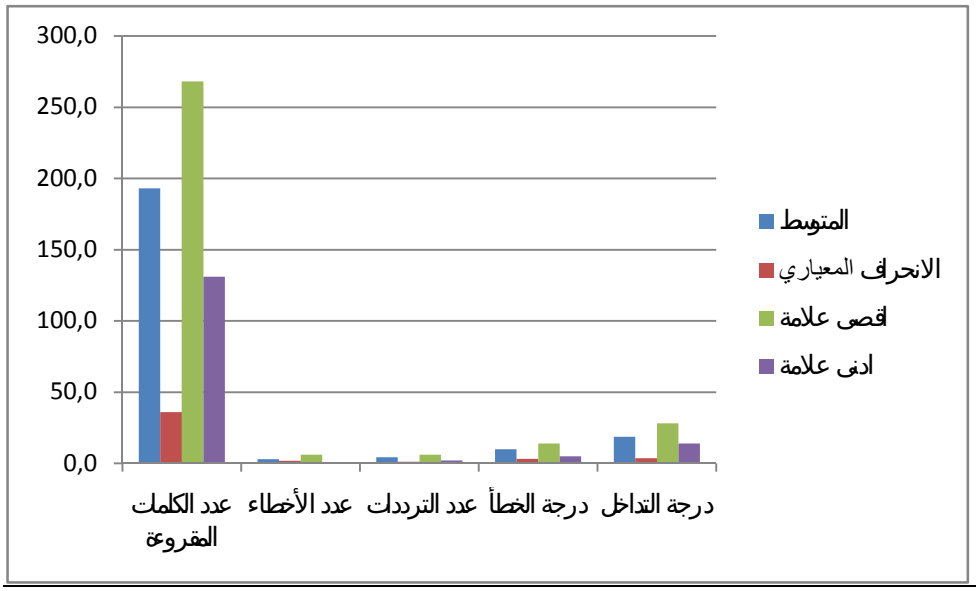
4-1- عرض وتحليل نتائج اختبار الستروب Stroop

1-4-1- عرض نتائج اختبار الستروب

سنعرض فيما يلي النتائج الكمية التي تحصلنا عليها من خلال تطبيقنا لاختبار الانتباه الانتقائي (ستروب) على المجموعة الضابطة في جداول، وقدسجلنا ما يلي:
- عدد الإجابات الصحيحة التي تتحصل عليها الحالة في البطاقة "أ" بالنسبة لقراءة الكلمات، وفي البطاقة "ب" بالنسبة لقراءة الكلمات الملونة، و كذا بالنسبة لتسمية الألوان في البطاقة "ج"، وكذا في البطاقة "ب."
-عدد الأخطاء و عدد الترددات التي تقع فيها الحالات في البطاقات السابقة الذكر.
- درجة الأخطاء و نحسبها كما يلي: نضرب الخطأ في 2 ونضيف له عدد التردد الذي تقع فيه الحالة.
-درجة التداخل.

	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	عدد الترددات	درجة الخطأ	درجة التداخل
المتوسط	193,1	2,8	4,3	9,9	18,8
الانحراف المعياري	36,0	1,7	1,1	3,2	3,5
اقصى علامة	268	6	6	14	28
ادنى علامة	131	0	2	5	14

الجدول رقم 5 يمثل النتائج التي تحصل عليها تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الستروب



مدرج تكراري رقم 4 يمثل النتائج التي تحصل عليها تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الستروب

1-4-2- تحليل نتائج اختبارالانتباه الانتقائي (الستروب)

1- التحليل الكمي

فيما يلي سوف نقدم النسب التي تحصل عليها التلاميذ بالنسبة للبطاقات الثلاثة التي قمنا بتطبيقها, و فيها أدرجنا عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة لقراءة الكلمات في البطاقة (أ), **قراءة الكلمات في البطاقة** (ب) ثم تسمية الألوان في البطاقة (ج), و أخيرا وضعية التداخل في البطاقة (ب) و هذا **من مجموع 50 إجابة. كما قمنا بوضع درجة الأخطاء و الترددات لكل البطاقات ثم درجة** التداخل و قمنا بتحويل هذه الدرجات إلى نسب مئوية.

فقد كانت نتائج التلاميذ المجموعة الضابطة بالنسبة لهذا الإختبار على النحو التالي :

في البطاقة أ : و التي تنص على قراءة كلمات مكتوبة بالأسود فقد قدر المتوسط القراءات الصحيحة للبطاقة (أ)ب 59,75 و هو أعلى بكثير من المعدل الذي يقدر ب 25.**و انحراف** معياري 11,64

فقد كانت أعلى نسبة مقدرة ب 100 % **لأن الحالة استطاعت قراءة** 79 كلمة صحيحة من أصل 50 **كلمة**. أما أدنى نقطة فقد كانت نسبتها مقدرة ب 82% **لأن الحالة تمكنت من قراءة** 41 **كلمة** صحيحة من أصل 50 **كلمة**.أما باقي النتائج فهي تتراوح من 46 **إلى** 75 كلمة صحيحة **من أصل** 50 كلمة أي بنسب مئوية تتراوح من 92% **إلى** 100%.

أما فيما يخص درجة الأخطاء و الترددات فهي منعدمة عند كل التلاميذ .

أما فيما يخص البطاقة ب: التي تنص على قراءة الكلمة و كف الإجابة المنافسة التي تخص لون الحبر**فقد كانت النتائج كالتالي: لقد كانت أعلى نسبة** للقراءة الصحيحة هي 78 **كلمة من أصل** 50 كلمة أي ما يعادل 100% أما فيما يخص أدنى نسبة للقراءات هي 38 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة أي ما يعادل 76% .

أما باقي النتائج فتراوحت بين 69 **و** 44 كلمة صحيحة من أصل 50 **كلمة أي بنسبة** 100% **و** 88%.

كما قدر متوسط القراءات الصحيحة **للبطاقة** (ب) 55,92 و الانحراف المعياري ب 10,57

إن نسبة الأخطاء هنا تتراوح من 0% **إلى** 4% أي ما يعادل 0 إلى خطئين. أما فيما يخص درجة الترددات فقد كانت نسبة أكبر قيمة هي 6% أي ما يقدر ب 3 ترددات أما أدنى قيمة فهي 0%.

فبالنسبة للبطاقة (ج) : التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات فقد كان متوسط الإجابات الصحيحة هو 49,78 و الانحراف المعياري 9,54

لقد قدرت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة ب 100% أي ما يعادل 66 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة كما قدرت أدنى نسبة للإجابات الصحيحة ب 68% أي ما يقدر ب 34 كلمة صحيحة **من أصل** 50 **كلمة**.

إن نسبة الأخطاء في هذه البطاقة تتراوح من 0 **إلى** 4% أي ما يعادل انعدام الأخطاء إلى خطئين.

كانت أكبر نسبة للترددات هنا 6% أي ما يعادل 3 ترددات أما أدنى نسبة فهي 0%.

و أخيرا البطاقة (ب): و التي تمثل التداخل, حيث يجب على التلميذ كف الجانب الدالي و إعطاء **الجانب اللوني** فقد قدر المتوسط للإجابات الصحيحة ب 30,42 و هو يقارب المعدل (25) **أي فوق المتوسط**.كما قدر الانحراف المعياري ب 7,89

قدرت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة ب 92% أي ما يعادل 46 كلمة صحيحة من أصل 50 **كلمة أما أدنى نسبة فقدرت** 36% أي ما يعادل 18 كلمة صحيحة من أصل 50 **كلمة**.

تراوحت نسبة الأخطاء من 0% **إلى** 6% أي ما يعادل 3 **أخطاء**.**أما الترددات فقد تراوحت من** 0%**إلى** 8% أي ما يعادل 4 **ترددات**.

عموما كانت نتائج القراءات تتراوح من 36% **إلى** 100% أما فيما يخص عدد الترددات فتراوحت نسبتها من 4 **إلى** 12% أي ما يعادل 06 **ترددات**.**أما عدد الأخطاء فكان من** 0**إلى** 6 **أخطاء أي بنسبة** 12%.

لقد بلغت أعلى درجة خطأ 14 **كلمة أي** 28% أما أدنى واحدة فهي 5 **أخطاء أي** 10% . **أما باقي** الدرجات فهي تتراوح من 6% **إلى** 12% **أما نسبة درجة التداخل فقد تراوحت من** 28% **إلى**

56% أي ما يعادل 28 **كلمة**.

2- التحليل الكيفي:

عند تطبيقنا لرائز ستروب (stroop) على تلاميذ المجموعة الضابطة وجدنا سرعة في زمن رد الفعل خاصة في البطاقات 2,1 و3 أما في البطاقة 2 للمرة الثانية فقد وجدنا بطئا نوعا ما, حيث أن في 45 ثا أغلب الحالات أتمت قراءة 50 كلمة و أعادت القراءة من البداية (أي للمرة الثانية). إذ أن التلاميذ في البطاقة الأولى قاموا بقراءة الكلمات المكتوبة بالأسود بدون خطأ و لا تردد .

أما البطاقة الثانية و التي تنص على قراءة كلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تحمل معناها الدلالي فلمسنا بطئا قليلا مقارنة مع البطاقة الأولى إلا أن أغلبية الحالات تمكنوا من قراءة أكثر من 50 كلمة خلال (45 ثا) إضافة إلى وقوع بعض التلاميذ في قليل من الأخطاء أما الترددات فلم تكن كثيرة في هذه البطاقة مما جعل درجات الخطأ قليلة.

و في البطاقة الثالثة و التي تخص تسمية الألوان فإن الإجابات كانت أقل سرعة من البطاقة السابقة و لكن هذا لم يمنع أغلبية التلاميذ من تسمية المستطيلات الموزعة على البطاقة في الوقت المحدد لذلك. كما أن عدد الأخطاء و الترددات لم يكن كبيرا جدا.

أما في البطاقة الأخيرة(وضعية التداخل) التي تنص على إعطاء الجانب اللوني و كف الجانب الدلالي أي إعطاء لون الحبر الذي كتبت به كلمات و كف الإجابة الأوتوماتيكية (القراءة). فقد كان زمن رد الفعل بطيئا حيث أن كل التلاميذ لم يتمكنوا من قراءة كل الكلمات (50 كلمة) في زمن قدره 45 ثا. فقد زادت نسبة الأخطاء و الترددات عند سابقتها مما جعل درجة الخطأ و التداخل ترتفع نوعا ما.

فالتلاميذ هنا لم يتمكنوا من انتقاء و كف كل الإجابات المسيطرة في وضعية التداخل, حيث كانت السيرورة الأوتوماتيكية أكثر سيطرة على خلاف الوضعية الثانية التي شكلت أيضا تنافسا بين مهمتين إذ تمكنت فيها الحالات من كف الإجابة غير ملائمة و انتقاء الإجابة الصحيحة.

إلا أن في الوضعية التي تمثل التداخل لم تسجل الحالات بطئا في معالجة المعلومات و لا اضطرابا في عملية المعالجة نفسها, فالتعليمة في المرحلة الأخيرة تتطلب جهدا ذهنيا كبيرا من مصادر النظام الإنتباهي و هناك تتدخل المراقبة الإنتباهية التي تلعب فيها الذاكرة العاملة دور كبير.

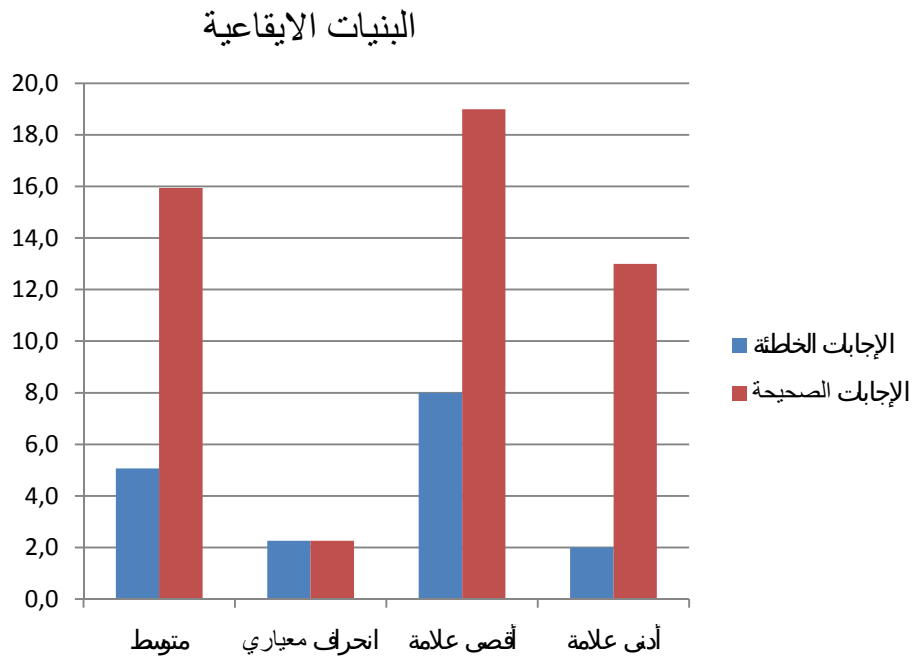
1-5-عرض و تحليل نتائج اختبار الايقاع ل ميرة ستامباك(Mira Stambak):

1-5-1-عرض نتائج اختبار الايقاع ل ميرة ستامباك(Mira Stambak):

بعد تطبيق اختبار ميرة ستامباك على أفراد المجموعة الضابطة تحصلنا على النتائج التالية:

البنيات الايقاعية	متوسط	انحراف معياري	أقصى علامة	أدنى علامة
الإجابات الخاطئة	5,1	2,3	8	2
الإجابات الصحيحة	15,9	2,3	19	13

جدول رقم 6 يمثل نتائج أفراد المجموعة الضابطة في اختبار(Mira Stambak)



مدرج تكراري رقم5 يمثل نتائج المجموعة الضابطة في اختبارالبنيات الايقاعية

1-5-2- تحليل نتائج اختبارالايقاع ل ميرة ستامباك(Mira Stambak):

1- التحليل الكمي:

بينت نتائج هذا الاختبار أن الصعوبات التي واجهها أفراد عينة الدراسة قد ظهرت خاصة في البنيات الإيقاعية الطويلة و المركبة.

نلاحظ البنيات التي قدر فيها نجاح بنسبة 100% هي من البنية (1) إلى البنية (13) أما بالبنية (14) فقد كانت نسبة النجاح فيها 75% و تليها البنية رقم (15) **و** (16) التي لم تتعدى فيها نسبة **النجاح** 62,5% كما تستمر نسبة النجاح في التنازل في البنيات المتبقية من بين 50% **إلى** 12,5% ليكون الإخفاق تام في البنيتين الأخيرتين رقم (20) **و** (21) لقد بلغ **هنا متوسط النجاح** 15,96 و هو أكبر من المعدل أي 10,5 و نسبة النجاح الكلية قدرت ب 76%.

2- التحليل الكيفي:

من خلال النسب التي نراها في الجدول نلاحظ بسهولة التباين الموجود في الأجوبة, **ابتداءا من** البنية الإيقاعية رقم (14) أين نجد بداية التعقيد في البنيات من حيث عدد الإيقاعات و الفواصل الزمنية الموجودة بينها نلاحظ صعوبة في إدراك هذه الإيقاعات و التحكم في الفواصل الزمنية التي تتخللها , كما نلاحظ أيضا أنه كلما زاد عدد الإيقاعات و اختلفت الفواصل الزمنية كلما وجد التلاميذ صعوبة في إعادة إصدارها.

لقد وفق أغلب التلاميذ في إعادة إصدار البنيات الإيقاعية الممتدة من البنية رقم (1) إلى البنية رقم (14) بنسبة عالية جدا يرجع هذا أساسا إلى بساطة هذه البنيات كونها يتخللها فاصل زمني واحد أو اثنين على الأكثر و بعض البنيات لا يتخللها أي فاصل, فهي كانت سهلة الإدراك, **و كذا إعادة** إصدارها.

أما البنيات الممتدة من رقم (15) **إلى رقم** (21), فكان الإخفاق فيها بدرجات و نسب متفاوتة و هذا راجع لوجود فواصل زمنية تتخللها, و هي تتراوح من فاصل إلى أربع فواصل و لقد صعب على بعض أفراد المجموعة التحكم فيها و إدراكها و خاصة إعادة إصدارها و يرجع ذلك إلى تعقيدها مقارنة بسابقتها

كل أفراد المجموعة في هذا الاختبار تمكنوا من إعادة إصدار أكبر عدد من البنيات و لكن وجدوا صعوبة نوعا ما في البنيات الأخيرة و ذلك نظرا لتعقيدها.

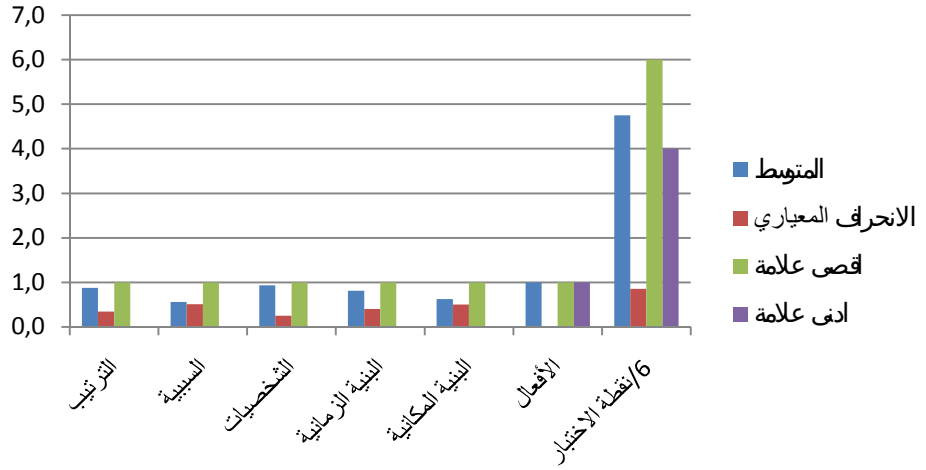
6-1 عرض و تحليل نتائج اختبار Chevrie Muller

6-1- 1 عرض نتائج اختبار Chevrie Muller

بعد تطبيق اختبار **Chevrie Muller** على أفراد المجموعة الضابطة تحصلنا على النتائج التالية:

	الترتيب	السببية	الشخصيات	البنية الزمانية	البنية المكانية	الأفعال	نقطة الاختبار/6
المتوسط	0,9	0,6	0,9	0,8	0,6	1,0	4,8
الانحراف المعياري	0,3	0,5	0,3	0,4	0,5	0,0	0,9
اقصى علامة	1	1	1	1	1	1	6
ادنى علامة	0	0	0	0	0	1	4

الجدول رقم 7 يمثل نتائج اختبار Chevrie Muller **للمجموعة الضابطة**



مدرج تكراري رقم6 يمثل نتائج اختبار Chevrie Muller **للمجموعة الضابطة**

6-1 -2 تحليل نتائج اختبار Chevrie Muller

1- التحليل الكمي:

بين لنا الجدول رقم 7 النتائج التي تحصل عليها تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار ترتيب الصور لتكوين قصة قصيرة فمن خلال الجدول وجدنا أن نسبة النجاح في هذا الاختبار قدرت ب79.16 % فكانت قيمة المتوسط هنا 4.75 و هي أعلى من المتوسط. أي و كما قدرت قيمة الانحراف المعياري ب0.85

فقد كانت أعلى نسبة نجاح 100% أي تحصل التلاميذ على 06 نقاط وقد كان عدد التالميذ الذين تحصلوا على هذه النقطة هو 4 تلاميذ

فيما يخص ترتيب الصور فقد قدرت نسبة النجاح ب87.5% تحصل هنا 14 تلميذ من 16 على العلامة الكاملة قدر المتوسط الحسابي 0.87 و الانحراف المعياري 0.34

بلغت نسبة النجاح فيما يخص السببية 56.25% تمكن و تلاميذ من الإجابة قدر المتوسط الحسابي ب0.56 و الإنحراف المعياري ب0.51

قدر المتوسط الحسابي فيما يخص الشخصيات ب0.93 و الإنحراف المعياري ب0.25 كما بلغت نسبة النجاح هنا 93.75% فقد تمكن 15 تلميذ من الحصول على نقطة

أما فيما يخص البنية الزمنية تمكن 13 تلميذ من الإجابة حيث بلغة نسبة النجاح 81.25% وقدر المتوسط الحسابي 0.81 و الإنحراف المعياري ب0.81

كانت نسبة النجاح في البنية المكانية 62.5% فقد ك فقد كان عدد التلاميد المتحصلين على نقطة كاملة هو 10 قدر المتوسط الحسابي ب0.62 و الانحراف المعياري ب0.5 اخيرا وفيما يخص الأفعال فقد كانت نسبة النجاح كلية أي100%

2- التحليل الكيفي:

من خلال النتائج المجموعة في الجدول رقم7 نلاحظ أن أغلب الحالات تمكنت من ترتيب الصور بطريقة صحيحة فهنا أحداث القصة أخذت تسلسلا منطقيا فقد استطاع التلاميذ من عرض أحداث القصة و تطوراها و تسلسلها (من هروب الكلب حتى فرحة الطفل و ذلك بنظره في المرأة) بشكل جيد

كما أن عند سرد أحداث القصة له تذكر كل الحالات أسباب الأحداث فقد كانت السببية بنسبة قليلة حيث أن كان خاليا من الشرح و التفسير

إستطاع التلاميذ أن يقدموا كل شخصيات القصة والتحدث عن دور كل شخصية.

استعمل التلاميذ هنا الوصف المباشر فقد وفقوا في استعمال أدوات الربط بين العبارات مثل :و. ثم. بعد ذلك مما يدل على تمكنهم الجيد في ربط و تسلسل الأحداث و ذلك لأنهم يتميزون بمستوى جيد فيما يخص البنية الزمانية .

لقد احتفظ الأطفال بوحدة الموضوع فلم يستحضروا أشياء غير موجودة في القصة و يظهر ذلك في انتقالهم من صورة الى أخرى بتسلسل

تحدث الأطفال في هذا الاختبار عن الأماكن التي فقعت فيها أحداث هذه القصة باستعمالهم الأظرفة المكانية مثل: في. فوق. أمام. و كذلك استخدامهم الكلمات تدل على أماكن مثل : الشارع, الحديقة, الحمام .

و إن تدل على شيء فإنه يدل على تمكنهم الجيد في الموضع في القضاء.

لقد كان استعمال الأفعال في الزمن الماضي و المضارع و هذا ما تتطلبه أحداث القصة حتى يكون الخطاب واضح.
فقد تمكن التلاميذ هنا من ترتيب الأحداث و تسلسلها باستعمال الأفعال في الزمن الذي يناسبها.
أما بالنسبة للفعالية اللغوية فأحداث القصة جاءت بطريقة صريحة و مباشرة فالتلاميذ استعملوا أفعالا متنوعة مع احترامهم لأزمنة الأحداث مما زاد من وضوح الخطاب. **كما احتفظوا بالتسلسل المنطقي لأحداث القصة و وظفوا مختلف الأدوات اللسانية** من حروف الجر و الربط و الأظرفة المكانية و الزمانية.

2-عرض و تحليل نتائج اختبارات المجموعة التجريبية

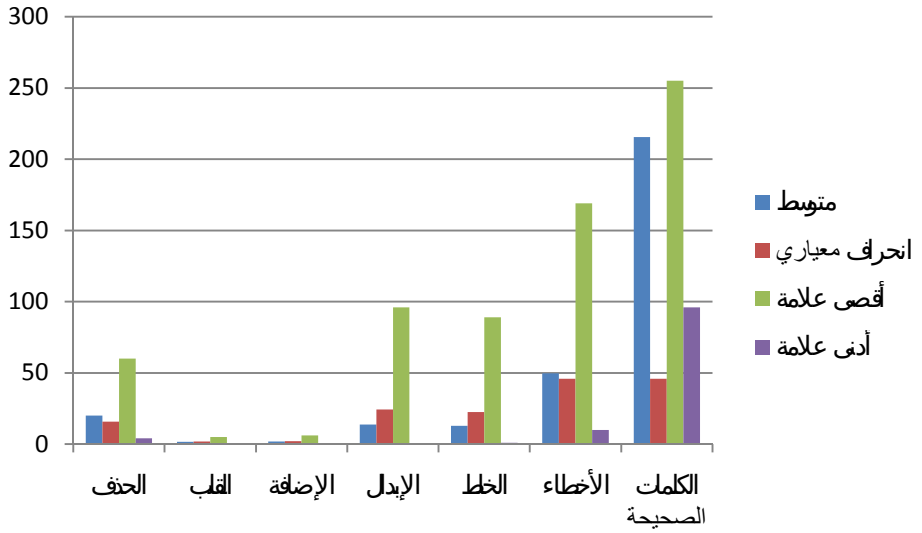
1-2 عرض و تحليل نتائج اختبار القراءة:

2-1-1عرض نتائج اختبار القراءة

سمحت لنا النتائج المتحصل عليها في اختبار القراءة للمجموعة التجريبية بوضع الجدول الأتي:

الحالات	الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	الأخطاء	الكلمات الصحيحة
متوسط	19,9	1,5	1,9	13,6	12,7	49,6	215,4
انحراف معياري	15,7	1,7	2,0	24,3	22,5	45,8	45,8
أقصى علامة	60	5	6	96	89	169	255
أدنى علامة	4	0	0	0	1	10	96

الجـدول رقم 8 يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية



مدرج تكراري رقم 7 يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية

2-1-2– تحليل نتائج اختبار القراءة

شملت هذه المرحلة على حساب عدد الأخطاء المرتكبة **أثناء القراءة مقارنة بكلمات النص,** بالإضافة إلى حساب النسبة المئوية لعدد الأخطاء المرتكبة من طرف كل حالة أثناء قراءة نص العطلة و تحديد المدة الزمنية لكل حالة بعد ذلك قمنا بتحليل كمي لهذه الأخطاء و يليه بعد ذلك تحليل كيفي حسب نوعية, النتائج المتحصل عليها.

1- التحليل الكمي

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم 8 نلاحظ أن نتائج الأطفال تراوحت ما بين 255 نقطة كحد أقصى و 96 نقطة كحد أدنى و ذلك من مجموع 265 نقطة و هو مجموع كلمات النص.

فقد تمثلت أعلى نسبة للنجاح في 96,22% أما أدنى نسبة فقد كانت 36,22% .

أما نسبة النجاح الإجمالية فقدرت قيمتها ب 81,29% وقدر المتوسط الحسابي ب 215,42% و الانحراف المعياري ب 45,82% .

تمثلت الأخطاء في أخطاء الحذف, القلب, الإضافة, الإبدال و الخلط.

بلغت نسبة الأخطاء الحذف 7,52 % وقدر المتوسط الحسابي ب 19,92% و الإنحراف المعياري ب 15,70.

فيما يخص الأخطاء القلب فقد بلغت نسبتها 0,56% و متوسطها الحسابي 1,5 و انحرافها المعياري 1,65.

قدر المتوسط الحسابي لأخطاء الإضافة ب 1,85 و الإنحراف المعياري ب 2,03 أما نسبة أخطاء الإضافة فقد بلغت 0,70%.

بلغت نسبة أخطاء الإبدال 5,12% وقدر المتوسط الحسابي ب 13,57% و الإنحراف المعياري ب 24,27%.

أما آخر الأخطاء و المتمثلة في الخلط فقد قدر متوسطها ب 12,71% و انحرافها المعياري 22,52 وبلغت نسبتها 4,79% أما نسبة الأخطاء الإجمالية فقد بلغت 18,7% فقد قدر المتوسط الحسابي ب 49,57% .

أما فيما يخص زمن القراءة فقد بلغ متوسط 227 ثا أي ما يعادل 3 د و47 ثا فهو طويل نوعا ما لأن الزمن اللازم لقراءة هذا النص لا يتعدى دقيقتين.

2- التحليل الكيفي

إن أطفال هذه المجموعة يتميزون بمستوى متفاوت في القراءة و هذا ما تظهره النتائج المدونة في الجدول 8 فهناك أطفال يتحكمون جيدا في مكنزمات القراءة كما أن تطورهم لقدرتهم اللسانية و المعرفية جيد مما يسمح بتصنيفهم كقارئين جيدين (bons lecteurs) و هذا ما تدله قدرتهم على التعرف على الحرف بعد القيام بعمليتين التراسل و التجمع بسرعة حيث أنهم لا يظهرون فرق في الزمن بين كلمة و أخرى أثناء عملية القراءة. فهم لا يجدون صعوبة في فك الرموز الكتابية و إعادة تجميعها بصفة صحيحة في وقت زمني قصير.

كما أن هناك أطفال لا يملكون القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات بعضهم أهمل قراءة بعض الكلمات و البعض الأخر أهمل سطورا بأكملها, لقد استخرجنا أخطاء كالإبدال, الحذف, الإضافة و القلب. و نظرا لتكرر هذه الأخطاء فقد عجزنا عن فهم قراءة بعضهم.

أما فيما يخص الزمن المستغرق و الذي يعتبر عاملا أساسيا في تقييم مستوى القراءة, فقد لاحظنا أن بعض الأطفال استغرقوا وقتا أطول, فقد تجاوز الزمن المستغرق عند بعض الأطفال هذا ما يجعل النص يفقد البنية الكلية و كذا المعنى الحقيقي.

تميزت القراءة عند هؤلاء الأطفال بعدم الاسترسال متقطعة بحيث لم يحترم معظم التلاميذ علامات الوقف من نقطة و فاصلة للاستئناف فقرة جديدة, فقد كانت خالية من نغمة و الإيقاع.

كما قام التلاميذ بحذف كلمات كثيرة أثناء حذفها خاصة الألف و اللام في بداية الكلمة زد على ذلك عدم احترامهم للشكل الصحيح للكلمات.
كما كانت القراءة عند بعض الحالات غير مفهومة, فقد قامت بإهمال قراءة بعض الكلمات أو الحروف أو المقاطع. زد على ذلك أخطاء الحذف,الإضافة,القلب و الإبدال المتكررة و كذلك الخلط بين الحروف المتقاربةشكلا أو صوتا,(ح,خ)(ع,غ)(ص,ض) فمنهم من قرأ (قضى, قصى),(الغربان,عربان) و(الخارج,الحارج)
و خلاصة القول فمستوى الأطفال متفاوت في القراءة يتراوح من ضعيف إلى جيد فمنهم من يتحكم في ميكانزمات القراءة و منهم من يشكوا من صعوبات في القراءة.

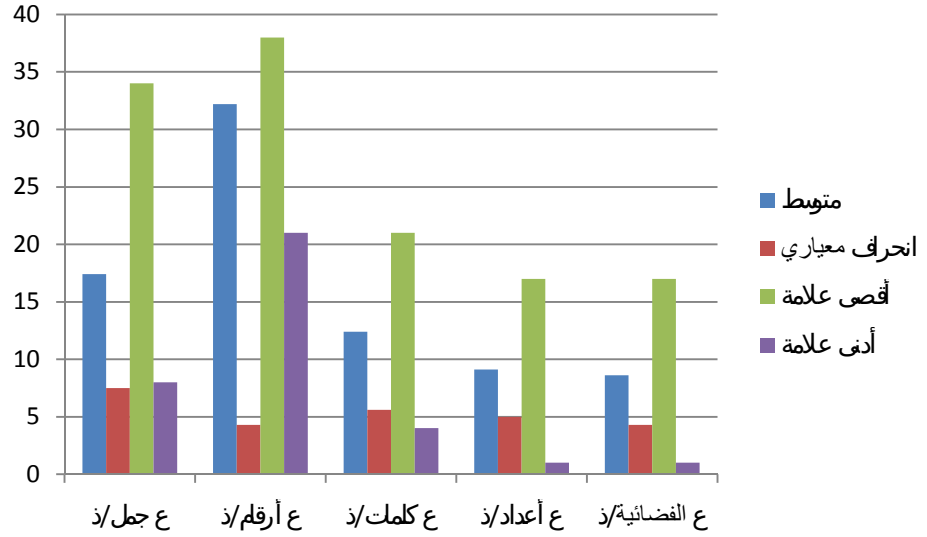
2.2 – عرض و تحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة:

1.2.2 – عرض نتائج اختبارات الذاكرة العاملة:

سمحت لنا النتائج المتحصل عليها في اختبارات الذاكرة العاملة للمجموعة التجريبية بوضع الجدول الأتي:

	ذ/ع جمل	ذ/ع أرقام	ذ/ع كلمات	ذ/ع أعداد	ذ/ع الفضائية
متوسط	17,4	32,2	12,4	9,1	8,6
انحراف معياري	7,5	4,3	5,6	5,0	4,3
أقصى علامة	34	38	21	17	17
أدنى علامة	8	21	4	1	1

جدول رقم 9 يمثل عرض نتائج الذاكرة العاملة عند الأطفال المجموعة التجريبية



مدرج تكراري رقم 8 يمثل نتائج الذاكرة العاملة عند الأطفال المجموعة التجريبية

2.2.2 – تحليل نتائج اختبارات الذاكرة العاملة :

1 – التحليل الكمي:

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم 9 نلاحظ أن النتائج التي تحصل عليها التلاميذ متذبذبة أي تتراوح ما بين ضعيفة إلى متوسطة و جيدة. فقدسجلت في خانة ذاكرة العمل جمل أعلى نقطة 34 من 42 أي بنسبة نجاح تقدرب 80,95 % كما أن أدنى نقطة تقدرب 08 من 42 أي بنسبة نجاح 19,04 % و بلغ المتوسط الحسابي 17,35 و الانحراف المعياري 7,49. أما باقي النتائج فقد تراوحت بين 10 و 26 من 42 فالنتائج هنا متوسطة على العموم , أما فيما يخص ذاكرة عمل أرقام فقد كانت النتائج جيدة كون العلامات مرتفعة حيث بلغت أعلى علامة 38 من 42 أي بنسبة نجاح 90,47 % و بلغت أدنى علامة 21 من 42 أي بنسبة نجاح 50 % ,أما باقي العلامات فقد تراوحت بين 28 و36 من 42 فقدسجلنا المتوسط الحسابي هنا ب 32,21 و الانحراف المعياري ب4,33 هذا ما يدل على أن النتائج كانت جيدة.

قدر المتوسط الحسابي لذاكرة عمل كلمات ب 12,42 و الانحراف المعياري ب 5,59 أي أن النتائج المتحصل عليها هنا كانت ضعيفة بحيث بلغت أعلى علامة 21 من 42 أي بنسبة نجاح 50% كما قدرت أدنى علامة ب 04 من 42 أي بنسبة نجاح 09,52 % أما باقي العلامات فقد تراوحت من 06 إلى 20 من 42.

تميزت نتائج ذاكرة العمل أعداد بالضعف بحيث قدرت قيمة أعلى علامة ب 17 من 42 أي بنسبة نجاح 40,47 % كما بلغت قيمة أدنى علامة 01 من 42 أي بنسبة نجاح 02,32 %.

أما فيما يخص المتوسط الحسابي فقد سجلنا 09,14 هذا ما يدل على ضعف النتائج المسجلة كما أن كل الأطفال هنا لم تتعدى نسبة نجاحهم 88 % فكانت النتائج متوسطا تهم الحسابية كلها أقل من 21 أي المتوسط . و قد قدر الانحراف المعياري هنا ب 4,97

فقد سجلت نتائج ضعيفة جدا فيما يخص ذاكرة العاملة للبنية الفضائية حيث بلغ المتوسط الحسابي 08,64 فهو لم يفق المتوسط و هو تحت المتوسط بل ضعيف.كما بلغ الانحراف المعياري 4,28

فقد كانت أعلى نقطة تساوي 17 من 42 أي بنسبة نجاح 40,47 % و كانت أدنى نقطة 01 من 42 أي بنسبة نجاح 02,32 %.

فهنا لم نسجل أي نقطة متوسطة فكل النقاط ضعيفة جدا فمن خلال المتوسطات الحسابية لكل خانة و التي كانت بالترتيب على النحو التالي: 17,53 – 32,21 – 12,42 – 09,14 – 08,64 .فالنتائج ضعيفة أي أن نتائج الاسترجاع لم تصل إلى الحد المطلوب بل كانت بعيدة كل البعد ولم تصل حتى إلى المتوسط. باستثناء نتائج ذاكرة العمل أرقام التي كانت نتائجها جيدة .

2- التحليل الكيفي :

لقد دلت النتائج و التحليل الكمي أن تلاميذ العينة سجلوا ضعفا على مستوى الذاكرة العاملة (جمل, كلمات, أعداد, و البنية الفضائية) أما الذاكرة العمل أرقام فقد كانت النتائج جيدة نوعا ما.

إن هذا الضعف في النتائج يخفي وراءه الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في فهم الجمل المسموعة أو المقروءة و بالتالي ينتج عنه سوء في الفهم و الإدراك الذي يؤثر على عملية التخزين و الاسترجاع. بحيث تزداد هذه الصعوبة إذا كانت هذه الجمل طويلة و معقدة.
فالضعف كان بسبب ضعف في تكرار الذاتي. فالتلميذ لم يثبت و يعزز عملية التكرار في الكلمة أو الجملة, فكانت معالجة المعلومة ضعيفة و بالتالي يكون الاسترجاع ضعيف. كما أن تذكر الجمل بشكل مرتب و منظم في ذاكرة العمل جمل جعل مهمة المعالجة و التحليل صعبة و بالتالي التذكر كان صعب خاصة عند زيادة السلسلة.فالتلاميذ لم يستعملوا وحدة الترابط.
أما فيما يخص النتائج المسجلة على مستوى الذاكرة العاملة أرقام فقد كانت فوق المتوسط حيث أن التلميذ في هذه المرحلة لا يحتاج إلى فهم معنى الجملة كما في المرحلة السابقة فتكون عملية التخزين سهلة مما يؤدي إلى استرجاع جيد.
فالأرقام لا تكون هنا طويلة أو قصيرة كما في الجمل حيث لا يحدث ضعف في التكرار الذاتي. فالتلميذ هنا يعزز و يثبت عملية التكرار الأرقام حيث كانت معالجة المعلومة جيدة و بالتالي كان الاسترجاع سهل.أي أن تذكر الأرقام بشكل مرتب و منظم في ذاكرة العمل أرقام و بالتالي لم تكن مهمة المعالجة و التحليل صعبة.
لكن الصعوبة تتزايد أكثر في ذاكرة عمل الكلمات, أعداد, و البنية الفضائية.
أين تتدخل عمليات ذهنية أخرى كالانتباه الانتقائي, التركيز, الإدراك و الفهم بحيث على التلميذ أن يختار الكلمة الدخيلة و العدد الأكبر و في البنية الفضائية عليه أن يختار اللون و يشكل التموضع المكاني للمستقيم. ثم يعالج المعلومات ثم يكررها و يحتفظ بها ليسترجعها و هذه العملية تأخذ وقت و مجهود أكبر إضافة إلى أن الكلمات و الأعداد تحتاج إلى ترميز و فك الترميز.
كما نجد أن الصعوبة تظهر في البنية الفضائية, فالتلميذ لا يتذكر الموضع الخطوط رغم وجود عامل مساعد و هو الألوان. فالألوان في نظر التلميذ هي عامل يضعف الاسترجاع نفس الشيء بالنسبة لتذكر الكلمات المكتوبة. فالتلميذ هنا لا يتذكر موقع الكلمات و الألوان التي كتبت بها هذه الكلمات. فبعض التلاميذ إذا لم يسترجع مكان الكلمة اختلطت عليه الأمور. كما أن البنية المكانية الفضائية مهمة جدا في ترتيب الجملة سواء كانت شفوية أو كتابية فلكل كلمة مكانها و ترتيبها المناسب. مثال: فعل+فاعل+مفعول به.
كما أن للبنية المكانية دور جد فعال في تعلم القراءة و الكتابة في اللغة العربية, حيث على التلميذ أن يميز بين اليمين و اليسار في الكتابة و القراءة. لذلك إذا لم يتذكر التلميذ طريقة التنظيم المكاني فإنه سيجد صعوبة في القراءة و من أي جهة تبدأ عملية القراءة و في تسلسل الحروف و الكلمات, أما فيما يخص الكتابة فقد نجد الكتابة مائلة عن الخط الرئيسي المخصص لها.
و عدم معرفة طريقة التنقيط, أي مكان التنقيط في ت,ن,ي,ج,خ, وفي بعض الحالات لا نجد التنقيط فعلى العموم تلاميذ العينة لديهم صعوبة على المستوى الذاكرة العاملة و المعالجة الذهنية و كل هذا يؤثر على العملية التعليمية أي التحصيل الدراسي. فالعمليات العقلية تتفاعل فيما بينها من أجل تحليل و استرجاع المعلومة. فرغم وجود نظام التكرار الذاتي و التخزين المؤقت للمعلومة المقروءة أو المسموعة إلا أن التلاميذ لديهم صعوبة في عملية الاسترجاع و يرجع ذلك إلى ضعف في الانتباه و قلة التركيز و بالتالي يحدث سوء معالجة المعلومة

فيكون الاسترجاع إما ضعيف و إما بطريقة غير مرتبة أي عن طريق ومضات فقط و فيما يخص ذاكرة العمل للبنية الفضائية فالخلل الذي نجده في إعادة رسم المستقيمات تدل على سوء أو عدم الاسترجاع و خلاصة القول هنا هي أن تلاميذ العينة لم يستغلوا قدراتهم العقلية التي تساعد على الاسترجاع كالتذكر, الإدراك, الاستحضار الذهني, الانتباه,..... . مما أثر سلبا على عملية المعالجة للمعلومات و استحضارها.

3-2 عرض و تحليل نتائج اختبار (مكعبات Kohs):

1-3-2 عرض نتائج اختبار (مكعبات Kohs):

سمحت لنا النتائج المتحصل عليها في اختبار مكعبات كووس للمجموعة التجريبية بوضع الجدول الأتي:

	متوسط	انحراف معياري	أقصى علامة	أدنى علامة
مكعبات كووس	49,9	22,9	80,0	7,0

الجدول رقم 10 يمثل نتائج اختبار مكعبات كووس للمجموعة التجريبية

2-3-2 **تحليل نتائج اختبار (مكعبات KOHS):**

1- **التحليل الكمي:**

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم 10 نلاحظ أن النتائج التي تحصل عليها أغلب التلاميذ تتراوح من ضعيفة إلى متوسطة.

فقد سجلت نسبة نجاح تقدر ب 37,52% وقدر المتوسط الحسابي ب 49,92 و هو أقل من المتوسط وهو 66,5 كما قدر الانحراف المعياري ب 22,88.

قدرت أعلى نسبة نجاح ب 60,15% فقد تحصل الحالة على 80 نقطة.

أما أدنى نسبة النجاح فقد كانت 5,10% أي ما يوافق 7 نقط.

فقد كانت نتائج 11 حالة دون المتوسط و 3 حالات فوق المتوسط.

2- **التحليل الكيفي:**

من خلال ما تم عرضه من نتائج الاختبار المتعلق بالبنية الفضائية. فإن النتائج بينت أن أفراد المجموعة التجريبية قد وجدوا صعوبات في انجاز أغلب النماذج التي يتكون منها الاختبار خاصة النماذج الأخيرة و التي تعتبر الأكثر تعقيدا أن كل التلاميذ في هذه المجموعة استوعبوا بسرعة و فهموا التعليمية بسهولة بعدما شرعنا لهم ما يجب فعله إلا أن هناك بعضهم لم يصنعوا المكعبات في مكانها المناسب و أحيان يديرون المكعبات في كل الاتجاهات حتى يتوصلون إلى الوضعية الصحيحة بالرغم من عدم وجود خلل أو خلط بين مفهومي أعلى و أسفل و اليمين واليسار .

كما أن الحالات لم تترك انفصالا أو فراغا بين المكعبات فإنها كانت تلصق المكعبات جيدا مع بعضها البعض.

لقد تميز أفراد هذه المجموعة بهدوء و نسبة قليلة من التركيز بحيث يملون بسرعة و يريدون التوقف قبل نهاية الوقت المحدد و هناك بعضهم من يحاول إيجاد الشكل الصحيح حتى بعد انقضاء الوقت اللازم للاختبار أن سوء تموقع المكعبات في الفضاء دليل على وجود مشاكل في التوجه البصري الفضائي.

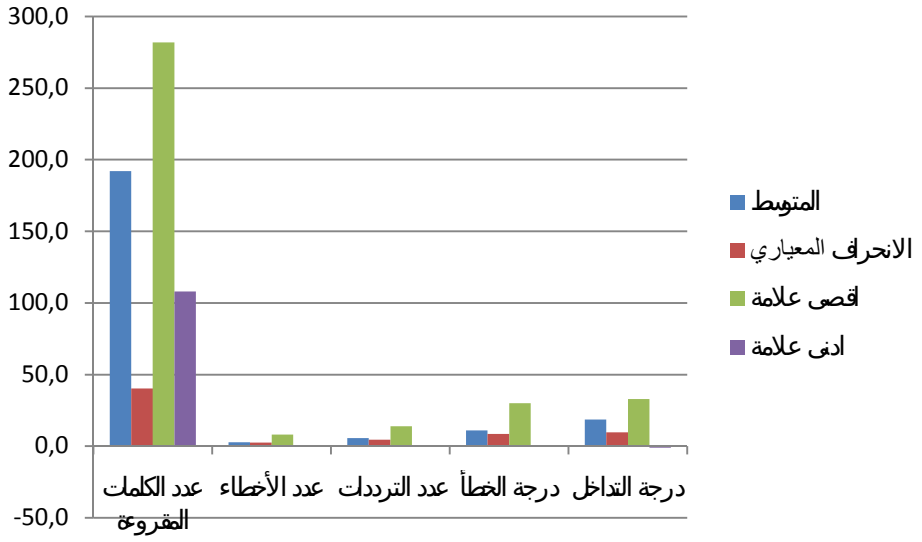
يمكن القول أن أفراد المجموعة التجريبية ليس لديهم قدرات كبيرة لتنظيم علاقات الترتيب و الاحتفاظ بالمسافات, حيث أنهم يهملون المستويات الإسقاطية أي أنها لم تتحول إلى عمليات فضائية موضوعية .

4-2 عرض وتحليل نتائج اختبار الستروب Stroop

1-4-2 عرض نتائج اختبار الستروب Stroop

	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	عدد الترددات	درجة الخطأ	درجة التداخل
المتوسط	192,1	2,8	5,6	11,1	18,7
الانحراف المعياري	40,3	2,5	4,5	8,6	9,7
اقصى علامة	282	8	14	30	33
ادنى علامة	108	0	0	0	-1

الجدول رقم 11 يمثل نتائج اختبار الستروب للمجموعة التجريبية



مدرج تكراري رقم9 يمثل نتائج اختبار الستروب للمجموعة التجريبية

2-4-2- تحليل نتائج اختبار الستروب (stroop):

1- التحليل الكمي:

فيما يلي سوف نقدم النسب التي تحصل عليها التلاميذ بالنسبة للبطاقات الثلاثة التي قمنا بتطبيقها, و فيها أدرجنا عدد الإجابات الصحيحة بالنسبة لقراءة الكلمات في البطاقة (أ), قراءة الكلمات في البطاقة (ب) ثم تسمية الألوان في البطاقة (ج), و أخيرا وضعية التداخل في البطاقة (ب) و هذا من مجموع 50 إجابة. كما قمنا بوضع درجة الأخطاء و الترددات لكل البطاقات ثم درجة التداخل و قمنا بتحويل هذه الدرجات إلى نسب مئوية.

فقد كانت نتائج التلاميذ بالنسبة لهذا الإختبار على النحو التالي :

في البطاقة أ : و التي تنص على قراءة كلمات مكتوبة بالأسود فقد قدر المتوسط القراءات الصحيحة للبطاقة (أ)ب 63,71 و هو أعلى بكثير من المعدل الذي يقدر ب 25.

فقد كانت أعلى نسبة مقدرة ب 100 % لأن الحالة استطاعت قراءة 72 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة. أما أدنى نقطة فقد كانت نسبتها مقدرة ب 60% لأن الحالة تمكنت من قراءة 30 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة.أما باقي النتائج فهي تتراوح من 40 إلى 70 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة أي بنسب مئوية تتراوح من 80% إلى 100%.

أما فيما يخص درجة الأخطاء فهي منعدمة عند بعض التلاميذ كما أن قيمة لها هي 1 خطأ من مجموع الإجابات أي بنسبة تتراوح 2%.

فقد كانت نسبة الترددات مرتفعة مقارنة بدرجة الأخطاء حيث بلغت أعلى نسبة 8% أي ما يعادل 4 ترددات من أصل 50 كلمة كما أنها كانت منعدمة عند بعض الحالات أما بالنسبة للحالات الأخرى فقد كانت الترددات تتراوح من تردد إلى ترددين أي ما يعادل 2% و 4%.

أما فيما يخص البطاقة ب: التي تنص على قراءة الكلمة و كف الإجابة المنافسة التي تخص لون الحبر فقد كانت النتائج كالتالي: لقد كانت أعلى نسبة للقراءة الصحيحة هي 70 كلمة من أصل 50 كلمة أي ما يعادل 100% أما فيما يخص أدنى نسبة للقراءات هي 26 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة أي ما يعادل 52% .

أما باقي النتائج فتراوحت بين 62 و 39 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة أي بنسبة 100% و 78%.

كما قدر متوسط القراءات الصحيحة للبطاقة (ب) 52,71 و هو أكبر من معدل 25.

إ، نسبة الأخطاء هنا تتراوح من 0% إلى 8% أي ما يعادل 0 إلى 4 أخطاء. أما فيما يخص درجة الترددات فقد كانت نسبة أكبر قيمة هي 6% أي ما يقدر ب 3 ترددات أما أدنى قيمة فهي 0%.

فبالنسبة للبطاقة (ج) : التي تنص على تسمية ألوان المستطيلات فقد كان متوسط الإجابات الصحيحة هو 46,92 فهو أكبر من المعدل الذي يقدر ب 25.

لقد قدرت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة ب 100% أي ما يعادل 57 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة كما قدرت أدنى نسبة للإجابات الصحيحة ب 48% أي ما يقدر ب 24 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة.

إن نسبة الأخطاء في هذه البطاقة تتراوح من 0 إلى 4% أي ما يعادل انعدام الأخطاء إلى خطئين.

كانت أكبر نسبة للترددات هنا 8% أي ما يعادل 4 ترددات أما أدنى نسبة فهي 0%.

و أخيرا البطاقة (ب): و التي تمثل التداخل, حيث يجب على التلميذ كف الجانب الدالي و إعطاء الجانب اللوني فقد قدر المتوسط للإجابات الصحيحة ب 28,21 و هو يقارب المعدل (25) أي فوق المتوسط بقليل.
قدرت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة ب 66% أي ما يعادل 36 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة أما أدنى نسبة فقدرت 30% أي ما يعادل 15 كلمة صحيحة من أصل 50 كلمة.
تراوحت نسبة الأخطاء من 0% إلى 6% أي ما يعادل 3 أخطاء.أما الترددات فقد تراوحت من 0%إلى 8% أي ما يعادل 4 ترددات.
عموما كانت نتائج القراءات تتراوح من 30% إلى 100% أما فيما يخص عدد الترددات فتراوحت نسبتها من 0 إلى 28% أي ما يعادل 14 تردد.أما عدد الأخطاء فكان من 0إلى 8 أخطاء أي بنسبة 16%.
لقد بلغت أعلى درجة خطأ 30 كلمة أي 60% أما أدنى واحدة فهي منعدمة. أما باقي الدرجات فهي تتراوح من 2% إلى 44% أما نسبة درجة التداخل فقد تراوحت من 0% إلى 60% أي ما يعادل 30 كلمة.

2- التحليل الكيفي:

عند تطبيقنا لراكز ستروب (stroop) على تلاميذ وجدنا سرعة في زمن رد الفعل خاصة في البطاقات 2,1 و3 أما في البطاقة 2 للمرة الثانية فقد وجدنا بطئا نوعا ما, حيث أن في 45 ثا أغلب الحالات أتمت قراءة 50 كلمة و أعادت القراءة من البداية (أي للمرة الثانية).
إذ أن التلاميذ في البطاقة الأولى قاموا بقراءة الكلمات المكتوبة بالأسود بدون خطأ و لا تردد إلا أولية فقط و إن كانت عدد الأخطاء و الترددات قليلة.
أما البطاقة الثانية و التي تنص على قراءة كلمات مكتوبة بألوان مختلفة لا تحمل معناها الدلالي فلمسنا بطئا قليلا مقارنة مع البطاقة الأولى إلا أن أغلبية الحالات تمكنوا من قراءة أكثر من 50 كلمة خلال (45 ثا) إضافة إلى وقوع بعض التلاميذ في قليل من الأخطاء تمثلت في الإعطاء الجانب اللوني عوض الجانب الدلالي (قراءة الكلمة) فمثلا بالنسبة لكلمة "أصفر" كانت إجابتها "أخضر".
أما الترددات فلم تكن كثيرة في هذه البطاقة مما جعل درجات الخطأ قليلة.
وفي البطاقة الثالثة و التي تخص تسمية الألوان فإن الإجابات كانت أقل سرعة من البطاقة السابقة و لكن هذا لم يمنع أغلبية التلاميذ من تسمية المستطيلات الموزعة على البطاقة في الوقت المحدد لذلك.
كما أن عدد الأخطاء و الترددات لم يكن كبيرا جدا.
أما في البطاقة الأخيرة(وضعية التداخل) التي تنص على إعطاء الجانب اللوني و كف الجانب الدلالي أي إعطاء لون الحبر الذي كتبت به كلمات و كف الإجابة الأوتوماتيكية (القراءة). فقد كان زمن رد الفعل بطيئا حيث أن كل التلاميذ لم يتمكنوا من قراءة كل الكلمات (50 كلمة) في زمن قدره 45 ثا. فقد زادت نسبة الأخطاء و الترددات عند سابقتها مما جعل درجة الخطأ ترتفع نوعا ما.
و شكلت هذه البطاقة الأخيرة المرحلة الأكثر تعقيدا في هذا الاختبار مما جعل عدد الإجابات في هذه المرحلة (التداخل) أقل من الوضعيات السابقة, و عدد الأخطاء و الترددات أكثر مما أدى إلى ارتفاع كل من درجتي الخطأ و التداخل.و ما يمكن أن نستنتجه هو أن وضعية

التداخل هي الأكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ, هذا ما يعكس مشكلا معرفيا في معالجة و انتقاء المعلومة نتيجة للنزاع الداخلي الذي نشأ بين تسمية لون الحبر (**الجانب الوني**) **مع قراءة الكلمة (الجانب الدلالي)**.

فالتلاميذ لم يتمكنوا من انتقاء و كف الإجابات المسيطرة في وضعية التداخل, حيث كانت السيرورة الأوتوماتيكية أكثر سيطرة على خلاف الوضعية الثانية التي شكلت أيضا تنافسا بين مهمتين إذ تمكنت فيها الحالات من كف الإجابة غير ملائمة و انتقاء الإجابة الصحيحة.

إلا أن في الوضعية التي تمثل التداخل لم **تسجل الحالات بطئا في معالجة المعلومات فقط و** إنما اضطرابا في عملية المعالجة نفسها, لأن التعليمة في المرحلة الأخيرة تتطلب جهدا ذهنيا كبيرا من مصادر النظام الإنتباهي و هناك تتدخل المراقبة الإنتباهية التي تلعب فيها الذاكرة العاملة دور كبير.

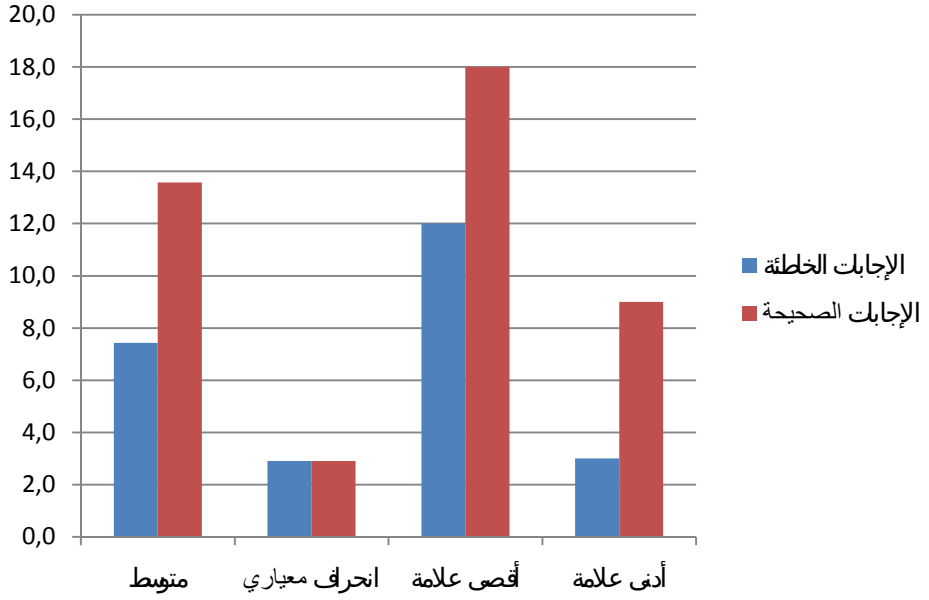
5-2 عرض و تحليل نتائج اختبار ميرة ستامباك(Mira Stambak):

1-5-2 عرض نتائج اختبار ميرة ستامباك(Mira Stambak):

بعد تطبيق اختبار ميرة ستانباك على أفراد المجموعة التجريبية تحصلنا على النتائج التالية:

البنيات الايقاعية	متوسط	انحراف معياري	أقصى علامة	أدنى علامة
الإجابات الخاطئة	7,4	2,9	12	3
الإجابات الصحيحة	13,6	2,9	18	9

جدول رقم 12يمثل نتائج أفراد المجموعة التجريبية في اختبار(Mira Stambak)



مدرج تكراري رقم 10 يمثل نتائج أفراد المجموعة التجريبية في اختبار(Mira Stambak)

2-5-2 تحليل نتائج اختبار ميرة ستامبك(Mira Stambak):

1-التحليل الكمي

بينت نتائج هذا الاختبار أن الصعوبات التي واجهها أفراد عينة الدراسة قد طهرت خاصة في البنيات الإيقاعية الطويلة و المركبة.

نلاحظ البنيات التي قدر فيها نجاح بنسبة 100% أو بالتقريب من 100% هي و بنيات من البنية (1) إلى البنية (9) تتراوح نسبة النجاح فيها من 92,85% **إلى** 100% أما بالبنية (10) و كانت نسبة النجاح فيها 71,43% و تليها البنية رقم (11) **و** (14) **التي لم تتعدى** فيها نسبة النجاح 57,14% كما تستمر نسبة النجاح في التنازل في البنيات المتبقية من بين 50% **إلى** 28,57% ليكون الإخفاق تام في البنية الأخيرة رقم (21) لقد بلغ هنا متوسط **النجاح** 13,57 و هو أكبر من المعدل أي 10,5 و نسبة النجاح الكلية قدرت ب 64,61%.

2-التحليل الكيفي

من خلال النسب التي نراها في الجدول نلاحظ بسهولة التباين الموجود في الأجوبة, **ابتداءا** من البنية الإيقاعية رقم (10) أين نجد بداية التعقيد في البنيات من حيث عدد الإيقاعات و الفواصل الزمنية الموجودة بينها نلاحظ صعوبة في إدراك هذه الإيقاعات و التحكم في الفواصل الزمنية التي تتخللها , كما نلاحظ أيضا أنه كلما زاد عدد الإيقاعات و اختلفت الفواصل الزمنية كلما أخفق التلاميذ في إعادة إصدارها.

لقد وفق أعلب التلاميذ في إعادة إصدار البنيات الإيقاعية الممتدة من البنية رقم (1) إلى البنية **رقم** (9) بنسبة مالية جدا يرجع هذا أساسا إلى بساطة هذه البنيات كونها يتخللها فاصل زمني واحد أو اثنين على الأكثر و بعض البنيات لا يتخللها أي فاصل, فهي كانت سهلة الإدراك, **و** كذا إعادة اصدارها.

أما البنيات الممتدة من رقم (10) **إلى رقم** (21), فكان الإخفاق فيها بدرجات و نسب متفاوتة و هذا راجع لوجود فواصل زمنية تتخللها, و هي تتراوح من فاصل إلى أربع فواصل و لقد صعب على أفراد العينة التحكم فيها و إدراكها و خاصة إعادة اصدارها و يرجع ذلك إلى:

- اضطراب القدرة على إدراك التتابع الزمني بين مختلف الوحدات التي تتكون منها البنيات الإيقاعية.
- صعوبة التحكم في التوقعات التي تتخلل الوحدات المكونة للبنيات الإيقاعية.
- كل أفراد العينة في هذا الاختبار واجهوا صعوبات في إعادة إصدار نفس البنيات و خاصة الأخيرة منها إلا أننا سجلنا تفوق 5 تلاميذ في إعادة إصدار أكبر عدد من البنيات **مقارنة مع باقي المجموعة.**

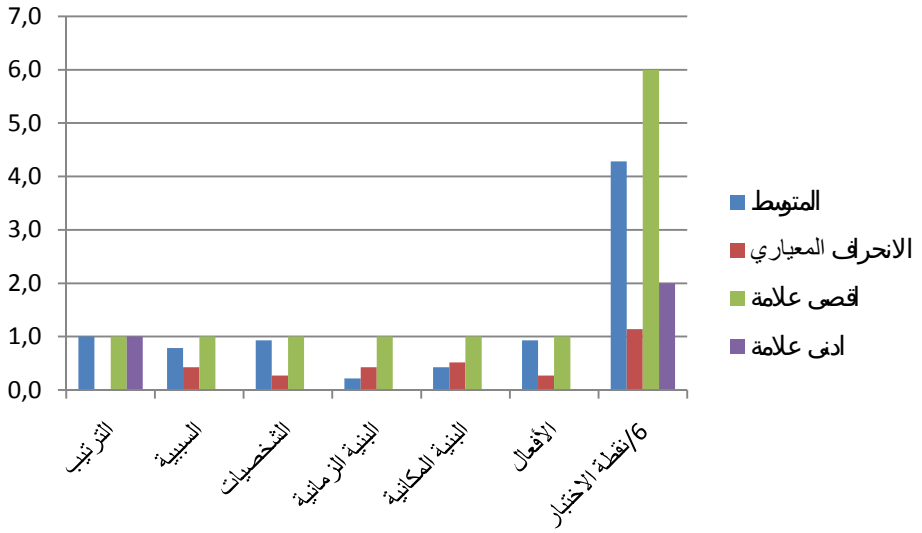
2-6- عرض و تحليل نتائج اختبار Chevrie Muller

2-6-1 عرض نتائج اختبار Chevrie Muller

سمحت لنا النتائج المتحصل عليها في اختبار**Chevrie Muller** للمجموعة التجريبية **بوضع الجدول الأتي:**

	الترتيب	السببية	الشخصيات	البنية الزمانية	البنية المكانية	الأفعال	نقطة الاختبار/6
المتوسط	1,0	0,8	0,9	0,2	0,4	0,9	4,3
الانحراف المعياري	0,0	0,4	0,3	0,4	0,5	0,3	1,1
اقصى علامة	1	1	1	1	1	1	6
ادنى علامة	1	0	0	0	0	0	2

الجدول رقم 13 يمثل نتائج المجموعة التجريبية في اختبار سرد قصة قصيرة ل **Chevrie Muller**



مدرج تكراري رقم 11 يمثل نتائج المجموعة التجريبية في اختبار سرد قصة قصيرة ل **Chevrie Muller**

2-6-2تحليل نتائج اختبار Chevrie Muller

1 التحليل الكمي

من خلال الجدول يمكننا أن نستخلص ما يلي

لقد قدرت نسبة النجاح الكلية في هذا الإختبار 63.82% **وبلغ المتوسط الحسابي** 4.28 **و** الإنحراف المعياري 1.13 تمكن تلميذين من الحصول على النقطة الكاملة تتروح باقي **النقط من** 2 **الى** 5 **قدرت نسبة النجاح ب**100% فيما يخص ترتيب الصور فقد تمكن جميع بالترتيب الصحيح للصور.

أما فيما يخص السببية وقد بلغت نسبة النجاح 78.57% **و متوسط حسابي** 0.78 **و إنحراف** معياري 0.42 **وقد استطاع** 11 تلميذ من الحصول على نقطة كاملة

بلغت نسبة نجاح الشخصيات92.85% فقد حصل على النقطة 13 تلميذ و قدر المتوسط ب0.92 و الإنحراف المعياري ب0.26 بلغ المتوسط الحسابي فيما يخص البنية الزمانية 0.21 و الإنحراف المعياري 0.42 فقد تمكن 3 تلاميذ من الحصول على نقطة. فقد بلغت نسبة النجاح 21.42%

أما فيما يخص البنية المكانية فقد بلغت نسبة النجاح 42.85 لقد قدر المتوسط الحسابي ب0.42 و الإنحراف المعياري ب0.51 أما عدد التلاميذ المجيبين فقد كان 6.

قدرت نسبة النجاح بالنسبة للأفعال 92.85% فقد كان عدد التلاميذ المتحصلين على نقطة كاملة 13 بلغ المتوسط الحسابي 0.92 و الإنحراف المعياري 0.26

2-التحليل الكيفي

أشارت النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(18) أن جميع التلاميذ تمكنوا من ترتيب الصور بطريقة صحيحة . لقد تمكن التلاميذ من عرض أحداث القصة و تطورها و تسلسلها بشكل جيد. بداية من هروب الكلب إلى فرحة الطفل بنظافته و نظره في المرأة في أخر القصة.

لم يتمكن كل التلاميذ من تقديم كل شخصيات القصة فمنهم من يذكر الكلب فقط أو الطفل و منهم من يذكر الطفل و الكلب لا يذكر الأم.

احتفظ التلاميذ بوحدة الموضوع و يظهر ذلك في انتقالهم من صورة إلى أخرى بتسلسل لكنهم لم يستعملوا في ذلك الوضوح. فمنهم من ذكر الأحداث من سقوط الطفل إلى غاية استحمامه دون أن تتطرق إلى البداية وهي هروب الكلب و كذا النهاية و المتمثلة في فرحة الطفل و رؤية نفسه و هو نظيف. كما لم يتطرق التلاميذ لأسباب الأحداث فلم يستعملوا الشرح و التفسير لوقائع القصة.

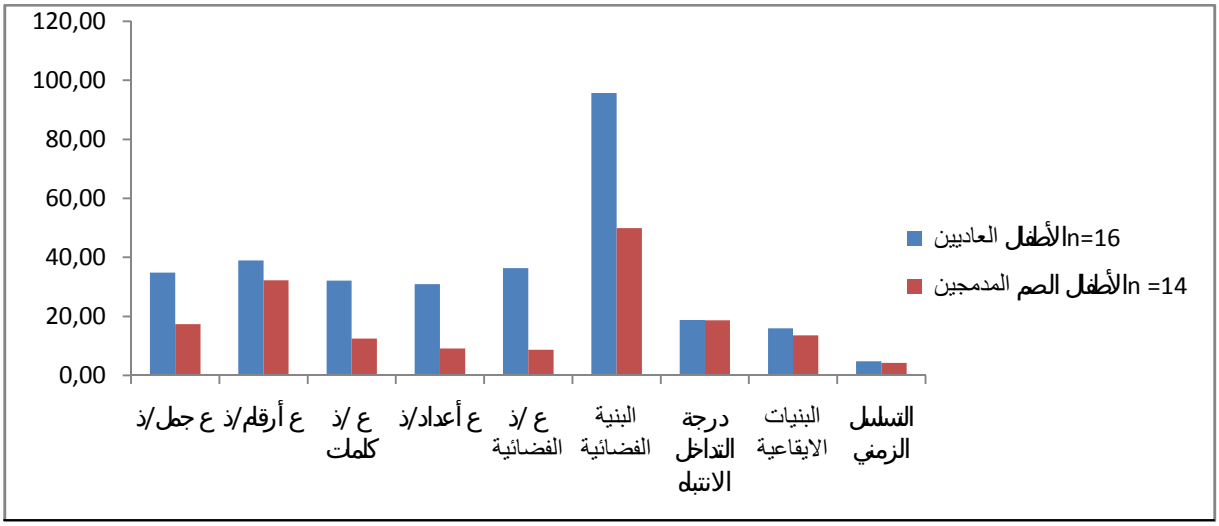
لم يستعمل التلاميذ أدوات الربط بين العبارات و الملفوظات و كذلك غياب الأظرفة الزمانية و المكانية و الضمائر كما استعملت الحالات الأفعال في الزمن الماضي فقط مما لايناسب الشرح و الوصف مما جعل الخطاب غير واضح من الجانب اللساني نلاحظ أن التلاميذ عبروا بكلمات و عبارات بسيطة و مختصرة جدا. مما قلل من فعاليتها اللغوية فقد تميز الخطاب في أغلب الأحيان بعدم الوضوح.

فقد كان أسلوبهم ألي تعدم استعمالهم لأدوات الربط بالإضافة إلى غياب مختلف الأدوات اللسانية.

3- مقارنة نتائج المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية

بعد قيامنا بعرض و تحليل نتائج المجموعتين الضابطة و التجريبية، نقوم بمقارنة نتائج المجموعتين و هذا بالاعتماد على المتوسطات الحسابية المستخرجة من نتائج الاختبارات **الستة المطبقة**.(**منحنى رقم**12)

نعرض منحنى بياني يبين **الفرق الموجود** بين **المجموعة** التجريبية **والمجموعة الضابطة**، ليتم **التأكد من** هذه **الفروق عن** طريق القوانين الإحصائية.



مدرج تكراري رقم 12 **يمثل مقارنة متوسطات المجموعتين في الاختبارات المعرفية**

يظهر **من خلال الرسم** البياني **الممثل** لمتوسطات المجوعتين في الاختبارات المعرفية مايلي:

فيما يخص اختبارات الذاكرة النشطة,**قدر المتوسط الحسابي لاختبار الذاكرة جمل للمجموعة الضابطة** ب 34.81 بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 17.35 وهذا ما يوضح الفارق الذي يقدر ب50%

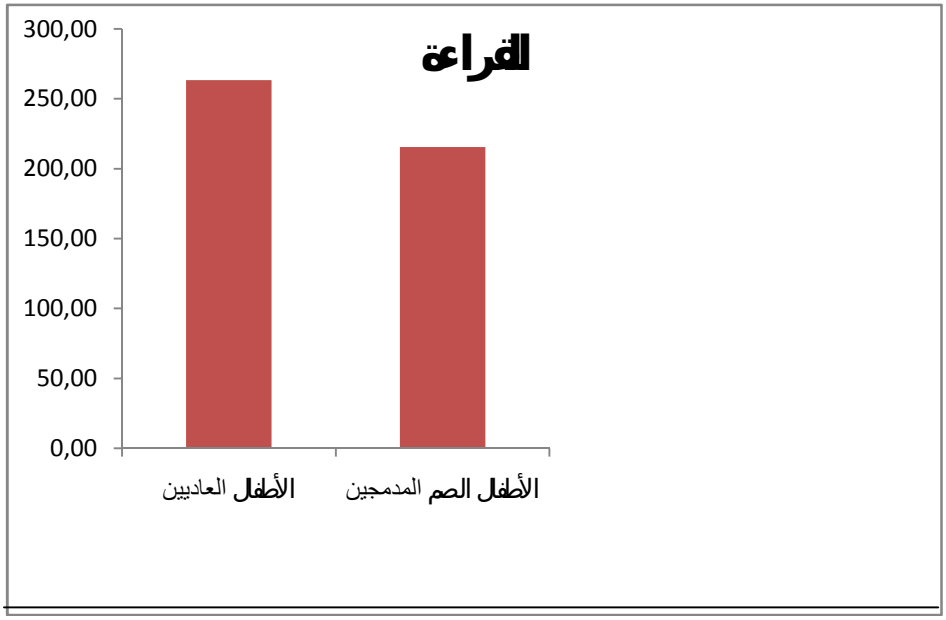
بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في اختيار الذاكرة النشطة كلمات 32.12 **أما** بالنسبة للمجموعة التجريبية فقد بلغ متوسطها في نفس الاختبار 12.42 وهذا ما يوضح الفارق الذي يقدر ب50%

سجلنا متوسط حسابي يقدر ب 38.93 فيما يخص **اختبار الذاكرة النشطة أرقام بالنسبة** للمجموعة الضابطة أما المجموعة التجريبية فقد كان متوسطهم 32.21 **و كان متوسط** المجموعة التجريبية بفارق يقدر ب24%

أما فيما يخص اختبار الذاكرة النشطة أعداد قدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب 30.87 أما المجموعة التجريبية فقد كان متوسطهم 09.14 و هذا ما يبين الفارق الذي يقدر ب67% بين المجموعتين بلغ للمتوسط الحسابي في اختبار الذاكرة العمل للبنية الفضائية **للمجموعة الضابطة** 36.31 كما بلغ متوسط المجموعة التجريبية لنفس الإختبار 08.64 **و**

هذا ما يوضح الفارق الذي يقدر ب84%
أما فيما يخص اختبار الانتباه فقد سجلنا متوسط حسابي يقدر ب 30.42 **بالنسبة للمجموعة** الضابطة أما المجموعة التجريبية فقد كان متوسطهم 28.21 **فقد قدر الفرق ب**21%
سجلنا متوسط قدر ب 95.75 في اختبار البنية المكانية **(مكعبات كوس) بالنسبة للمجموعة الضابطة.** كما سجلنا متوسط يقدر ب 49.42 فيما يخص المجموعة التجريبية و قد قدر **الفارق ب**38%
أما فيما يخص اختبار البنيات الإيقاعية فقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب 15.96 أما المجموعة التجريبية فقدر متوسطهما ب 13.75 **أي أن الأول أكبر من الثاني ب** 23% **فمن خلال النتائج المسجلة في اختبار سرد القصة** وجدنا أنه **لأفراد المجموعة** الضابطة مستوى أكبر من أفراد المجموعة التجريبية فقد قدر المتوسط الحسابي للمجموعة **الأولى** 4.75 و قدر المتوسط للمجموعة الثانية ب 4.28 22%

مقارنة نتائج اختبار القراءة بين المجموعتين



مدرج تكراري رقم 13 يمثل مقارنة متوسطات المجموعتين في اختبار القراءة

يظهر **من خلال الرسم** البياني **أن أفراد المجموعة الضابطة على مستوى اختبار القراءة قد** بلغ متوسطهم الحسابي263,37 في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية 215,42 و هذا ما يوضح الفارق الذي يقدر ب 20 % أي هناك تفاوت بين المجموعتين على مستوى **القراءة.**

الفصل الثالث

التحقق من
فرضيات العمل

تمهيد

للتأكد من صحة فرضياتنا و إعطاء أكثر مصداقية علمية لهذا البحث توجب علينا القيام بدراسة إحصائية و ذلك للبحث عن الفروق الموجودة بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية.

اختبار"ت " للفروق بين المتوسطات:

تم استخدام اختبار (ت " T.Test ") الاستدلالي ، للتأكد من أن الفرق بين مجموعتين أو عينتين فرق ثابت له دلالة إحصائية، أو أنه مجرد فرق ناتج عن الصدفة، وتم تطبيق أداة – ت - الإحصائية للمجموعات غير متساوية العدد.

أي لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات، و يسمح اختبار الدلالة بتحويل الفرق إلى قيمة معيارية .و ذلك بهدف اختبار الفرضيات المتعلقة بمدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للفئات المقارن بينها كل مرة.

و يستلزم قانون -ت – الإحصائي المعادلة التالية في المجموعات غير متساوية العدد:

ولدراسة هذه الفروق تطلب منا استعمال اختبار « F » لتحليل التباين ANOVA

-اختبار"F" تحليل التباين الأحادي: One- Way Anova

يستخدم هذا الاختبار عندما يكون هدف الباحث مقارنة أكثر من متوسطين، بحيث تكون العينات عشوائية و مستقلة. فلمعرفة ما إذا كانت هناك دلالة إحصائية بين مختلف العينات يمكن الاعتماد على اختبار "فيشر " لعامل واحد. يقصد بالعامل، المتغير المستقل الذي له عدة مستويات (العينات) بالتباين بين العينات، فإذا وجدنا أن الاختلاف الموجود بين العينات يفوق التباين الموجود داخل العينة نفسها نقول أن هناك دلالة. أي يمكن إرجاع الفرق إلى المعاملة التجريبية، و نرفض الفرضية الصفرية « Ho » إذا كانت F0 > Fc ، و تنسب دائما إلى الخطأ في القياس و ليس إلى المعاملة التجريبية.

-الحد دائما موجب لان الاختبار دائما موجب.

يمكن الوصول إلى قيمة F بتطبيق القوانين، و وفق الخطوات المتبعة:

$$F = \frac{\text{Ms bet}}{\text{Ms with}} \qquad \text{Ms bet} = \frac{\text{SS bet}}{\text{df bet}} \qquad \text{df bet} = N-1$$

SS with

Ms = _____ **df** with = **n – N**

Df with

بعد تطبيق القوانين **نفرغ النتائج في جدول**ANOVA

	Ss	**df**	**Ms**	**F**
Ss bet				
Ss with				
ST				

عرض النتائج الإحصائية

عرض نتائج اختبار الفروق

المتغير	**المتوسط** ±الانحراف المعياري		قيمة ت	درجة الحرية	**الدلالة** الإحصائية	**مستوى الدلالة**
ذ/ع جمل	المستمعين			28	**دالة عند** 0,01=α	****
	المعاقين سمعيا					
ذ /ع أرقام	المستمعين			28	**دالة عند** 0,01=α	****
	المعاقين سمعيا					
ذ/ ع كلمات	المستمعين	2,5±32,12	12,72	28	**دالة عند** 0,01=α	****
	المعاقين سمعيا	5,6±12,42				
ذ/ ع أعداد	المستمعين	2,8±30,87	15,02	28	**دالة عند** 0,01=α	****
	المعاقين سمعيا	4,9±9 ,14				

ذ/ ع الفضائية	المستمعين	1,4±36,31	24,4	28	دالة عند α=0,01	****
	المعاقين سمعيا	4 ,3±8,64				
البنية المكانية	المستمعين	9,4±95,75	7,35	28	دالة عند α=0,01	****
	المعاقين سمعيا	22,9±49 ,92				
الانتباه	المستمعين	3,6±18 ,75	0,01	28	غير دالة عند α=0,01	
	المعاقين سمعيا	9,7±18 ,71				
البنيات الإيقاعية	المستمعين	2,3±15,93	2,5	28	دالة عند α=0,01	****
	المعاقين سمعيا	2 ,9±13,57				
التسلسل الزمني	المستمعين	0,8±4,75	1,27	28	غير دالة عند α=0,01	
	المعاقين سمعيا	1,1±4,28				
القراءة	المستمعين	1,9±263,37	4,19	28	دالة عند α=0,01	****
	المعاقين سمعيا	45,82±215,42				

الجدول رقم 14 يمثل نتائج الفروق بين **متوسطات** الأطفال المعاقين سمعيا و الأطفال السليمي السمع **في الاختبارات حسب اختبار** T

إن السؤال المراد الإجابة عنه هو " **على أي مستوى من** العمليات المعرفية يجد **الطفل الأصم المدمج مشكل في القراءة ؟ " و لإجابة على هذا السؤال استعملنا التباين** (ANOVA) **الذي** اظهر **النتائج** التالية :

	Somme des carres	ddl	Moyennes des carres	F	Signification
ذ/ع جمل Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		76,65	,000

ذ /ع أرقام Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		33,59	,000
ذ/ ع كلمات Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		161,83	,000
ذ/ ع أعداد Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		225 ,70	,000
ذ/ ع الفضائية Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		595,80	,00
البنية المكانية Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		54,03	,000
الانتباه Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		0,0002	,98
البنيات الإيقاعية Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		6 ,28	,01
التسلسل الزمني Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28		1,61	,21
القراءة				17,56	,000

Inter-groupe Enter-group Total		1 1 28			

يبين **الجدول الإحصائي أعلاه بأن** هناك **فرقا** بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة في اختبار ذاكرة العمل جمل** حيث **قدرت قيمة** F=76,65 و هي دالة عند مستوى α= 0,001 ،كما يوجد هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة في اختبار** ذاكرة العمل أرقام فقد قدرت قيمة F= 33,59 **عند مستوى** α= 0,001 . أما فيما يتعلق في اختبار ذاكرة العمل كلمات فتبين أن هناك فرقا بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة** حيث أن درجة F=161,83 **عند مستوى** α= 0,001 ، كما سجلنا فرقا بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة في اختبار ذاكرة العمل أعداد** حيث **قدرت** قيمة F=225 ,70 و هي **دالة عند مستوى** α= 0,001، وأخيرا و فما يخص اختبار الذاكرة الفضائية فقد قدرت قيمة F=595,80 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α= 0,01 بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة**. إذن يمكننا القول أن الأطفال الصم يتميزون بانخفاض قدرتهم على مستوى الذاكرة النشطة مقارنة مع الأطفال العاديين. و هذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى.

أما فيما يتعلق بالبنية المكانية، فقد قدرت قيمة F=54,03 و هي دالة عند مستوى

α= 0,001 مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة أي أن الأطفال العاديين يتميزون بتمركز في الفضاء حسن من الأطفال الصم.

النتائج بين المجموعتين متقاربة فيما يخص الانتباه الانتقائي، كما نجد أن المعالجة الإحصائية لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة** حيث نقرأ قيمة F=0,0002 **المحسوبة** . مما يؤدي بنا إلى نفي الفرضية الجزئية الثانية.

بينما تقدر قيمة F=6 ,28 المحسوبة و هي دالة عند مستوى α= 0,01 مما يدل أنه يوجد **فروق** ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و **الضابطة** فيما يخص اختبار البنيات الإيقاعية. أما فيما يخص التسلسل الزمني من خلال سرد قصة قصيرة فكانت النتائج متقاربة بين المجموعتين، **كما نجد أن المعالجة** الإحصائية لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة حيث نقرأ قيمة F=1,61 **المحسوبة** . كل هذه النتائج تؤدي بنا إلى قبول الفرضية الجزئية الثالثة.

بالنسبة لاختبار القراءة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث سجلت قيمة F= 17,56 **و** هي دالة عند مستوى α= 0,001. بمعنى أن الأطفال العاديين لهم مستوى

جيد في القراءة مقارنة مع الأطفال الصم المدمجين. و هذا ما يثبت صحة الفرضية العامة لبحثنا.

المناقشة العامة

من خلال تحليلنا للنتائج التي تحصل عليها تلاميذ مجموعات الدراسة توصلنا إلى أن الاستعمال الفعال للوظائف العقلية المعرفية يلعب دور مهم في قدرة التلميذ على القراءة بصفة جيدة أو قراءة سيئة في حالة سوء أو عدم استغلال هذه القدرات. حيث أن عدم الاتفاق في استعمال الاستراتجيات المعرفية من ذاكرة نشطة, انتباه, و بنية زمنية مكانية يعني أن التلميذ لا يتحكم في العملية الذهنية التي تحتاج إلى يقظة تركيز و اهتمام أكثر مما يقدم له و بذلك تكون النتيجة الحتمية وجود اضطرب و خلل في وتيرة العملية التعليمية التي تحتاج الكثير من الدقة و التركيز في تحليل و تفسير المعلومات و الاحتفاظ بها.

فيما يخص اختبارات الذاكرة النشطة (اختبارات الحلقة الفونولوجية و الاختبار الفضائي البصري) توصلنا إلى أن تلاميذ المجموعة الضابطة لهم القدرة في معالجة و استرجاع المعلومات المقدمة لهم سواء لسانية أو بصرية أحسن من التلاميذ المجموعة التجريبية. وهذا ما عبر عنه سابقا بالمتوسطات الحسابية و وجدنا أن النتائج تتفق مع دراسة Baddeley خاصة فيما يتعلق أثر طول الكلمات حيث لاحظنا أن أفراد المجموعة وجدوا بعض الصعوبات في تذكر الكلمات الطويلة التي تستغرق وقتا أطول لاستيعاب, و تواجد هذا الأثر يعتبر كدليل للعمل الجيد لمكانزم التكرار النطقي.

كما لاحظنا أن للسلاسل التي تحتوي على كلمات متواترة (أي المستعملة لدى التلميذ) كانت تسترجع بنسبة أكبر مقارنة مع التي تحتوي على كلمات أقل توتر و لاحظنا أيضا أن كلما زاد طول السلسلة كلما صعب على التلميذ الاسترجاع الكلي للمعلومات هذا يؤكد ما توصل إليه (case) " على أن الذاكرة النشطة نظام القدرات محدودة مسئولة عن تخزين مؤقت للمعلومة و معالجتها, فكلما زاد المخزون المحتفظ به كلما قل المستودع الخاص بمعالجته".

و ما لاحظناه أيضا خلال أجرائنا لاختبارات الذاكرة النشطة للحلقة الفونولوجية (سواء الرقمية منها أو اللغوية) أن أفراد المجموعة الضابطة يحسنون استعمال مكانزمات عمل الذاكرة كالتكرار الذاتي و الاستحضار الذهني. كما أن أفراد المجموعة الضابطة أحسنوا استعمال القدرات المعرفية العقلية كالانتباه الانتقائي و التركيز.

و فيما يخص اختبار الذاكرة النشطة للمفكرة الفضائية البصرية فقد كانت الألوان محفز بصري يساعدهم في عملية التوجه الفضائي هذا يؤكد ما اقترحه (logie ,1994) من التخزين المؤقت واحد ذو طبيعة بصرية و الأخر ذو طبيعة مكانية, فالمعلومات الموجودة في مخزن بصري تضاف الى المعلومة الموجودة في المخزن الفضائي و بواسطة التكرار و التعزيز تعالج المعلومات.

إن أفراد المجموعة التجريبية يعانون من نقص على مستوى الانتباه مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة نتيجة لضعف أو اضطراب وظيفة الكف لديهم. بحيث يجدون صعوبة في كف العناصر المشوشة و التركيز على المثير المناسب. و هذا ما بينته نتائج اختبار الانتباه الانتقائي (ستروب).

كما يعانون من نقص في وحدة الحفظ على مستوى الدورة الفونولوجية وكذا المفكرة الفضائية البصرية.

و في هذا الصدد أثبتت دراسات حديثة أن الذاكرة النشطة تساهم في عمل النظام الانتباهي, و لا يقتصر دورها فقط في المثير المركزي و إنما تتدخل كذلك في وظيفة الدورة الفونولوجية (BERTRAND.A, GARHIER.P.H,2005)

فنجد الباحثين روبارتس و بينينتون Roberts, Pennington سنة 1996 توصلا الى ان المنطقة الجبهية الدماغية تلعب دور مهم في حل المهمة التي تحتوي على تنافس تعاقب إجابتين (بمعنى الانتباه الانتقائي) و الذاكرة النشطة تتدخل في هذا النوع من المهمات, إذ دورها يتمثل في اختبار ستروب إبقاء تعليمة تسمية لون الحبر و تطبيقها مع كف الإجابة المنافسة و التي تتمثل في قراءة الكلمة (ALBARETJ.M, MIGLIORE.L, 1991) كما بينت أبحاث أخرى حول الأشعة الوظيفة (l'imagerie fonctionnelle) الارتباط بين المناطق الدماغية المسئولة على التحكم الإنتباهي و المناطق الدماغية المسئولة على عمل الذاكرة النشطة GARHIER.P.H,2005 (,BERTRAND.A)

ويرى في نفس السياق الباحث برود بانت broodbent أن الذاكرة النشطة تختلف باختلاف بؤر الانتباه (CAMUS,J.F,2000)

هناك علاقة وطيدة بين الزمان و المكان للتعبير عن المفاهيم الزمنية و للتعرف عليها. ذلك الزمن ما هو إلى اقترانه بالمكان (Dumont. A, 1988)

فالزمن ما هو إلا علاقة الأحداث التي تملأه فيما بينها, هذه الأحداث تستلزم لتكونها مفهوم للشيء أو الموضوع أولا و التنظيم ثانيا (Piaget.J, 1950)

بينت نتائج هذا الباحث أن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة كان أحسنا من أداء الأطفال الصم المدمجين خلال تطبيق الاختبارات الخاصة بالبنية الزمنية فبعض التلاميذ هنا يعانون من الاضطرابات الإدراك الزماني و هذا ما يفسر فقدان القدرة على استعمال الأزمنة في محلها.

كما دلت نتائج اختبار الفضاء أن بعض التلاميذ الصم المدمجين يعانون من اضطرابات في الإدراك الفضائي فبناء الفضاء هو سلوك ذكي يتطلب نشاط ذهني , لكن للوصول إلى ذلك

لابد أن يجد الطفل وحدة قياس و التي لن تكون جاهزة و إنما عليه أن يكون قادرا على القيام بعمليات منطقية و خاصة منطقية رياضية, و كذلك الفضائية الزمنية و المتعلقة بالمتناهيات من 8 سنوات يصبح الطفل قادرا على معالجة الأشياء حسيا, و تسمية الصور المعوضة و استحضارها ذهنيا, من أجل ذلك يكون نشاطه الذهني حدسيا, بالتالي يمكن اعتبار هذه الفترة انتقالا فعليا من المستوى الحسي الحركي إلى مستوى التمثيل التصوري, أما الإحتفاظات الفضائية, فتتم بين 8 إلى 9سنوات, وفي حوالي 11 إلى 12سنة, نجد الاحتفاظ بالحجم الفضائي (volume spatial) و يكتمل تكون الفضاء بأبعاده الثلاثة (الطوبولوجية, الاسقاطية, الاقليدية) فالنتائج التي تحصلنا عليها تتفق مع الدراسات التي قام بها (Werner,1948) عند تحليله للعلاقات الفضائية حيث أبرز أن بناء الفضاء ناتج عن تميز تدريجي بين الذات و العالم الخارجي, انطلاقا من مفاهيم علمية تتركز على الفعل الفيزيائي و المرتبطة بالفعل نفسه.

بينت نتائج اختبار القراءة أن مستوى القراءة عند الأطفال الصم المدمجين سيء مقارنة مع الأطفال العاديين حيث أن النتيجة الإحصائية توضح الفرق الموجود بين أطفال المجموعتين فحسب الباحث (frith,1985) إن اضطراب المرحلة الأولى (الحرفية) يؤدي إلى اضطراب كل المراحل الباقية, و الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ليس بإمكانه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة و بعدها إلى الجملة. هذا ما يمنع الطفل من الوصول إلى استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي, و عدم الوعي بالعمليات المعرفية, و تعثر قدراته على ذلك لا يسمح له بتغيير سلوكه في حالة كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة.

و للتحقق من الفرضيات التي اقترحناها في بداية الدراسة (و التي تتمثل في فرضية عامة تنص على أنه : توجد فروق في مهارات القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين، و ثلاث فرضيات جزئية الأولى تنص على أنه: تؤثر الذاكرة النشطة على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين، و الثانية تنص على أنه: يؤثر الانتباه على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين ، و الأخيرة تنص على أنه: تؤثر البنية الزمنية-المكانية على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين).

قمنا بدراسة الفروق بين المتوسطات لأنظمة الذاكرة النشطة ، الانتباه، البنية المكانية الزمنية و القراءة بين الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين و ذلك من خلال دراسة إحصائية أين استعملنا تحليل التباين (ANOVA)

سجلنا من خلال نتائج الدراسة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة و أطفال المجموعة التجريبية فيما يخص الذاكرة النشطة. فالذاكرة النشطة لها دور في عملية القراءة، فإذا لم يتم استرجاع سلسلة من الأرقام بالترتيب الصحيح المطلوب فإنه الطفل الأصم هنا يستطيع في مادة القراءة أن يقرأ بشكل منظم كلمة تلوى الأخرى حسب نوع النص و حسب تقطعه و هذا حسب علامات الوقف فكلما لا يكون التذكر جيد لا تكون القراءة جيدة.
هنا نجد أن التلميذ لا يحافظ على تسلسل الكلمات الواحدة تلوى الأخرى و هذا ما يجعل القراءة غير مسترسلة بالإضافة إلى أن الإيقاع بطيء.
فالتلميذ الذي تحصل على نتائج ضعيفة, يكون لديه مشكل في معالجة المعلومات السمعية, و بالتالي تكون مشاكل في القراءة ظاهرة في صعوبة تذكر رقم لا يتمكن من مواصلة القراءة, لان الكلمات تبدو له كثيرة.

كما لم يتم تسجيل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة و أطفال المجموعة التجريبية فيما يخص الانتباه الانتقائي. هذا دليل على أن عملية القراءة تستلزم انتباه و تركيز من أجل أن تتم هذه العملية بصفة سليمة و واضحة فكلما كان الانتباه جيد كانت القراءة جيدة. لأن القراءة عملية معرفية تتطلب الكثير من الانتباه.

فإذا ما تشتت الانتباه اختل إيقاع القراءة إضافة إلى عدم وجود تناسق في عملية تجميع الحروف فيقع التلميذ في مشكلة حذف الحروف أو قلب المقاطع و الأخطاء الأخرى التي تحدث في القراءة من عدم احترام التشكيل و علامات الوقف.

لم يتم تسجيل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة و أطفال المجموعة التجريبية فيما يخص البنيات الإيقاعية.

أما فيما يخص البنية الزمنية تم تسجيل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة و أطفال المجموعة التجريبية لأن عملية القراءة تتطلب التحكم في البنية الزمنية أي تسلسل الحروف في الكلمة الواحدة تلو الأخرى و تسلسل الكلمات في الفقرة و هكذا.

كل هذه النتائج المتحصل عليها تثبت صحة الفرضية الرئيسية و الفرضيتين الجزئيتين الأولى و الثالثة .

و من هنا يمكننا القول أنه نظرا لأهمية القراءة في مجال التعليم و التعلم، على المختصين القائمين على إعداد المناهج ، و العاملين في ميدان البحث العلمي ، تطوير البرامج و الوسائل التي ترمي إلى مساعدة التلاميذ على الإكتساب الجيد لمهارة القراءة. لأن القراءة تعتبر من بين الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام. (الجمبلاطي،1989)

خاتمة

خاتمة :

من خلال الدراسة التي قمنا بها و التي تهدف إلى تقييم قدرات القراءة لدى فئة الأطفال الصم المدمجين و كذلك العمليات المعرفية المتمثلة في الذاكرة النشطة و الانتباه و البنية المكانية الزمنية لديهم, و هذا مقارنة بنتائج أفراد المجموعة الضابطة, وأيضا حاولنا دراسة **الفروق الموجودة** فيما يخص **الذاكرة النشطة**, الانتباه و البنية المكانية الزمنية و القراءة بين **الأطفال** الصم المدمجين و الأطفال العاديين حيث تمثل مجموعة بحثنا ثلاثين طفلا **متمدرسا في قسم السنة الرابعة**, من بينهم ستة عشرة طفل سليمي السمع يمثلون أفراد المجموعة **الضابطة و** أربعة عشرة طفل أصم مدمج يمثلون أفراد المجموعة البحثية.

حيث اعتمدنا في دراستنا هذه على مجموعة من **الاختبارات المتعلقة بالذاكرة النشطة**, و هي **كالتالي : (اختبارات الحلقة** الفونولوجية و اختبار المفكرة الفضائية البصرية) **بالإضافة إلى اختبار للستروب للانتباه الانتقائي**. كما استعملنا اختبار يقيس البنية الفضائية و هو اختبار "**مكعبات كوس**". فيما يخص قياس البنية الزمنية استعمالنا اختبارين الأول خاص بالبيات الإيقاعية و هو اختبار Mira Stamback و الثاني هو اختبار سرد قصة قصيرة Chevrie Muller

و أخيرا استعملنا اختبار لتقييم مستوى القراءة. و من أجل التحقق من أهداف بحثنا و الإجابة عن التساؤلات المطروحة قمنا بتحويل نتائج كل الاختبارات إلى معالم إحصائية مكنتنا من **استخراج** الفروق الموجودة بين المجموعتين، حيث أسفرت نتائجنا على أن أفراد المجموعة البحثية لديهم قدرات على معالجة المعلومات و استرجاعها في زمن قصير أقل من قدرة أفراد المجموعة الضابطة و أنهم أيضا غير قادرين على انتقاء المعلومات و مستوى القراءة أضعف و هذا وفقا لنتائج المجموعة الضابطة. **كما أن** مستوى التمثيل الفضائي و البنية الزمنية لم يكن أحسن من **النتائج السابقة** .

كل هذه النتائج تؤدي بنا إلى القول أن هناك **فروق في اكتساب القراءة** بين الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين و بهذا فقد تحققت فرضيتنا الرئيسية التي تنص انه **توجد فروق** في مهارات القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين، **والفرضية الجزئية** الأولى و التي تنص أنه **تؤثر الذاكرة النشطة على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم** المدمجين و الأطفال العاديين,كما تحققت الفرضية الجزئية **الثالثة** و التي تنص أنه تؤثر البنية الزمنية-المكانية على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين

أما الفرضية الجزئية الثانية و التي تنص أنه يؤثر الانتباه على اكتساب القراءة عند الأطفال الصم المدمجين و الأطفال العاديين **فلم تتحقق** .

وفي الختام نؤكد على ضرورة التعمق أكثر في مثل هذه المواضيع و ذلك نظرا لأهميتها لذوي الإعاقة السمعية, كما نقترح في المستقبل بناء اختبارات تكون نتائجها أكثر دقة و موضوعية

و في الأخير نأمل أن نكون قد وفقنا **إلى** المساهمة و لو بالشيء القليل لإثراء المكتبية الجزائرية بدراسة ميدانية يستفيد منها كل طالب علم.

المراجع

المراجع باللغة العربية

1. البهي السيد: "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار وهدان، القاهرة.1985
2. الزوبعي و الغنام : "مناهج البحث في التربية"، مطبعة العالي، بغداد1974
3. الروسان ,فاروق: "سيكولوجية الأطفال غير العاديين"ط2,دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع1996.
4. بلخيري.و : "علاقة القدرة المكانية بقدرة الفهم عند الطفل المصاب بالإعاقة الحركية ذات أصل عصبي"،ماجستير في علم النفس المعرفي ،جامعة الحاج لخضر باتنة, 2005
5. بركات أحمد لطفي: "تربية المعوقين في الوطن العربي", دار المريخ,الرياض, 1981 .
6. بول ويني : "الطفل و القراءة الجيدة", ترجمة سامي نلشد, اشراف و تقديم عبد العزيز القويضي, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, 1960
7. جان بياجه ،ترجمة يولاندا ايمنويل : "سيكولوجية الذآآء"،منشورات عويدات بيروت الطبعة الثانية
8. درقيني (مريم): "محاضرات في تربية الطفل الأصم" ,مطبوعات غير منشورة, 1998/1997.
9. روحي عبدات : "مهارات اقراءة عند ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في التعليم العلم في دولة الإمارات", 2008
10. سيد سليمان, عبد الرحمان: "سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة"ط1, مكتبة زهراء الشرق القاهرة, 2001
11. شفيق فلاح حسان : "أساسيات علم النفس التطوري"، دار الجيل، بيروت
12. شلابي سهيلة : " اضطرابات البنية المكانية و الزمنية و أثرها على تعلم قواعد النحو لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأسلسي " ، ماجستير في علم النفس المعرفي ، جامعة الجزائر. 2006
13. عبد العليم ابراهيم : "الموجه النفسي المدرسي للغة العربية", دار المعارف, مصر, الطبعة11, 1980
14. فاروق الروسان : "سيكولوجيا مقدمة الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة" ,طبعة 2 , دار الفكر عمان الأردن, 1996
15. فهيم المصطفى: "مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج". الدار المصرية اللبنانية الطبعة الأولى, 1984

16. ميلودي حسينة: " ما مدى تأثير البنية المكانية على اكتساب مهارة الحساب عند الطفل المصاب بعرض وليامس براون " ، ماجستير في علم النفس العصبي ، 2007
17. مذكور (إبراهيم): "معجم العلوم الاجتماعية", الهيئة المصرفية العامة للكتاب, 1975
18. مناهج التعليم الأساسي (وزارة التعليم الأساسي).
19. هشام الحسن : "طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة", دار الثقافة عمان الأردن, ساحة الجامع الحسني سوق التبراء, عمار الحجيري, 2000
20. وزارة التشغيل و التضامن الاجتماعي, المديرية المركزية للنشاط الاجتماعي, "دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة (إعاقة سمعية)", مطبوعات غير منشورة, 2002.
21يعقوب.غ : " تطور الطفل عند بياجه"،دار الكتاب اللبناني ،بيروت , 1980

المراجع باللغة الفرنسية

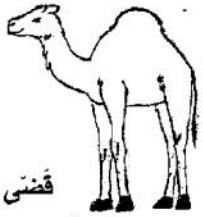
1. Astruc. Bernard: " L'intégration scolaire des enfants handicapés a l'école ", colloque international sur l'intégration scolaire des enfants handicapes, C .N.F.P.H ,Constantine, 2003 .
2. Benaissa .Zehour : " rapport d'etape sur l'intégration des enfants handicapes auditifs en milieu ordinaire " in orthophonia , n5 ,1997/1998.
3. Busquet. denise et mottier. christine : "l'enfant sourd développement psychologique et rééducation" , Bailliere paris ,1978 .
4. Bergeron .M.F," Lexique de la psychologie de développement de Jean Piaget " , Geatan Marin, Québec , canada 1980.
5. COSTE, J. : " La psychomotricité", PUF, Paris.1977
6. DANIELLE, L. 1983 : "Quelques observations sur l'appréhension du temps par l'enfant sourd", Paris.1983
7. DUMONT, A : "L'orthophoniste et l'enfant sourd", Masson, Paris.1988
8. DELEAU, M : "Les origines sociales du développement mental, communication et symboles dans la première enfance", A. COLIN, Paris.1990
9. DOLL, J. M : "Pour comprendre Jean Piaget", Privat, Paris.1977

10. DEFONTAINE, J : "Manuel de rééducation psychomotrice", Maloine, Paris.1980
11. Doll. J.M :"Pour comprendre Jean Piaget", Privat, Paris.1974.
12. Defontaine.J :"Manuel de rééducation psychomotrice", Maloine, Paris1980.
13. FRIEDMAN, J : "Conventional time concepts and children's structring of time, In WJ Friedman (Edit) the devellopement psychology of time", New York.1982
14. FRAISSE, P : " Psychologie du temps", PUF, Paris.1957
15. GESELL, A : "L'enfant de 5 à 10 ans", PUF, France.1982
16. GODARD, L et LABELLE, M : "Le developpement de la localisation dans le temps chez des enfants de 5 à 9 ans de milieux socio-économiques différents", l'année psychologique.1998
17. Gilli G,jean marie :" intégrer l'enfant a l'école " dunod, paris 1996.
18. JANET, P : "L'évolution de la mémoire et de la notion de temps, Chahine", Paris.1928
19. LECONTE, F: "L'espace et le temps", Nathan, Paris.1977
20. LAURENDEAU, M et PINARD, A : "Les premières notions spatiales chez l'enfant. Examen des hypothèses de Piaget", Delachaux et Niestlé, Paris.1968
21. Laberger,aime : "l'accueil des jeunes handicapes a l'école "in handicaps et inadaptation , les cahiers du C.T.N.E.R.H.I,n32,1985.
22. Legrand, patrice :" l'intégration scolaire in handicapes et inadaptation ", les cahiers du C.T.N.E.R.H.I, N44, 1998.
23. MUCHEILLI, R et BAURCIER, A: "La dyslexie: maladie du Siècle 7ème édition". France. 1979
24. MIALARET,G : " L'apprentissage de la lecture, université de France", P.V.F.3eme édition, 1975
25. NOEL J.M ; "La dyslexie en pratique éducative, 1976

26. NOT, L. 1973: "L’éduction des débiles mentaux, élément pour une psychopédagogie", Privat, Paris.1973
27. Not.L," perceptive nouvelles pour l’éducation des débiles Manteaux", (Ed) Privat science de l’home ,Paris 1986
28. OLIVIER, M : "L’apprentissage de l’heure, Rééducation Orthophonique", n° 14 Vol. 23, décembre.1985
29. Philip,Christine "Contribution a une critique de la notion de handicap ", in handicaps et inadaptations, les cahiers du C.T.N.E.R.H.I, N32 ,1985.
30. PIAGET, J:" Les mécanismes perceptifs, analyse génétique et relations avec L’intelligence", PUF, Paris1961
31. PIAGET, J : "Psychologie de l’intelligence", A. Colin, Paris.1947
32. PIAGET, J: "Le développement de la notion de temps chez l’enfant", PUF, Paris.1946
33.
34. PIAGET, J : "La constructions du réel chez l’enfant, Delachaux et Niestlé", Paris.1977
35. Piaget .J & Inhelder : "la représentation de l’espace chez l’enfant" , PUF,Paris1972.
36. Piaget .J &Szeminska.A :"la genése du nombre chez l’enfant", Delachaux et Nestlé,Paris1968.
37. Raymond. Taraill; "L’apprentissage de la lecture", ed. Gasteilla. 1989
38. Unicef : "droit fondamentaux des enfants et des femmes", 1999.
39. virole ,benoit : " Psychologie de la surdité ", de Bœck université, Bruxelles, 1996.

الملاحق

ملحق رقم (1) : اختبار القراءة



الـعُـطْـلَةُ

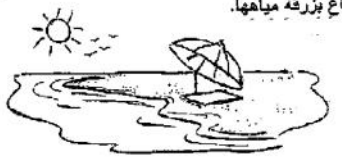
قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ العَالِيَةِ.

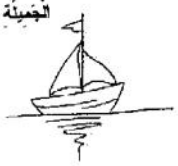
عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ المَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!
سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانُ

فَاغِرَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. دَبَّتْ الحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ المَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ القَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ البَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى البَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْعِبُ وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ العُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.
عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ الجَمِيلَةِ وَ الاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.





ملحق رقم (02)

اختبار البنيات الإيقاعية ل Mira Stambak

ESSAIS

a) **

b) * *

Items	Note	Items	Note	Items	Note
1. ***	....	8. ** ** **	....	15. * * * **	....
2. ** **	....	9. ** ***	....	16. ** *** *	....
3. * **	....	10. * * * *	....	17. * **** **	....
4. * * *	....	11. * ****	....	18. ** * * **	....
5. ****	....	12. *****	....	19. *** * **_* ...	....
6. * ***	....	13. ** * **	....	20. * ** *** ** ..	....
7. ** * *	....	14. **** **	....	21. * ** ** * ** .	....

RYT

TOTAL =..... / 21 = / 100

Pour obtenir la note RYT, se reporter à la Table N° 7 .

ملحـق رقم (03) : اختبارات قدرة الذاكـرة النشطة

- إختبــارات الحلقة الفونولوجية :

1- إختبار الذاكرة العاملة –جمل - :

تمــرين :

أ 1- في الخريف تفقد الأشجار.....(أوراقها).
2- يباع الخبز عند..... (الخبـاز).

ب 1-التفاح لونه أحمر، والموز لونه.....(أصفـر).
2- ظهر الجمل به إثنان من.....(الحدبات).

الإختبــار:

سلسلة من جملتين :

أ 1- في المسبح نتعلم.....(السباحـة).
2- نتناول الحساء بإستعمال.....(الملعقـة).

ب 1- 1،2،3، هي أرقام، أ،ب،ج، هي.....(حـروف).
2- نغسل أيدينا بالماء و.....(الصابـون).

ج 1- من فضلك هل يمكنك إعطائي ورقة و..... (قلـم).
2- في يوم الجمعة كل المحلات.....(مغلقة).

سلسلـة من ثلاث جمل :

أ 1- هناك غيوم عن قريب سوف.....(تمطـر).
2- عندما لا نرى جيدا يجب أن نلبس.....(نظارات).
3- الأصفر لون فاتح، والبني لون.....(غامق).

ب 1- سنذهب للصيد في البحر، لكي نصطاد.....(السمـك).
2- السلحفاة بطيئـة والأرنـب.....(سريعة).

3- عندما تكون الغرفة غير مرتبة، لا بد من.....(ترتيبها).

ج 1- لكي يخرج اللصوص من البيضة عليه أن يكسر.....(القشرة).
2- قبل أن أبعث الرسالة ألصقت فيها.....(طابعا).
3- الفول السوداني طعمه مالح، والعسل طعمه.....(حلو).

سلسلة من أربع جمل :

أ 1- بعد العودة من المدرسة على الأطفال أن يراجعوا.....(دروسهم).
2- لكي نقطع اللحم نستعمل.....(سكينا).
3- الرجل كبير، والطفل.....(صغير).
4- بعد أن أغتسل أجفف جسمي بـا.....(المنشفة).

ب- 1- لكي نحلق شعرنا نذهب عند.....(الحلاق).
2- نستعمل السيالة لكي نكتب، وقلم الرصاص لكي.....(نرسم).
3- عندما تكسر رجلنا نمشي باستعمال.....(العكاز).
4- بعدما ألقي القبض على السارق تم وضعه في.....(السجن).

ج 1- القط يموء، والكلب.....(ينبح).
2- في لعبة التنس يقف اللاعبون الكرة بواسطة.....(المضرب).
3- داخل القصر المهجور تسكن.....(الأرواح).
4- لكي أقتلع مسمارا أستعمل.....(مقلاعا).

سلسلة من خمس جمل :

أ 1- أحيانا لا يذهب الأطفال للغذاء في منازلهم بل يتغذون في.....(المطعم).
2- إذا أردنا أن تكون رائحتنا طيبة نستعمل.....(العطر).
3- لكي يقبض على القاتل على مفتش الشرطة القيام بـ.....(البحث).
4- نقرأ الأخبار في.....(الجريدة).
5- عندما نأكل كثيرا نسمن، ولما نتبع حمية.....(ننحف).

ب 1- نرمي بالفضلات والأوراق القديمة داخل.....(المزبلة).
2- نقطف التمر من.....(النخلة).

3- يأتي موزع البريد صباحا ليوزع.....(الرسائل).
4- لي أدفع مئة دينار جزائري يمكنني أن أدفعها على شكل قطع نقدية أو على شكل.....(ورقة).
5- في الدقيقة هناك 60.....(ثانية).

ج 1- نركب القطار في المحطة، وفي المطار نستعمل.....(الطائرة).
2- نشتري اللحم من عند.....(الجزار).
3- تمشي السيارات على الطريق، ويمشي المارة على.....(الرصيف).
4- عندما تفرغ القلة نقوم بـ.....(ملأها).
5- حتى أستيقظ باكرا في الصباح أستعمل.....(منبها).

2 - إختبار الذاكرة العاملة – كلمات - :

تمرين :

أ	ملك	مروج	فارس	أمير
	حمام	نسر	سبورة	سنونو
ب	كرة المضرب	شاحنة	كرة السلة	كرة القدم
	شارب	صخرة	حصى	حجر

الإختبار :
سلسلة من مجموعتين :

أ	ثعبان	حصان	مطرقة	زرافة
	كراس	خزانة	مكتب	سرير
ب	قمر	شمس	نجمة	وسادة
	سيارة	دراجة	غابة	قطار
ج	سدادة	جندي	بحار	طيّار
	إملاء	ستار	حساب	قراءة

سلسلـة من ثلاث مجموعات:

أ	وسـادة	إزار	مصبـاح	غطـاء
	طبيب	حديقـة	ممرضة	مـريض
	مكنسـة	ساعـة	ساعة الحائط	رقاص الساعة
ب	خـال	مشبك	جـدة	عـم
	طماطم	ثـوم	سفـر	بصـل
	شتـاء	رصيـف	صيـف	ربيـع
ج	مـربع	دائـرة	خمـار	مثلـث
	حـوت	فحـم	قـرش	دلفين
	محـبرة	سيـالة	قلـم	قفـل

سلسلـة من أربـع مجموعات :

أ	سـاعة	دقيقـة	ثانيـة	شمعـة
	زربيـة	قبعـة	سجـادة	بسـاط
	بندقيـة	مسـدس	شريط	مـدفع
	رسـم	مشمش	فراولة	عنـب
ب	آلـة	جـذع	غصـن	ورقـة
	كعكـة	فـلان	رقائـق	متـراس
	أب	أم	طـابع	بنـت
	لـبن	قطـن	عصـير	مـاء
ج	دركي	شرطي	إطفائـي	ثعبـان
	عين	فـم	منبـه	أنـف
	خـاتم	دخـان	عقـد	سـوار
	ورقـة	مـزمار	قيثـارة	كمـان

سلسلـة من خمس مجموعات :

أ	صنوبر	بلـوط	كرمـة	شوكـة
	شمـال	جنـوب	جريدة	غـرب
	صينـي	صـاروخ	إيطـالي	روسي

	بستـان	حقل	باخـرة	مزرعـة
	الرعـد	أغنيـة	العاصفـة	البـرق
ب	كرسي	طاولـة	أغنيـة	كـرة
	الخميس	الثلاثاء	مضرب	الأحـد
	فطـور	طـوق	غـذاء	عشـاء
	نهـر	وادٍ	حديقـة	بحـيرة
	أذن	مهرج	لاعـب	بهلوان
ج	لفول	البـازلاء	الجـزر	هضبـة
	ثلـج	صـابون	مطـر	بـرد
	منـزل	لحـام	خبـاز	بقـال
	سنـة	عربـة	أسبـوع	يـوم
	جسـر	نفـق	سلحفـاة	طـريق

3 - إختبار الذاكـرة العاملة – أرقـام- :

تمـرين :

أ	3	0	2
	8	5	7
ب	5	6	3
	4	2	2

الإختبـار :

سلسلـة من مجموعتين :

أ	8	3	4
	2	5	7
ب	1	7	3
	0	4	8

ج	7	4	6

سلسلـة من ثلاث مجموعات:

	3	9	1
أ	5	4	8
	4	3	4
	9	8	4
ب	6	1	2
	0	2	8
	7	9	5
ج	5	4	8
	9	6	9
	8	2	4

سلسلـة من أربع مجموعات :

أ	4	0	6
	7	5	8
	4	3	1
	9	2	4
ب	0	6	9
	8	0	1
	0	2	7
	9	0	2
ج	9	6	4
	0	2	3
	5	8	6

6 7 9

سلسلة من خمس مجموعات :

أ	8	6	1
	4	6	9
	6	8	7
	4	7	4
	5	4	2
ب	2	4	6
	1	8	2
	4	6	8
	2	8	3
	6	1	6
ج	8	3	5
	5	9	8
	2	7	1
	9	2	3
	7	3	7

4- إختبار الذاكرة العاملة –أعداد - :

تمرين :

أ	31	60	46
	52	14	20
ب	68	71	05
	17	24	37

الإختبـار :

سلسلة من مجموعتين :

أ	23	82	64
	05	75	69
ب	38	24	49
	84	79	33
ج	53	32	47
	21	42	05

سلسلة من ثلاث مجموعات :

أ	09	88	37
	72	65	16
	80	07	42
ب	40	61	03
	57	78	02
	11	06	44
ج	56	15	22
	08	39	83
	26	39	71

سلسلـة من أربع مجموعات :

أ	03	07	92
	66	28	35
	21	10	08
	81	55	29
ب	39	51	12

75	18	64	
20	96	25	
87	73	63	
92	71	26	ج
37	03	74	
15	50	90	
70	63	79	

سلسلة من خمس مجموعات :

72	54	93	أ
64	56	38	
11	73	14	
33	88	24	
06	61	35	
92	44	98	ب
51	04	62	
23	41	07	
20	63	26	
47	35	54	
86	25	39	ج
37	24	18	
19	13	52	
05	69	71	
56	43	12	

ملحق رقم (04)

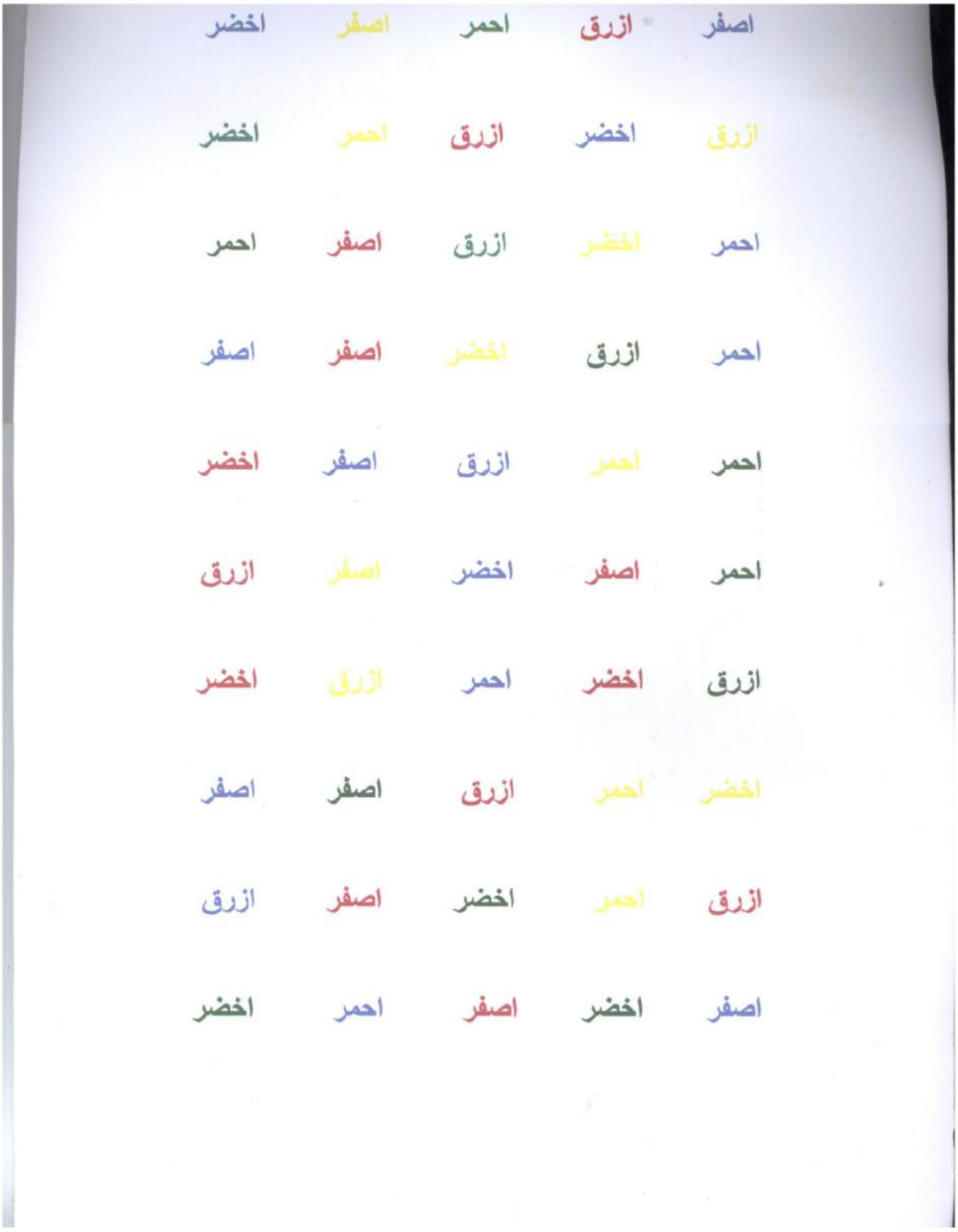
اختبار سرد القصة Chevrie Muller

ملحق رقم (05)

اختبار الستروب Stroop

البطاقة "أ"

البطاقة "ب"


اصفر ازرق احمر اصفر اخضر
ازرق اخضر ازرق احمر اخضر
احمر اخضر ازرق اصفر احمر
احمر ازرق اخضر اصفر اصفر
احمر احمر ازرق اصفر اخضر
احمر اصفر اخضر اصفر ازرق
ازرق اخضر احمر ازرق اخضر
اخضر احمر ازرق اصفر اصفر
ازرق احمر اخضر اصفر ازرق
اصفر اخضر اصفر احمر اخضر

البطاقة "ج"

TEST DE STROOP- EPREUVE 1

Demandez au patient de nommer, ligne par ligne, les couleurs des traits sur la carte A pendant 45 secondes. Cochez au fur et à mesure les cases correspondantes aux réponses correctes dans chaque ligne. Signalez les erreurs au patient.

أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	
أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	10
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	
أصفر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	20
أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أحمر ☐	
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	30
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	
أصفر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	40
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	
أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	50
أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	
أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	60
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	
أصفر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	70
أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أحمر ☐	
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	80
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	
أصفر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	90
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	
أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	100

Nombre total de réponses correctes données en 45 secondes ☐☐☐

TEST DE STROOP- EPREUVE 2

Demandez au patient de nommer, ligne par ligne , La carte B en ignorant la couleur de l'impression pendant 45 secondes. Cochez au fur et à mesure les cases correspondantes aux réponses correctes dans chaque ligne . Signalez les erreurs au patient.

أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	
أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	10
أخضر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	
أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	20
أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	
أحمر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	30
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	
أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أصفر ☐	40
أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	50
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	
أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	60
أخضر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	
أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	70
أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	
أحمر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	80
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	
أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أصفر ☐	90
أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	100

Nombre total de réponses correctes données en 45 secondes ☐☐☐

TEST DE STROOP- EPREUVE 3

Demandez au patient de nommer, ligne par ligne, les couleurs des traits sur la carte C pendant 45 secondes. Cochez au fur et à mesure les cases correspondantes aux réponses correctes dans chaque ligne. Signalez les erreurs au patient.

أحمر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐
أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐
أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أصفر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐
أخضر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أصفر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐
أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐
أحمر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐
أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐
أخضر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أصفر ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐
أزرق ☐	أصفر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أخضر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐
أصفر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐
أزرق ☐	أخضر ☐	أحمر ☐	أحمر ☐	أزرق ☐

10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

Nombre total de réponses correctes données en 45 secondes [ ][ ][ ]

TEST DE STROOP- EPREUVE4

Demandez au patient de nommer, ligne par ligne, les couleurs des traits sur la carte B pendant 45 secondes. Cochez au fur et à mesure les cases correspondantes aux réponses correctes dans chaque ligne. Signalez les erreurs au patient.

أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	
أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	10
أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	
أخضر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	20
أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	
أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	30
أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أخضر ☐	
أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	40
أزرق ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	50
أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	
أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	60
أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	
أخضر ☐	أزرق ☐	أزرق ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	70
أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	
أزرق ☐	أحمر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	80
أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	أخضر ☐	
أحمر ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	أخضر ☐	90
أزرق ☐	أخضر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أحمر ☐	
أحمر ☐	أصفر ☐	أزرق ☐	أصفر ☐	أحمر ☐	100

Nombre total de réponses correctes données en 45 secondes ☐☐☐

TEST DE STROOP

Feuille de notation

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ Date d'examen : _____

Age : _____

Epreuves	Score	Erreurs (E)	Hésitations (H)	Score d'erreur = (2 E + H)
Lecture 1 (Planche A)				
Lecture 2 (Planche B)				
Dénomination 3 (Planche C)				
Interférence 4 (Planche B)				
Score d'interférence (Score dénomination - Score interférence) =				

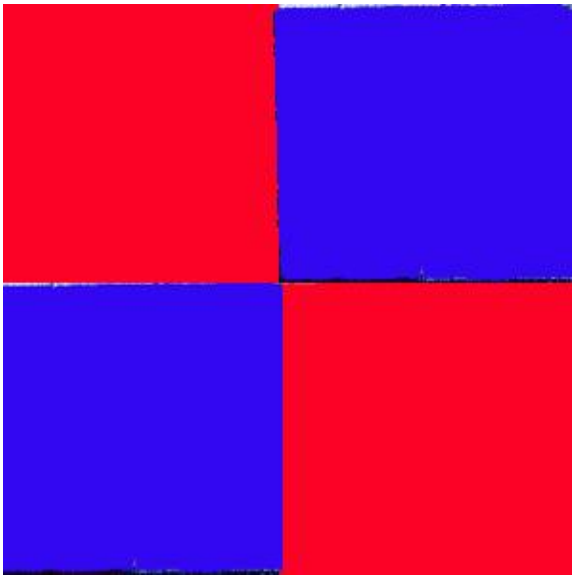
Observations :

ecpa Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée

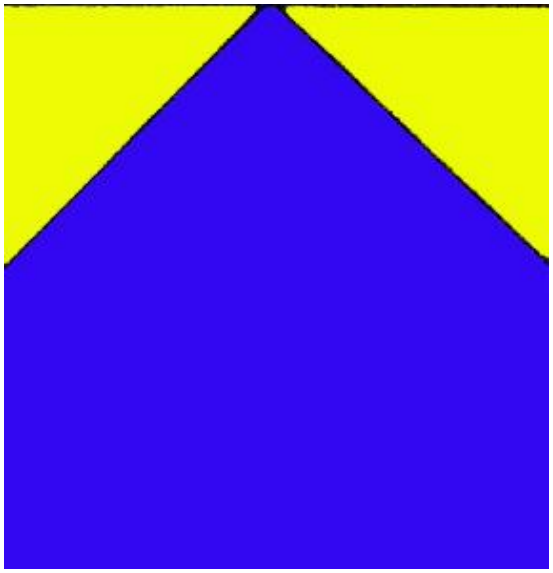
Copyright © 1999 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée - 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS Cédex 20, FRANCE. Tous droits réservés.

ملحق رقم (06)

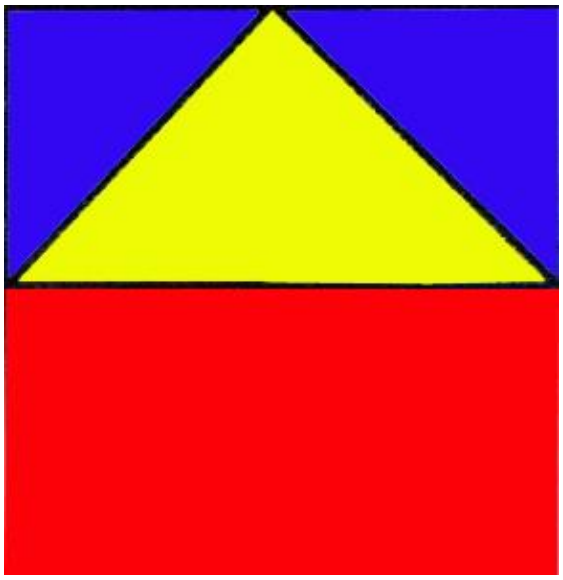
اختبار مكعبات كوس



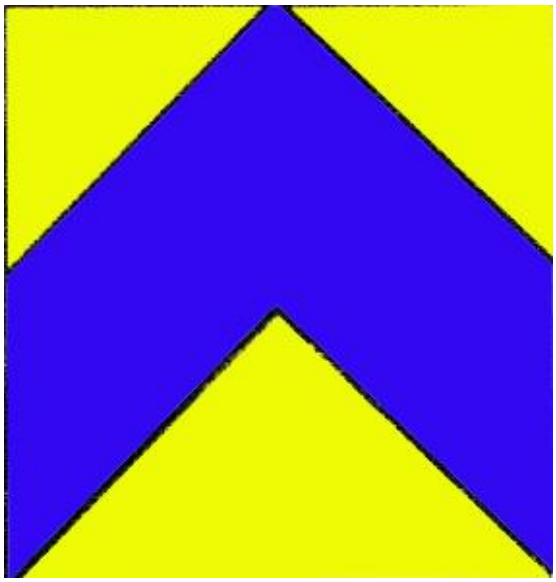
البطاقة 01 الوقت 1.5 د



البطاقة 02 الوقت 1.5 د



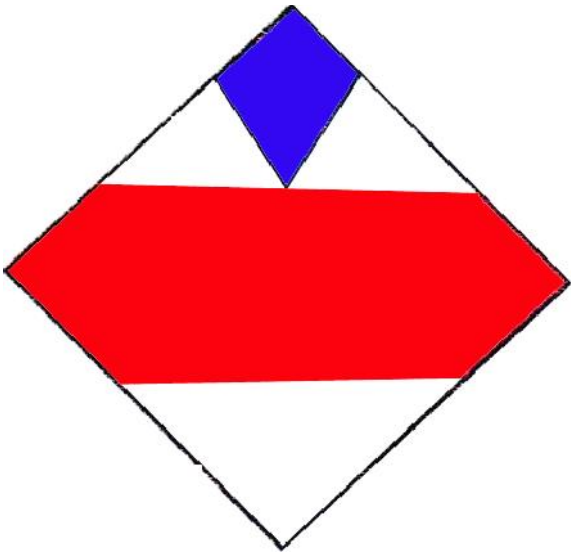
البطاقة 03 الوقت 1.5 د



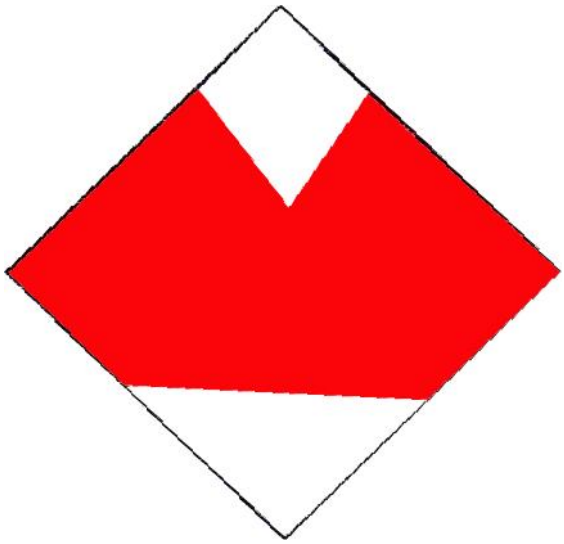
البطاقة 04 الوقت 2 د

طاقة 05 الوقت 2 د

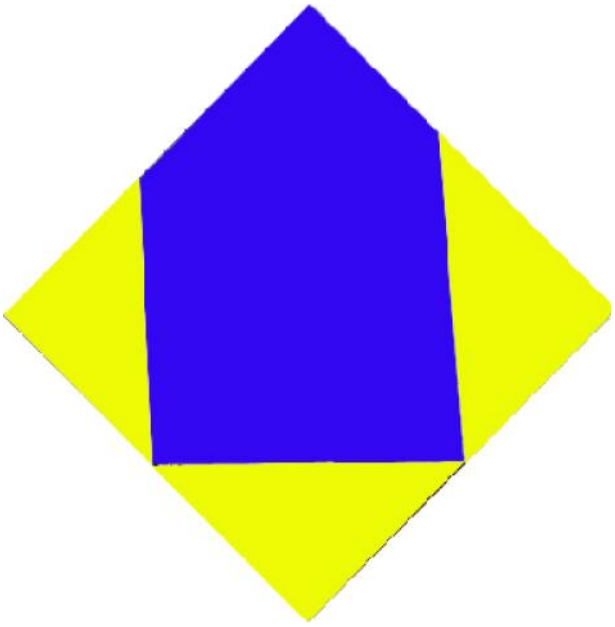
لطاقة 06 الوقت 2 د



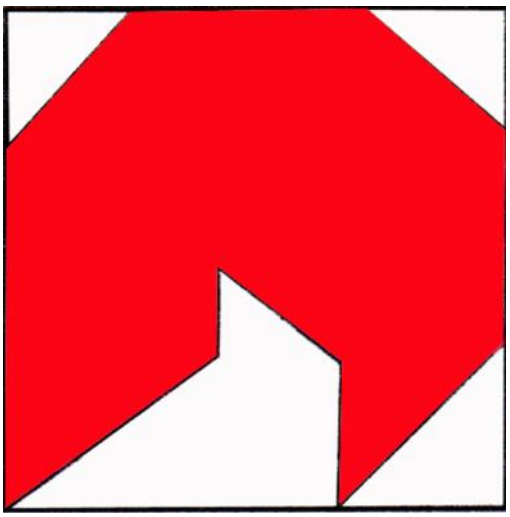
لطاقة 07 الوقت 2 د



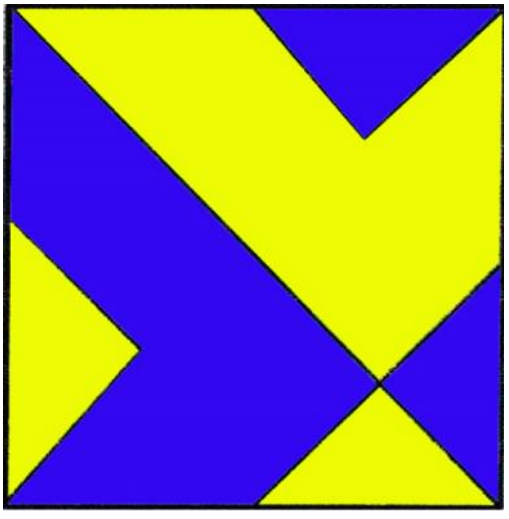
طاقة 08 الوقت 2 د



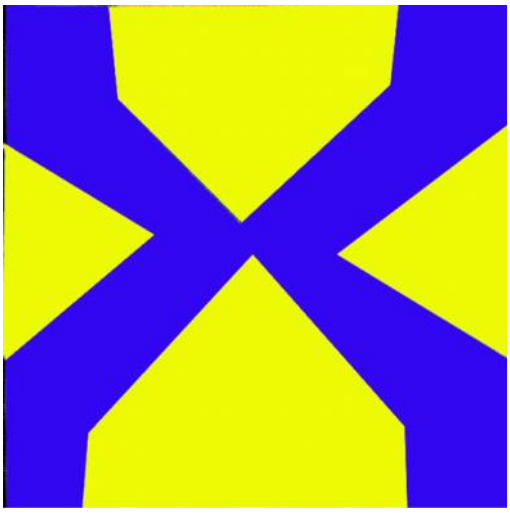
طاقة 09 الوقت 2 د



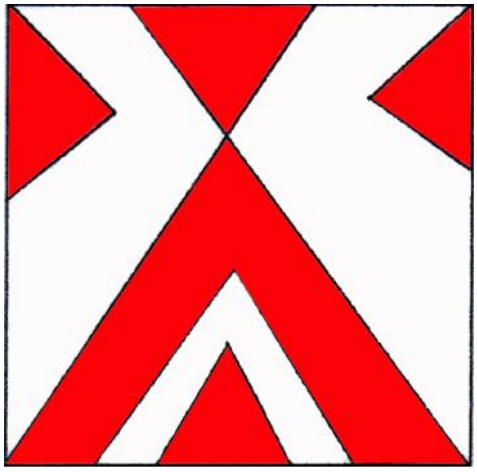
لماقة 10 الوقت 3.5 د



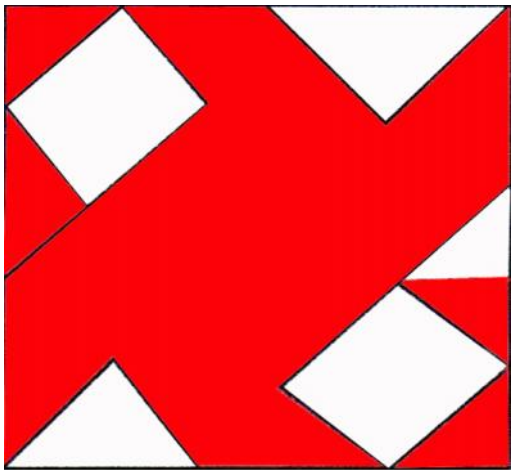
لماقة 11 الوقت 3 د



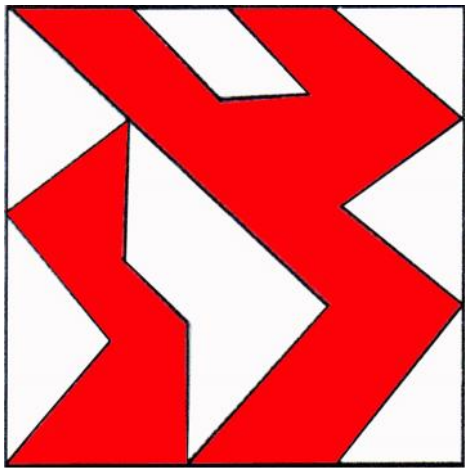
طاقة 12 الوقت 3.5 د



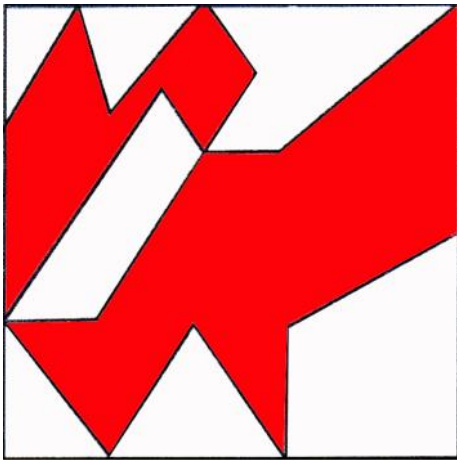
طاقة 13 الوقت 3.5 د



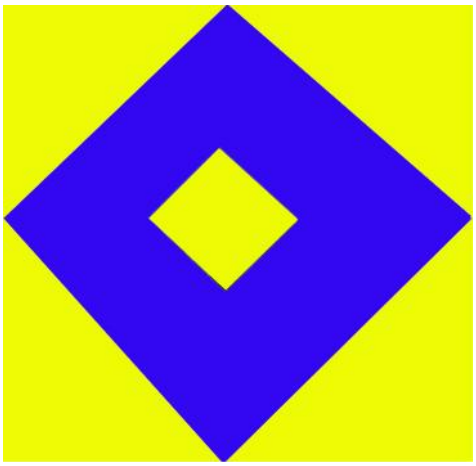
طاقة 14 الوقت 4 د



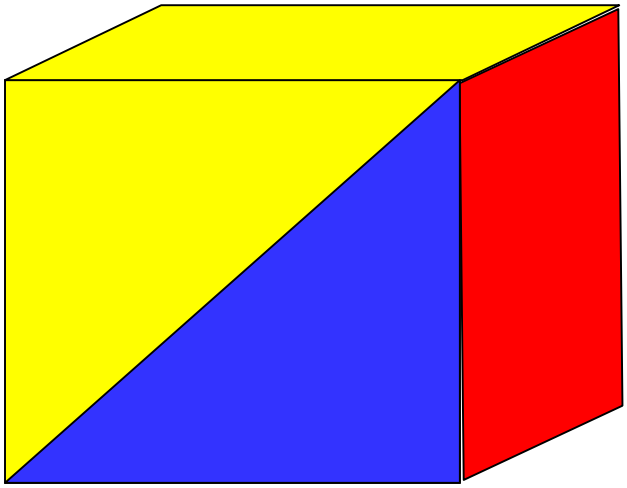
طاقة 15 الوقت 4 د

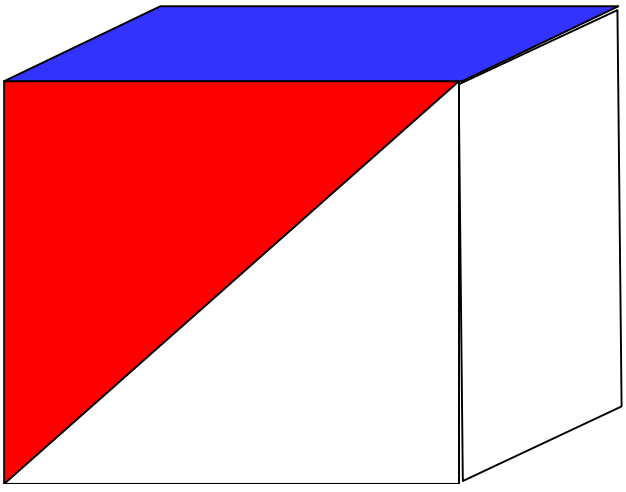


طاقة 16 الوقت 4 د



طاقة 17 الوقت 3.5 د





TEST DES CUBES DE KOHS

Feuille de Notation

NOM _____ Prénoms _____ Examiné le _____

Niveau scolaire _____ Né le _____

Examinateur _____ Age ____ ans ____ mois

Numéro du Dessin	Temps passé	Limites de temps successives et attributions correspondantes de points						Points accordés
		Points	Temps-limite	Points	Temps-limite	Points	Temps maximum	
I		3	0 20	—	—	2	1 30	
II		5	0 30	—	—	4	»	
III		6	0 20	5	0 35	4	»	
IV		7	0 30	6	1 00	5	2 00	
V		7	0 35	6	1 05	5	»	
VI		7	0 35	6	1 00	5	»	
VIII		8	0 40	7	0 55	6	»	
VII		7	0 40	6	1 10	5	»	
IX		9	0 55	8	1 10	7	»	
XI		8	1 45	7	2 30	6	3 30	
X		9	1 55	8	2 10	7	3 00	
XII		9	2 25	8	2 40	7	3 30	
XIV		9	2 25	8	2 40	7	»	
XIII		9	2 20	8	2 33	7	»	
XV		9	2 40	8	3 00	7	4 00	
XVI		10	2 40	9	3 05	8	»	
XVII		11	2 40	10	2 55	9	»	

Observations :

Note Totale

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE - 25, rue de la Plaine - 75980 Paris cedex 20. Tél. (1) 40.09.62.62 - Fax (1) 40.09.62.80
Copyright © 1974 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée - Tous droits réservés - Dépôt légal 1er trim. 1960 n°1080301. Imp. AJC