

جامعة الجزائر -2-
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم الأطفونيا

فاعلية برنامج تدريبي (لساني - معرفي)
في تحسين فهم اللغة الشفهية لدى أطفال
متلازمة داون

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأطفونيا

إشراف:

أ. د. تريباش ربيعة

إعداد:

تنساوت صافية

السنة الجامعية 2017 - 2018

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى

والدي الكريمين أطال الله عمرهما و أدام عطاءهما

إلى أخويي العزيزين عميروش و أمينة حفظهما الله

إلى زوجي الغالي تويلزاك فيصل

إلى كل أفراد عائلتي الكريمة

إلى جميع أساتذتي و صديقاتي و أصدقائي

الكرام رعاهم الله جميعا

إلى كل من شجعني و لو بالكلمة الطيبة

شكر و تقدير

بعد شكر الله عز و جل على توفيقه لإتمام هذه الدراسة، لن أنسى

أن أشكر من كانوا لي بعد الله خير معين

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة الدكتورة

"**تريشا ربيعة**" التي تفضلت بالإشراف على هذه الأطروحة، و لم

تدخر جهدا في تقويم هذا العمل، و تقديم النصح و التوجيهات و

أمدتنا بمعلوماتها الواسعة و صبرها الكبير معنا

كما أتقدم بشكري الخالص إلى كل الطاقم العامل بجمعية " ANIT "

على المساعدة التي وفروها لنا و تهيئة الجو الملائم لإتمام الدراسة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة و السيدات أعضاء لجنة المناقشة

الكرام ، و الذين سيكون لملاحظاتهم دورا كبيرا في إثراء جودة هذه

الأطروحة.

و لا يفوتني أن أتوجه بالشكر إلى كل الزملاء والزميلات الذين

ساعدوني في إنجاز هذا العمل

جزاكم الله خيرا

ملخص الدراسة:

اهتمت الدراسة الحالية بالبحث في مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين قدرات فهم اللغة الشفهية لدى أطفال متلازمة داون مدمجين بأقسام خاصة في المدارس الابتدائية، وتعتبر متلازمة داون من المواضيع التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين، و هو تشوه خلقي يتمثل في وجود كروموزوم زائد في الزوج 21، هذا الخل ينتج عنه مجموعة من الأعراض والعلامات المميزة لهذه الشريحة، وأهم هذه الأعراض تشوهات خلقية و مورفولوجية تظهر خصوصاً على مستوى الوجه مع تأخر نفسي حركي و اضطرابات في المهارات المعرفية و صعوبات في اكتساب اللغة، حيث يعاني الأطفال من اضطرابات نطقية و تأخر في الكلام مع صعوبات في فهم اللغة، وللتخفيف من حدة هذه الإضطرابات أصبح المختصون يتجهون نحو وضع برامج تربوية تتناسب مع قدرات الأطفال و استعداداتهم، وهذا ما شكل محور اهتمامنا و عليه قمنا باقتراح برنامج تدريبي يستند على أسس معرفية ولسانية بهدف تحسين مستوى الفهم الشفهي لدى هذه الفئة من الأطفال.

وفي ضوء ما سبق تم طرحه التساؤل التالي:

- ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين فهم اللغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم الجمل بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم اللغة الشفهية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة فهم الجمل بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم اللغة الشفهية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

و لقد اعتمدت الباحثة على المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث يركز على تجريب تأثير عامل واحد على أداء المجموعة التجريبية و يتم بعدها مقارنة درجة الأداء لكل منهم في المرة الأولى (القياس القبلي)، ومقارنتها مع الدرجات التي حصلوا عليها بعد فترة التدريب (القياس البعدي)، و لقد تم تطبيق هذا البرنامج على مجموعة مكونة من 10 أطفال 06 ذكور و 04 إناث، ولقد استعملت الباحثة اختبار الفهم الدلالي و التركيبي للغة الشفهية ECOSSE لـ Pierre LECOCQ (1996) بالنسبة للقياس القبلي و البعدي، و لقد تم تطبيق البرنامج المقترح لمدة 6 أشهر بمعدل حصتين في الأسبوع، وبعد المعالجة الإحصائية والتي ارتكزت على استعمال اختبار (ت) للفروق t test، تم التوصل إلى تحقيق مجمل فرضيات الدراسة و بالتالي فعالية البرنامج المقترح في تحسين مستوى فهم اللغة الشفهية لدى أطفال متلازمة داون.

الفهرس

مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1. الإشكالية..... 8

2. أهمية الدراسة..... 12

3. أهداف الدراسة..... 12

4. تحديد مفاهيم الدراسة..... 13

5. الدراسات السابقة..... 14

5.1 الدراسات الأجنبية..... 14

5.2 الدراسات العربية..... 16

5.3 الدراسات الجزائرية..... 25

5.4 تعقيب على الدراسات السابقة..... 32

الفصل الثاني: متلازمة داون

تمهيد..... 35

1. لمحة تاريخية عن متلازمة داون..... 36

2. تعريف متلازمة داون..... 39

3. السبب المؤدي إلى ظهور متلازمة داون..... 41

4. أنواع متلازمة داون..... 44

5. العوامل المساعدة في ظهور متلازمة داون..... 51

53	6. التشخيص الطبي لمتلازمة داون.....
59	7. الخصائص العامة للطفل الحامل لمتلازمة داون.....
73	8. المشاكل الطبية المصاحبة لمتلازمة داون.....
77	9. الوقاية من متلازمة داون.....
77	10. التكفل بطفل متلازمة داون.....
87	خلاصة.....

الفصل الثالث: فهم اللغة الشفهية

89	تمهيد.....
90	1. تعريف مصطلح الفهم.....
92	2. تعريف الفهم اللغوي الشفهي.....
93	3. الجانب التشريحي لوظيفة الفهم.....
94	4. مراحل نمو الفهم الشفهي لدى الطفل السوي.....
100	5. مستويات الفهم الشفهي.....
103	6. درجات الفهم.....
104	7. خطوات عملية الفهم الشفهي.....
106	8. عوامل صعوبة الفهم.....
108	9. علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى.....
115	10. أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية.....
116	11. أعراض صعوبة دلالات الألفاظ.....
117	12. تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية.....

119.....	13. الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية
121	14. الفهم لدى الفرد الحامل لمتلازمة داون
123	خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية الدراسة

126	1. منهج الدراسة
127	2. الدراسة الاستطلاعية
128	3. مكان إجراء الدراسة
129	4. مجموعة الدراسة
130	5. وسائل الدراسة
140	6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

الفصل الخامس: عرض و تحليل النتائج

142	1. عرض النتائج
142	1.1 عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE القياس القبلي
146	2.1 عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE القياس البعدي
150	3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم الشفهي
154	4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية
158	2. مناقشة النتائج
158	1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

159	2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية
160	3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
162	4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابع
163	3. الاستنتاج العام
167	خاتمة
172	مراجع
	ملاحق

فهرس الجداول و الأشكال

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مظاهر نمو المهارات النفسية الحركية لدى أطفال متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي	61
2	مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون و الأطفال الأسوياء	66
3	مظاهر النمو الاجتماعي و العاطفي لدى أطفال متلازمة داون مقارنة بالأطفال الأسوياء	68
4	نماذج للتربية المبكرة لأطفال متلازمة داون في دول أوروبا	82
5	نماذج من الإرشاد الوالدي في دول أوروبا	83
6	التربية المبكرة و الإتصال في دول أوروبا	84
7	مراحل نمو اللغة الإستقبالية (الفهم) لدى الطفل السوي	96
8	يمثل خصائص عينة البحث	130
9	معايرة إلى خمس فئات إنحرافية معيرة حسب الفئات العمرية الثلاث	133
10	يمثل نتائج بند التسمية للقياس القبلي	142
11	يمثل نتائج بند التعيين للقياس القبلي	143
12	يمثل نتائج بند فهم الجمل للقياس القبلي	144
13	يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي للقياس القبلي	145
14	يمثل نتائج بند التسمية للقياس البعدي	146
15	يمثل نتائج بند التعيين للقياس البعدي	147
16	يمثل نتائج بند فهم الجمل للقياس البعدي	148
17	يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس البعدي	149
18	يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لبند التسمية	150
19	يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لبند التعيين	151

152	جدول رقم (20): يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند فهم الجمل	20
153	يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار الفهم الشفهي	21
154	قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية لبند التسمية قبل و بعد تطبيق البرنامج	22
155	يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية لبند التعيين قبل و بعد تطبيق البرنامج	23
156	يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية في بند فهم الجمل قبل و بعد تطبيق البرنامج	24
157	يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية في اختبار الفهم الشفهي قبل و بعد تطبيق البرنامج	25

فهرس الأشكال و المنحنيات

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الإنقسام الخلوي العادي للخلايا عند الإخصاب	40
2	خريطة الكاريوتيب للشخص العادي	41
3	خريطة الكاريوتيب للشخص الحامل لمتلازمة داون	41
4	خلل في الإنقسام الكروموزومي قبل عملية الإخصاب - النوع الحر -	43
5	خلل أثناء الإنقسام الخلوي الأول - النوع الحر -	44
6	خلل أثناء الإنقسام الخلوي الثاني - النوع الفسيفسائي -	46
7	النوع الملتحم لمتلازمة داون	48
8	تحليل السائل الأمنيوتي	52
9	أخذ عينة من أهداب المشيمة	53
10	تحليل دم الحبل السري	54
11	التصوير بالموجات فوق الصوتية	55
12	باحات الوظائف المعرفية للدماغ	92
13	المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الإستتاري	99
14	مختلف لحظات (T) لبنية مشروع المعنى لعملية الفهم	111
15	يمثل منحنى بياني للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التسمية	150
16	يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التعيين	151
17	يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لفهم الجمل	152
18	يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم الشفهي	153

مقدمة

أصبح العالم من حولنا يهتم اهتماما كبيرا بمجال الإعاقة الذهنية، فلقد حظي باهتمام العديد من الباحثين من مختلف التخصصات، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على زيادة انتشار أعداد هؤلاء الأطفال بشكل كبير، و كذلك يدل على تغير نظرة المجتمعات لهذه الفئة فبعد أن كان يُنظر إليهم على أنهم فئات منبوذة غير قادرة على العطاء، أصبحت هذه الفئات بفضل الأبحاث و الاهتمام بهم فئات منتجة لها دورها في المجتمع لا يقل أهمية عن دور الأفراد العاديين. (وليد السيد أحمد خليفة، 2010، ص 111)

لقد عانى الأشخاص المعاقون في الماضي من العزلة و الحرمان و الإهمال و النبذ و الضياع، و مع تطور الفكر الإنساني و تقدم الأبحاث و الدراسات و الإيمان بحقوق الإنسان، أخذت مبادئ تكافؤ الفرص و التكفل الاجتماعي طريقها إلى التنفيذ كحقوق ثابتة للفرد، و بدأ المعاق يأخذ حقه الطبيعي في الرعاية و التأهيل، و من أجل هذه الشريحة من المجتمع أعلنت الأمم المتحدة عام 1981 عاما دوليا للمعاقين، وأصدرت ميثاقا لحقوق المعاقين يستهدف تكوين رأي عام يساند قضاياهم، و تحقيق انجازات فورية تنعكس على حياتهم حاليا و مستقبلا، و دخل المجلس العربي للطفولة و التنمية بكل ثقة في مجال رعاية المعاقين و أنشئت عشرات المراكز و البرامج التي توفر الرعاية لهم. (عثمان لبيب فرج، 2002، ص 9)

منذ سنة 1962 و بناء على المادتين 81 و 116 من الدستور، و الجزائر تبذل جهودا معتبرة من خلال سياستها الاجتماعية لتربية و رعاية الطفولة المعوقة في كل مجالات الحياة، كالعلاج المجاني و الرعاية الصحية و توفير الأجهزة الاصطناعية و التقنية، و منح مالية تقدم لهم عند بلوغهم سن الرشد. لقد أدركت الجزائر أن هذه الطاقة المعطلة من واجبها أن تحولها من عبء عليها إلى طاقات تعمل للنهوض بها و تدريب ما تبقى لهم من قدرات و استعدادات من خلال التربية الخاصة حتى يصبحوا قوة منتجة و فعالة في المجتمع. كان

ذلك حافظا للجزائر، جعلها تسرع إلى إنشاء المؤسسات المتخصصة لاستقطاب المعوقين، بالإضافة إلى تأسيس مراكز وطنية لتكوين المربين المؤهلين في التربية الخاصة، كما أنشأت مصالح إدارية في كل ولايات الوطن تتكفل بالأفراد المعوقين و شجعت إنشاء الجمعيات الخيرية لحمايتهم وترقيتهم (فقيه العيد، بدون سنة). و في هذا السياق أنشأت الجزائر 82 مراكز طبية بيداغوجية موزعة على كافة ولايات الوطن، تستقبل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-18 سنة) إلا أنها تبقى غير كافية بالنظر إلى عدد هؤلاء الأطفال. (بن قيدة مسعودة، 2009، ص 12)

و يعتبر مجال التخلف العقلي من أخطر أشكال الإعاقة، و ذلك لكونه يمس مركز التفكير و الإدراك لدى الإنسان، حيث تتمثل آثاره السلبية في تدني مستوى الأداء الوظيفي العقلي للطفل مع قصور واضح في مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية التي تعتبر ضرورية كي يتمكن من العيش مع الآخرين، وتحقيق التوافق والتكيف مع بيئته. ومما لا شك فيه أن هناك أنماط متعددة للإعاقة الذهنية، ومن أكثرها انتشارا "متلازمة داون" (عادل عبد الله محمد، 2004، ص ص 17-18).

تعتبر متلازمة داون من أكثر المتلازمات شيوعا و سهولة في التعرف إلى خصائصها هذا إضافة إلى أنها من بين المجالات العديدة التي حظيت بالدراسة و الاهتمام في مختلف الميادين و التخصصات، و هي تتمثل في إصابة جينية ناتجة عن اضطراب في توزيع الكروموزومات أثناء الانقسام الخلوي، ينجم عنه وجود كروموزوم زائد في الزوج 21 في خلايا الجسم، هذا الخلل يؤدي حتما إلى ظهور أعراض مورفولوجية متميزة واضطرابات تمس مختلف الجوانب النمائية للمصاب (تنساوت صافية، 2010، ص 26)، و تتمثل اضطرابات الأطفال المصابين بمتلازمة داون أساسا في قصور في القدرات العقلية و تأخر في النمو اللغوي، وتدني مستوى التواصل اللفظي و التفاعل الاجتماعي، مما يؤثر على

التوافق النفسي و المعرفي في ظل غياب برامج التدريب على المهارات اللغوية و التواصل اللفظي اللازمة لنمو هذه المهارات.

و هكذا نتضح لنا حاجة الأطفال المصابين بمتلازمة داون إلى برامج تعليمية خاصة بتنمية المهارات اللغوية لتمكينهم من تحقيق قدر مناسب من الاستقلال الذاتي و التفاعل الاجتماعي بما يناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم و زيادة محصولهم اللغوي مما يساعدهم في عملية التواصل و التعبير عن أنفسهم. (هدى خرياش، لحسن بو عبد الله، بدون سنة، ص 3)

بناءا على هذا انصب اهتمامنا من خلال هذه الدراسة حول فئة الأطفال المصابين بمتلازمة داون المدمجين بأقسام خاصة في المدارس الابتدائية، حيث يتمثل الموضوع تحديدا في اقتراح برنامج تدريبي لساني معرفي لتحسين فهم اللغة الشفهية لديهم.

و ترجع أسباب اختيارنا لموضوع هذه الدراسة إلى دوافع شخصية نابذة عن رغبة صادقة للاهتمام بفئة المصابين بمتلازمة داون حيث كانت لنا فرصة للاحتكاك بهذه الفئة من خلال عملنا الميداني، كما تعود جذور هذه الحوافز إلى التربص الميداني في إطار العمل على مذكرة الماجستير و التي تمحور موضوعها حول " دراسة صعوبات الفهم التركيبي و الدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون (2009- 2010)، ولتكون هذه الخلفية المعرفية كانطلاقة و تمديد لتسليط الضوء على جوانب أخرى أكثر دقة و موضوعية.

و سعيا لتحقيق أهداف هذه الدراسة قسمنا عملنا إلى خمسة فصول، منها ثلاثة فصول نظرية و فصلان تطبيقيان.

تم تخصيص الفصل الأول كمدخل للدراسة حيث تضمن الإشكالية و أهمية الدراسة الحالية و أهدافها ثم عرضنا بعض الدراسات السابقة و التي لها علاقة مع موضوعنا، وأخيرا قمنا بالتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فتضمن متلازمة داون، انطلقنا من تمهيد بسيط ليليه مباشرة للمحة التاريخية ثم تطرقنا إلى مختلف التعريفات الحديثة والتقليدية للمتلازمة، ثم أسبابها، أنواعها، العوامل المساعدة في ظهورها، تشخيصها الطبي، الخصائص العامة للطفل المصاب بها، المشاكل الطبية المصاحبة لها، وأخيرا كيفية الوقاية منها.

و تطرقنا في الفصل الثالث إلى جانب الفهم الدلالي والتركيبى للغة الشفهية، استهلناه كذلك بتمهيد وتليناها بذكر مختلف التعاريف المتعلقة بهذين الجانبين ثم أبرزنا الجانب التشريحي لوظيفة الفهم، بعدها تعرضنا إلى مراحل نمو الفهم الشفهي لدى الطفل السوي، مستوياته، درجاته، خطوات عملية الفهم الشفهي والعوامل المؤثرة فيه، ثم عوامل الصعوبة فيه، علاقته بالوظائف المعرفية الأخرى، أعراض صعوبات الفهم الشفهي، تشخيصها، والطرق المساعدة لفهم اللغة الشفهية، وفي الأخير تناولنا مختلف صعوبات الفهم التي يعاني منها الطفل المصاب بمتلازمة داون.

بينما تناولنا في الفصل الرابع منهجية الدراسة و تمثلت في الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مكان الدراسة، مجموعة الدراسة، وسائل الدراسة.

و نعرض في الفصل الخامس و الأخير نتائج تطبيق الاختبار القبلي و البعدي على مجموعة الدراسة مع تقديم المعالجة الإحصائية التي قمنا بها، ثم يتبعه الجزء الثاني الذي قمنا فيه بتحليل إجابات كلا العينتين حسب النتائج الإحصائية و محاولة تفسيرها من خلال الملاحظات التي قمنا بها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي. وبهذا نكون قد تناولنا نتائج عملنا

النظري وربطناه بما حصده من التطبيق وقدمنا التحليل الذي جمعنا فيه الملاحظات المشتركة بين نتائج الحالات ثم الاستنتاج العام والذي يعد حوصلة عملنا الميداني، أخيرا ختمنا بحثنا بخلاصة جمعنا فيها بين المادتين النظرية والتطبيقية اللتين اشتمل عليهما عملنا مقدمين فيها مجموعة من اقتراحات تتعلق حول الدراسات المستقبلية لفتح الأفاق للبحوث التي يجب انجازها.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1. الإشكالية

تعتبر متلازمة داون من أقدم المواضيع التي تطرق إليها الباحثون، إذ حظيت باهتمام كبير ودراسات مستوفية. فهي من أكثر الاضطرابات النمائية انتشارا في العالم حيث تبلغ نسبة انتشارها حالة لكل ثماني مئة حالة ولادة تقريبا حسب تقرير الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال لسنة 2001، وهي نسبة ليست قليلة ولا يمكن الاستهانة بها أو التقليل من شأنها (عادل عبد الله محمد، 2004، ص 244). كما سجلت الجزائر في سنة 2008 ولادة طفل مصاب بمتلازمة داون من ضمن ألف ولادة حية. و تصل نسبة المصابين بهذه المتلازمة حاليا إلى ما يقارب خمسة و عشرين ألف شخص (وثائق ANIT، 2008).

ولقد أجمعت الدراسات على أنه تشوه خلقي يعود لوجود كروموزوم زائد في الزوج 21. هذه الزيادة في عدد الكروموزومات الزوجية تفسر لنا مجموع الأعراض والعلامات المميزة لهذه الشريحة والمتمثلة في اضطرابات مورفولوجية وتأخر نفسي حركي، إضافة إلى قصور في الأداءات الوظيفية العقلية (BRIN F. et al, 1997, p.201)، هذه الاضطرابات ستؤدي فيما بعد إلى تأخر الطفل في اكتساب اللغة والكلام وتعلم المهارات الحياتية المختلفة، بالإضافة إلى صعوبات في إدراك و فهم ما يحيط به. (LAMBERT J., RONDAL J., 1979, pp. 63-103)).

هذا الجانب الأخير (الفهم) يندرج ضمن المهارات اللغوية الاستقبالية، حيث تعد وظيفة ذهنية تتضمن استراتيجيات معرفية لتحقيق الفهم العام للجملة من خلال تركيبها البنوي (الفهم التركيبي)، وكذا معاني مفرداتها (الفهم الدلالي). ومن أهم العلماء الذين اهتموا بدراسة الجانب اللغوي لدى هذه الفئة، نجد الباحث RONDAL J.A الذي بين أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون، غالبا ما يعتمدون على اقتباس المعنى المراد من الوضعية والمضمون غير اللغوي، بحيث يخمنون أو يتنبؤون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب. ففي سنة 1964 أظهر كل من الباحثين LENNEBERG و ROSENBERGER

وNICHOLS أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون قادرون على تكرار وفهم الجمل المتكونة من ألفاظ متداولة، اعتادوا على استعمالها وتوظيفها أي أنهم على دراية بها، ولكنهم يجدون صعوبة في فهم الجمل المركبة. كما أكد LEMBERT سنة 1978، أن الفهم يظل ناقصا لدى هذه الفئة من الأطفال خاصة إذا تعلق الأمر بالجمل الطويلة والمنفية والمبنية للمجهول أو عند تقديم أو تأخير الأفعال أو تحديد أزمنتها (RONDALJ., LAMBERT J., 1979, (pp.(63-103))

و تشير الباحثة Monique CUIILLERET 1981 إلى أن الفهم لدى الطفل المصاب بمتلازمة داون يتطور بنفس الطريقة التي يتطور بها لدى الطفل العادي، ولكن مع وجود تأخر لديه، حيث تظهر عليه صعوبات في تنظيم الفكر و الربط بين العبارات و بالتالي يفهم كل عبارة على حدى، كما يعاني أيضا من تأخر في اكتساب المفاهيم الزمانية والمكانية كالكمات الدالة على أيام الأسبوع، الأشهر، الفصول، فمن الصعب أن يكتسبها قبل سن 12 أو 13 سنة، كما أن فهم مفردات الصورة الجسدية لا تكون مكتسبة لديه حتى سن 6 سنوات (CUIILLERET M., 1981, p.(47-48)).

أمام كل هذه الصعوبات السابقة الذكر، أصبح العالم يتجه اتجاها جديا نحو تعليم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس الفصول أو في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، بعد تقويم الحاجات التربوية التي يحتاج إليها كل طفل، وتوفير الدعم لمساعدتهم على مسايرة البيئة المدرسية العادية. وفي هذا الصدد أكدت الباحثة Monique CUIILLERET سنة 2003 أن هذه الفئة تحتاج إلى تدخل مبكر (قبل ستة أشهر) و أن الإدماج المدرسي يعطي لهم فرص عديدة للتحسين من قدراتهم. وهي توضح أيضا بأنه في الولايات المتحدة الأمريكية تبدأ الكفالة مباشرة بعد وضع التشخيص. بعد ذلك يدمج الطفل في الروضة ابتداء من السنة الثانية من عمره، ومن ثم يستفيد من الإدماج المدرسي

إذا توفرت فيه الشروط اللازمة بهدف تطوير مكتسباته وتهيئته لحياة عملية مناسبة (CUILLERET M., 2003, p.71).

و للباحثة Claude DELLA-COURTIADE تجربة هي الأخرى في هذا الميدان حيث أكدت سنة 1988 أنه يجب إدماج الطفل المعاق ذهنيا ضمن الهياكل العادية مع إتباع النماذج التربوية الأقرب من الطفل السوي، و أنه لا يجب قطعاً خلق أماكن خاصة فقط بالأفراد المعاقين، فهي ضد فكرة المراكز الخاصة بتاتا إذ ترى أنها تساعد الطفل على اكتساب الإستقلالية في النظافة والإجتماعية من جهة و لكنها من جهة أخرى لا تولي الاهتمام لإكتساباته المدرسية و المعرفية. فحسب الإحصائيات التي قامت بها مع أطفال معاقين ذهنيا مدمجين بأقسام عادية، كانت النتائج جد إيجابية سواء من ناحية تطور لغتهم أو من ناحية الإكتسابات المدرسية المختلفة والسلوك و الإجتماعية.

و في هذا الصدد أيضا قام Johansson في 1983 بمشروع التدخل اللغوي المبكر لدى أطفال المصابين بمتلازمة داون يتراوح أعمارهم بين 6 إلى 19 شهرا، و لقد تمت ملاحظتهم على أساس شهري باستخدام نموذج تقييم مصمم خصيصا لهذا الغرض، و لقد شملت التقييمات نمو مهارات الإتصال و التي تضمنت عدة نشاطات خاصة بالإنعباه للأصوات و للمتكلم، إدراك الإيقاع، التحفيز على المناغاة والإماءات، تقليد الأصوات والحركات، إثراء الرصيد اللغوي، المخطط الجسمي، الإستجابة لبعض الأوامر البسيطة، ولقد كان لهذا المشروع أثر جد إيجابي (أنس محمد أحمد قاسم، 2002، ص 295).

بناءا على ما تم عرضه تأتي دراستنا هذه بهدف إقتراح برنامج تدريبي لساني معرفي لتحسين فهم اللغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الإبتدائية.

و عليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في محاولة الإجابة على السؤال التالي:

- ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين فهم اللغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم الجمل بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم اللغة الشفهية بين القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة فهم الجمل بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فهم اللغة الشفهية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

2. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى اعتبارات تتعلق بالاتجاهات الحديثة في تعليم و إدماج فئة المعاقين ذهنيا و تحديدا فئة أطفال متلازمة داون، وضرورة تخصيص برامج تعليمية ملائمة بما يتناسب مع قدراتهم و إمكانياتهم، و نظرا إلى الانتشار المستمر لهذه الفئة من الأطفال و سعيًا لتحقيق حياة مستقلة لهم و المشاركة الفعالة في المجتمع يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- يعتبر هذا المجهود محاولة جادة منا للاهتمام بفئة متلازمة داون و تسليط الضوء على بعض الخصائص التي تميز هذه الفئة عن غيرها من فئات الإعاقة الذهنية، و لتكون هذه الدراسة مرجع بسيط يتيح للمهتمين في هذا الميدان الحصول على معلومات شاملة عن موضوع متلازمة داون.

- المساهمة في تقديم برنامج تربوي يستفيد منه المختصون القائمون على رعاية هذه الفئة من المجتمع، يساعدهم في تحسين مهاراتهم اللغوية و تحديد الفهم اللغوي.

- التأكيد على أهمية إعداد و تطبيق برامج تعليمية مناسبة، و تدريب الأطفال على المهارات في مختلف جوانب النمو بصفة عامة و تنمية المهارات اللغوية بصفة خاصة للوصول بهم إلى مستوى مناسب من التواصل اللفظي و الاجتماعي.

3. أهداف الدراسة:

- إعداد برنامج تدريبي يحتوي على مجموعة من الأنشطة المعرفية و اللسانية بهدف تحسين مستوى فهم اللغة الشفهية (اللغة الاستقبالية) لدى فئة أطفال متلازمة داون المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الابتدائية.

- اختبار مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الهدف منه بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية، و المقارنة بين الأداء القبلي و الأداء البعدي لأفراد العينة.

4. تحديد مفاهيم الدراسة:

4.1 تعريف متلازمة داون حسب القاموس الأرطوفوني:

مرض يعود إلى وجود كروموزوم زائد في الزوج 21. هذا الكروموزوم الإضافي يسمح بتفسير مجموع الأعراض التي تظهر على المصاب من تأخر نفسي و حركي و تأخر عقلي و مظهر خارجي متميز". (BRIN F., et al ., 1997, p.201)

التعريف الإجرائي: إصابة جينية تنتج عن اضطراب في توزيع الكروموزومات أثناء الإنقسام الخلوي، و بالتالي ينجم عنه وجود كروموزوم زائد في الزوج رقم 21 في خلايا الجسم، وهذا الخلل يؤدي حتما إلى ظهور أعراض مرفولوجية متميزة و اضطرابات تمس مختلف الجوانب النمائية للمصاب أهمها صعوبات في اكتساب اللغة سواء على مستوى الإنتاج أو الفهم اللغوي معا.

4.2 تعريف الفهم الشفهي نادية عبد السلام (1983) :

تعرفه الباحثة بأنه: "ما يتعلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقات بينهما ويكون هذا منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل". (السعيد عواشرية، 2005، ص ص (40 – 41))

التعريف الإجرائي: الفهم الشفهي هو تصور ذهني يهدف إلى استخراج المعنى المطلوب من الألفاظ و الكلمات المسموعة، أو من السياق اللغوي و إدراكها بصفة كلية من خلال التعرف على العلاقات المكونة لها بطريقة تدريجية ومنظمة و الوصول إلى تفسيرات صحيحة.

4.3 البرنامج التدريبي:

عملية منظمة و مخططة تستغرق عددا من الجلسات، و تتضمن مجموعة من الأنشطة و التدريبات اللغوية المعرفية، يتم تقديمها لمجموعة من الأطفال ذوي متلازمة داون، و التي تشكل المجموعة التجريبية بهدف تحسين مستوى فهم اللغة الشفهية لديهم.

5. الدراسات السابقة

تنتمي الدراسة الراهنة إلى التوجه التطبيقي في إجراء البحوث، حيث أن التدريب هو الركيزة الأساسية لهذه الدراسة، و نظرا لكثرة البحوث المتعلقة بإعداد البرامج التدريبية سيتم التركيز فقط على الدراسات التي تتوافق و موضوعنا، و التي اهتمت تحديدا بإعداد برامج تدريبية لتحسين القدرات اللغوي و المعرفية لدى فئة متلازمة داون.

5.1 الدراسات الأجنبية:

دراسة هوسر كرام و آخرون (Hauser Cramp et al, 2001)

حاول التعرف على نتائج التدخل المبكر في تطوير المهارات الإدراكية و الإجتماعية واليومية لدى الأطفال المتأخرين عقليا و تأثير مساعدة الآباء و الأمهات في برنامج التدخل المبكر، تكونت عينة الدراسة من 183 طفلا مصابا بمتلازمة داون و يعانون من إعاقة حركية وتأخر في النمو، و اشتركت عائلاتهم في برنامج التدخل المبكر و تضمنت أدوات الدراسة:

1. برنامج التدخل المبكر

2. استمارة بيانات الطفل

3. زيارات منزلية

4. تقييم الطفل

5. استفتاء الآباء و الأمهات كل على حدى

اثبتت النتائج عن حدوث تطور في الناحية الإدراكية و المهارات الإجتماعية والمهارات اليومية للأطفال المصابين بمتلازمة داون بعد البرنامج، كما وجدت علاقة بين مساعدات الآباء و التغيير في نتائج الطفل وأن علاقة الأسرة مع بعضها غيرت في سلوك الطفل مهاراتة الإجتماعية. (سماح نور محمد وشاحي، 2003، ص 131)

دراسة هدسون 1999 Hodson

هدفت للتعرف على فاعلية برنامج لغوي في تنمية الحصيللة اللغوية و التعرف على تأثير برامج التدخل المبكر في زيادة القدرة التعبيرية و اللفظية في المراحل المبكرة من النمو، واستهدفت الدراسة عينة من الأطفال قوامها 34 من ذكور و إناث يتراوح أعمارهم ما بين (3-6) سنوات، تمت المجانسة بينهم بالنسبة للعمر العقلي والمستوى الاجتماعي والإقتصادي و اللغوي، و تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من 18 طفلا و مجموعة ضابطة مكونة من 16 طفلا، استغرق تطبيق البرنامج على أطفال المجموعة الأولى بصورة مكثفة لمدة 8 أشهر متواصلة بواقع أربع جلسات أسبوعية بصورة منتظمة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بعد تطبيق برنامج التدخل المبكر في معدلات التطور اللغوي و إثراء الحصيللة اللغوية. كما أكدت الدراسة أهمية تأثير الخبرات الأولى في حياة أطفال متلازمة داون و تفاعله مع الأفراد المحيطين بهم في تنمية قدراته اللغوية. (محمود خيال، 2008، ص 15)

دراسة كو 2000 Coe

اهتمت بأثر برنامج في تهيئة الفرص لممارسة طرق مختلفة في حالات أمراض الكلام و اللغة، هدفت الدراسة للتعرف على تأثير برامج الرعاية السيكلوجية المبكرة في مجال زيادة الحصيللة اللغوية و تصحيح المهارات الأساسية لنمو اللغة. تكونت العينة من 60 طفلا من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم من (5-9) سنوات و قد تم تطبيق الإختبارات و قوائم الإستثارة اللغوية لتحسين مهارات النطق و الكلام، أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج التدخل المبكر في تحسين كل من النطق و الكلام و التفاعل اللفظي لأفراد العينة، و لقد تبين ذلك في نقص واضح في حدة صعوبات الكلام اللفظي و غير اللفظي بالنسبة لمهارات الحوار مع أشخاص مألوفين. (محمود خيال، 2008، ص 15)

2.5 الدراسات العربية:

دراسة سماح نور محمد وشاحي (2003)

عنوان الدراسة: التدخل المبكر و علاقته بتحسين أداء مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون (دراسة إرتقائية).

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج التدخل المبكر و التنبيه الذهني لأطفال متلازمة داون و التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مجالات النمو المختلفة لهؤلاء الأطفال ومنع تدهور نموهم العقلي، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من 90 طفلاً و طفلة تتراوح أعمارهم من شهر إلى 48 شهراً مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من 50 طفلاً و مجموعة ضابطة تكونت من 40 طفلاً، يتراوح معدل النضج الاجتماعي لهم ما بين (45-70)، و لقد تم تطبيق البرنامج لمدة عام ما بين سنة 2002 إلى غاية سنة 2003، و لقد تمثلت أدوات الدراسة في:

1. برنامج بورتيديج للتربية المبكرة لـ مولى وايت و روبرت كامبيرون 1993
2. مقياس النضج الاجتماعي فاينلاند ترجمة فاروق صادق 1953 .
3. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي لـ عبد العزيز الشخص 1988
4. استمارة تسجيل التقييم من إعداد الباحثة.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج في مجالات النمو المختلفة (المجال الإدراكي، التنشئة الاجتماعية، اللغة) لصالح التطبيق البعدي (سماح نور محمد وشاحي، 2003).

دراسة مريم نور الدين و فادية علوان (2006)

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس PASS لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون.

تحدد الهدف الرئيسي في هذه الدراسة في تصميم برنامج تدريبي معرفي منبثق من نظرية باس PASS (Planning, Attention, Simultaneous process, Successive process). ولقد تم إتباع المنهج الشبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، و قد تكونت العينة من 20 طفلا من متلازمة داون ذوي التأخر العقلي البسيط في المرحلة العمرية من (3-6) سنوات، ولقد وزع أفراد العينة توزيعا عشوائيا على مجموعتين: المجموعة التجريبية 10 أطفال و المجموعة الضابط 10 أطفال. و قد تم تطبيق الأدوات التالية:

1. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة -

2. مقياس فانيلاند للسلوك التكيفي

3. البرنامج التدريبي المعرفي من إعداد الباحثة

أسفرت النتائج عن تحسن العمليات المعرفية و المتمثلة في (الانتباه الإستقبالي، الانتباه التعبيري، العلاقات اللفظية، الذاكرة المكانية، والإغلاق البصري، الإيقاعات المتتابة، التسلسل البصري المعدل، إعادة الأرقام). (مريم نور الدين، فادية علوان، 2006)

دراسة بسمة وحيد السيد (2007)

عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي و أثره في تحسين التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

هدفت الباحثة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الأداء اللغوي من خلال مجموعة من الأنشطة بهدف تحسين التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون ثم اختبار فعالية هذا البرنامج بعد تطبيقه و المقارنة بين الأداء القبلي و البعدي للمجموعة

التجريبية و التعرف على مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد مرور شهرين من تطبيقه، وعليه اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي و أجريت الدراسة على عينة قوامها (10) أطفال من ذوي متلازمة داون قابلين للتعلم من مدرسة التربية الفكرية بالمنصورة، و تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبية 5 أطفال و المجموعة الضابطة 5 أطفال. وقد تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات العمر و الذكاء و التواصل اللفظي و غير اللفظي، و لقد استعملت الباحثة عدة أدوات و هي:

1. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة- من إعداد لويس كامل مليكة 1998.
 2. مقياس التواصل اللفظي و غير اللفظي للأطفال ذوي متلازمة داون من إعداد الباحثة.
 3. البرنامج التدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي من إعداد الباحثة.
- و لقد أظهرت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي المقترح من طرف الباحثة لتنمية مستوى الأداء اللغوي له فعالية في تحسين التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى أطفال متلازمة داون. (بسمة وحيد السيد، 2007).

دراسة محمود أحمد محمد خليل (2008)

عنوان الدراسة: مدى فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية و التعبيرية لأطفال متلازمة داون.

سعت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية و التعبيرية لدى مجموعة من أطفال متلازمة داون، و تكونت عينة الدراسة من 30 طفلا ممن يعانون من متلازمة داون تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها ضابطة 15 طفلا و الأخرى تجريبية 15 طفلا، تراوحت أعمارهم بين (3-5) سنوات و درجات ذكائهم من (40-55) بمتوسط 51.26 و انحراف معياري 5.56 . و بعد إجراءات المجانسة بين المجموعتين في متغير السن و الذكاء و المستوى اللغوي استخدم الباحث برنامج التدخل

المبكر و مقياس اللغة العربي لنهلة الرفاعي 1996 للتعرف على الفروق بين المجموعتين في اللغة الاستقبالية و التعبيرية و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في اللغة الاستقبالية و العبيرية على مقياس اللغة العربي و الفروق لصالح المجموعة التجريبية. (خيال محمود أحمد محمد ، 2008) .

دراسة الشحي وفاء عبد الله علي (2009)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا من ذوي متلازمة داون، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية (8-12) سنة، حيث تكونت العينة من 10 تلاميذ ملتحقين بمركز رعاية وتأهيل المعاقين بإمارة رأس الخيمة بدولة الإمارات العربية المتحدة. سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرض التالي: يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون إلى تنمية المهارات التالية: وصف تسلسل الأحداث وصفا صحيحا، التعبير اللفظي في الموقف العملي، وسرد خبرة بعد حدوثها بتسلسل منطقي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة. ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان الفرعيان التاليان: الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار اللغة التعبيرية اللفظية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، وذلك لصالح القياس البعدي. الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات اختبار اللغة التعبيرية اللفظية بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية. استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

1. مقياس تقدير المعلمات لمهارات اللغة التعبيرية اللفظية وغير اللفظية للتلاميذ من ذوي متلازمة داون (إعداد الباحثة).
2. إختبار مهارات اللغة التعبيرية اللفظية (إعداد الباحثة).
3. إستبيان التعرف على أنواع المعززات المفضلة لدى تلاميذ العينة (إعداد الباحثة).
4. برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى التلاميذ من متلازمة داون (إعداد الباحثة).

تكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ معاقين ذهنيا من ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8-12) سنة. أسفرت الدراسة عن النتائج التالية عن صحة الفرض الرئيسي والفرضين الفرعيين، حيث تبين أن برنامج اللغة التعبيرية اللفظية أدى إلى تنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا من ذوي متلازمة داون في المجموعة التجريبية بدرجة دالة، وإلى احتفاظهم بمستوى ما اكتسبوه من مهارات بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج التدريبي. (الشحي وفاء عبد الله علي، 2009).

دراسة أسماء حسين عبد الحميد (2009)

عنوان الدراسة: مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون

هدفت الدراسة إلى تطبيق برنامج تدريبي لغوي لمعرفة مدى تأثيره على المشكلات المتعلقة باللغة و الكلام لدى عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي و لقد تكونت العينة من 20 طفلا من ذوي متلازمة داون تتراوح أعمارهم بين (8 - 12) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين 10 أطفال كمجموعة تجريبية و 10 أطفال كمجموعة ضابطة ، وتتراوح نسبة الذكاء ما بين (50- 55) وهى فئة

الإعاقة البسيطة القابلة للتعليم. تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة التربية الفكرية بالدقي. طبقت الباحثة مجموعة من الأدوات و هي: اختبار الذكاء ستانفورد بينه الصورة الرابعة (إعداد د/ لويس كامل مليكة سنة 1998)، استمارة البيانات الأولية للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، (إعداد د/ عبد العزيز الشخص 1995)، واختبار اللغة العربية (إعداد د/ نهلة عبد العزيز الرفاعي سنة 1994) و برنامج تدريبي لغوي لتنمية المهارات اللغوية (من إعداد الباحثة)، واستمارة البيانات الأولية الخاصة بالطفل (من إعداد الباحثة). كانت مدة تطبيق البرنامج 4 أشهر بواقع جلستين بالأسبوع على أن تكون مدة الجلسة 60 دقيقة. وجاءت النتائج ذات دلالة عالية وتحسن واضح في زيادة حصيلة المفردات اللغوية والقدرة علي التعبير بجمل واضحة، مما يدل علي مدي فعالية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات اللغوية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون (أسماء حسين عبد الحميد، 2009).

دراسة منال عبد الحميد محمود (2012)

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير برنامج لغوي علاجي في تنمية بعض مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون و اختبار فعاليته، استخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي أما مجتمع الدراسة فقد تألف من مجموعة من أطفال متلازمة داون في المركز (جمعية آمال و جمعية الرجاء الخيرية) بمدينة دمشق و الذين يتراوح أعمارهم بين (7-9) سنوات، تم انتقاء العينة بطريقة قصدية لتحقيق هدف الدراسة و تألفت العينة من 24 طفلا وطفلة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة ، 12 طفلا في كل مجموعة و قد تم الاعتماد على الأدوات التالية و هي:

1. مقياس اللغة التعبيرية

2. البرنامج التدريبي المقترح من طرف الباحثة

و لقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي اللغوي المقترح في تطوير مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون. (منال عبد الحميد محمود، 2012).

دراسة حسام عباس خليل سلام و صالح بن أحمد صالح دخيخ (2012)

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدخل مبكر باستخدام فنيات التخاطب لعلاج العيوب النطقية للأصوات على مستوى الكلام و اللغة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر برنامج علاجي للاضطرابات الصوتية و النطقية لدى أطفال متلازمة داون على مستوى الكلام و اللغة لديهم، و لقد اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من 10 أطفال يعانون من اضطرابات صوتية ونطقية تتراوح أعمارهم ما بين (5-8) سنوات بمعهد التربية الفكرية في مدينة جازان في المملكة العربية السعودية، و يتراوح مستوى ذكائهم ما بين (55-70) حسب مقياس ستانفورد بينيه، ولقد تم توزيع أفراد العينة عشوائيا على مجموعتين الضابطة تكونت من 5 أطفال والتجريبية تكونت من 5 أطفال، تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

1. استبيان موجه للأولياء من إعداد الباحثان

2. اختبار الإضطرابات الصوتية و النطقية من إعداد الباحثان

3. البرنامج التدريبي لفنيات التخاطب العلاجي من إعداد الباحثان

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، و بالتالي فعالية هذا البرنامج في تحسين أداء الأطفال حيث أظهرت المجموعة التجريبية تقدما في معالجة الإضطرابات الصوتية والنطقية. (حسام عباس خليل سلام و صالح بن أحمد صالح دخيخ، 2012)

دراسة إرم بلال بلال (2013)

عنوان الدراسة: فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون: دراسة شبه تجريبية في محافظة مدينة دمشق

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون. تكونت عينة الدراسة من 14 طفلاً وطفلة من ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمارهم ما بين (7-11) سنة، ونسبة الذكاء ما بين (55-69) درجة، ملتحقين بمراكز (جمعية الرجاء لرعاية المعوقين، مركز شام لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، معهد التنمية الفكرية)، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تألفت كل مجموعة من 7 أطفال، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الخطة التربوية الفردية والمتضمنة 25 جلسة مدة الجلسة لا تتجاوز 35 دقيقة واستغرق التطبيق فصلاً دراسياً كاملاً. أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات هي

1. اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس من تكييف زياد صلاح الدين كباتيلو 1978.
2. مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً لفاروق الروسان 1987.
3. الخطة التربوية الفردية من إعداد الباحثة.

وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في معالجة الجانب العملي، بالإضافة إلى الدراسة الكيفية وبينت النتائج تقدم أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية المصممة وفق النتائج التالية:

(1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في القياس البعدي يعزى لاستخدام الخطة التربوية الفردية.

(2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في القياس البعدي يعزى لاستخدام الخطة التربوية الفردية.

(3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات الأطفال المصابين بمتلازمة داون من الذكور والمصابين بهذه المتلازمة من الإناث في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في القياس البعدي يعزى لاستخدام الخطة التربوية الفردية.

(4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية في القياس البعدي ومتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة في القياس المؤجل يعزى لاستخدام الخطة التربوية الفردية. (إرم بلال بلال، 2013، ص ص (157-158))

دراسة عمران منى أحمد مصطفى(2014)

عنوان الدراسة: دور القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال متلازمة داون

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية القصص المصورة في إمداد طفل متلازمة داون بالمهارات التواصلية، والوقوف على مدى ملاءمة القصة المصورة لطفل متلازمة داون كوسيلة تربوية للتعليم، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي و لقد تم اختيارها لأطفال متلازمة داون ذوي الإعاقة البسيطة من مركز "برايت هوب" في المرحلة العمرية من 6-12 سنة ولقد تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 32 طفل من ذكور وإناث. أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس للتواصل اللفظي (إعداد ميادة أكبر، 2006)، اختيار مجموعة من القصص 12 وعرضها على عينة الدراسة، واستمارة جمع بيانات الحالة

الاجتماعية والاقتصادية للأسرة (إعداد عبد العزيز السيد 1995)، إختبار ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة). وقد وضحت النتائج التي توصلت إليها الباحثة فعالية استخدام قصص الأطفال المصورة في إكساب بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال متلازمة داون القابلين للتعلم. (عمران منى أحمد مصطفى، 2014، ص ص (83-85)).

3.5 الدراسات الجزائرية عن البرامج التدريبية العلاجية لدى أطفال متلازمة داون

دراسة لحسن بوعبد الله و هدى خرباش (2007)

عنوان الدراسة: برنامج حاسوبي مقترح لتنمية اللغة للأطفال المصابين بمتلازمة داون

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل لتصميم برنامج حاسوبي لتنمية المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون و التحقق من أثر هذا البرنامج في تحقيق اكتساب المهارات اللغوية لدى هذه الشريحة من المجتمع بغية الوصول بهم إلى مستوى مناسب من التواصل اللفظي و التواصل الإجتماعي، اتبع الباحثان المنهج التجريبي حيث تكونت العينة من 40 طفلا من متلازمة داون تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6-9) سنوات و أعمارهم العقلية ما بين (36-64) شهرا و نسب ذكائهم ما بين (50-60). حيث جرى تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية و الثانية ضابطة و روعي التجانس فيما بينهما. تم إجراء الدراسة في الفترة ما بين 01 أكتوبر 2005 إلى غاية 30 ماي 2006 و لقد استغرق تطبيق البرنامج 20 أسبوعا، و لقد طبق الباحثان الأدوات التالية:

1. مقياس رسم الرجل لجودناف هاريس لقياس الذكاء
2. استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل من إعداد الباحثان
3. اختبار المهارات اللغوية كاختبار قبلي و بعدي من إعداد الباحثان

4. برنامج حاسوبي لتنمية المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون تحتوي على مهارات التمييز و الفهم و التعبير من إعداد الباحثان و لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و هذا يدل على أن البرنامج المستخدم قد حقق تحسنا ملحوظا لدى أطفال المجموعة التجريبية في اكتساب العديد من المهارات العقلية و اللغوية (التمييز و الفهم و التعبير).

دراسة باي بادية (2009)

عنوان الدراسة: أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين المكان عند الطفل الحامل للتريزوميا 21 - دراسة مقارنة ما بين أطفال عرفوا تدخل مبكر و أطفال تكفل بهم في سن متأخر

تبرز هذه الدراسة دور التدخل المبكر في التطوير النوعي لتمثيل الفضاء عند فئة الأطفال الحاملين لمتلازمة داون، حيث تركز على تحليل العلاقات الفضائية و فهم و إنتاج الوحدات اللغوية عند هؤلاء الأطفال، و ذلك بالقيام بدراسة مقارنة بين أطفال استفادوا من كفالة مبكرة و أطفال تلقوا كفالة في سن متأخر، و لقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن و اشتملت عينة الدراسة على 84 طفلا حاملا لمتلازمة داون المتواجدين بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي و المهني ANIT، تتراوح أعمارهم ما بين 9 إلى 14 سنة قسمت إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة الأولى خصت الأطفال الذين استفادوا من تدخل مبكر، والمجموعة الثانية خصت الأطفال الذين لم يتلقوا الكفالة إلا في سن متأخر مما يسمح بالدراسة المقارنة لفعالية التربية المبكرة في بناء الهيكله الفضائية، و لقد تمثلت أدوات البحث في:

1. اختبار الأماكن الطبوغرافية لبياجيه 1947 لقياس التمثيل الذهني للفضاء

2. اختبار فهم و إنتاج الوحدات اللغوية للتعين المكاني لـ 1975 Piérart Bernadat

أسفرت النتائج عن وجود فروق في اكتساب الوحدات اللغوية لتعنين العلاقات الفضائية بين أطفال متلازمة داون ذوي التدخل المبكر مقارنة مع ذوي التدخل المتأخر و ذلك لصالح أطفال المجموعة الأولى، و عليه تؤكد هذه الدراسة على أهمية التدخل المبكر في مساعدة الطفل على متابعة برامج تدريبية تعليمية تعمل على تدريب الحواس و تعلم الصورة الجسمية و استيعاب المفاهيم المسبقة للقراءة و الكتابة و الحساب. (باي بادية، 2009)

دراسة زينات فطيمة (2010)

عنوان الدراسة: تصنيف نماذج الإستجابات المعرفية اللغوية لأفراد بالغين معاقين ذهنيا دراسة طولية و تتبعية لتسعة 09 حالات متكفل بهم من خلال بروتوكول علاجي

هدفت الدراسة إلى وضع بروتوكول علاجي يركز على مبادئ الإكتساب المعرفي لبياجي حيث يحتوي على اختبارات معرفية الهدف منها تطوير لغة المعاقين ذهنيا و تحسين إدراك الذات و بالمحيط لديهم و السماح لهم بتمثيل أفضل لأنفسهم للتمكن من الاندماج الإجتماعي و المهني، و عليه انتهجت الباحثة الدراسة الطولية و المسحية لعينة من 09 أفراد تم اختيارهم من بين 30 حالة و التي تم اختيارها هي أيضا من بين 170 حالة تمت ملاحظتها و التكفل بها، تتراوح أعمارهم بين (16- 20) سنة من ذوي إعاقة ذهنية خفيفة ومتوسطة و عميقة، و هي عينة غير متجانسة حيث تميز أفرادها بتنوع في الإضطرابات المصاحبة و باختلاف على مستوى التعلم اللغوي و اكتساب النشاطات اليدوية و التخطيط الجسدي و الجانبية. تم تطبيق عدة أدوات في هذه الدراسة و هي:

1. الميزانية النطقية

2. صورة الفهم الإجتماعي R. EDEI و هو اختبار لتقييم الذكاء المكيف مع العجز الذهني و التطور الفكري للطفل و قد استعمل كاختبار قبلي و بعدي.

3. الرسم الحر و رسم العائلة كسلوك تعبيرى يشير إلى مسار البنية النفسية على الصعيد الحركى و الحسى و العاطفى و الفكرى.

4. شبكة لتحليل الخطاب لدراسة الوضوح و الانسجام و الفعالية اللغوية.

5. البروتوكول العلاجي الذي يحتوى على نشاطات معرفية (اللون، التلوين، الشكل، ترصيع الأشكال، الجانبية، الشكل الخطي، التصنيف) و لقد استعملت هذه النشاطات من قبل كاختبار في المرحلة الأولى من البحث خلال مذكرة الماجستير 2002 للباحثة ليتم الإعتماد عليها في هذه الدراسة للعلاج. تمت الدراسة من 1989 إلى غاية 2009.

توصلت النتائج إلى إظهار تحسن في اكتساب المفاهيم الأساسية و اللغة و التفكير وتوصل الأفراد إلى إدراك أفضل للمجتمع و عليه التأكيد على أهمية النشاطات المعرفية في تحقيق الإدماج الإجتماعي و المهني لدى الأفراد المعاقين ذهنيا. (زينات فطيمة، 2010).

دراسة سريج أمال (2010)

عنوان الدراسة: تكييف برنامج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي على أطفال مصابين بالتريزومية 21 مدمجين في المدرسة.

تهدف الدراسة إلى اقتراح برنامج رياضيات مكيف كبديل لتعليم الأطفال المصابين بمتلازمة داون مدمجين الأقسام الابتدائية، حيث اتبعت الباحثة منهج دراسة حالة، و تكونت العينة من 7 أطفال تراوحت أعمارهم بين (9-14) سنة، و قامت الباحثة بتقويم تشخيصي قبل الشروع في عملية تكييف برنامج الرياضيات مركزة على المفاهيم الأساسية و المكتسبات القبلية، ولقد تم تطبيق البرنامج المكيف خلال عامين دراسيين: سنة أولى (أ) (2006-2007) و سنة أولى (ب) (2007-2008) ، و لقد شمل التكييف المحتوى و أساليب وطرق التدريس و تكييف التقويم.

و من خلال نتائج الدراسة تبين أن أطفال متلازمة داون قد تمكنوا من اكتساب الكفاءات الرياضية النهائية (عد و تشكيل كميات، تحديد موقع شيء في قائمة، معرفة مبادئ التعداد العشري، المقارنة الحسية للكميات، حساب مجاميع باستعمال آلية الجمع، تحديد موقعه و موقع شيء في الفضاء، التعرف على بعض المجسمات و تحليلها) و هذه الكفاءات متقاربة مع الكفاءات الرياضية للسنة الأولى ابتدائي و التي تمكن الطفل من اكتسابها بمعدل سنة لكل سنتين دراسيتين يلتحق فيهما بالمدرسة.(سريج أمال، 2010)

دراسة لدرع راضية (2011)

عنوان الدراسة: البروتوكول العلاجي للتكفل بثلاثي صبغيات 21 في الوسط الجزائري
تهدف هذه الدراسة إلى بناء بروتوكول لعلاج الإضطرابات اللغوية لدى أطفال متلازمة داون يعتمد على تقنيات نفسية حركية تتمثل في الإسترخاء العام و تمارين حركة الفم، الصورة الجسدية، التنسيق الديناميكي، الإدراك السمعي و البصري، الذاكرة البصرية، التنظيم الفضائي، الجانب اللغوي (الفهم و التعبير)، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من 200 حالة تتراوح أعمارهم بين 6 أشهر و 7 سنوات، قسمت إلى مجموعتين تكونت المجموعة الضابطة من 100 طفل و المجموعة التجريبية من 100 طفل، دامت الفترة العلاجية ثلاثون شهرا، و لقد استعملت الباحثة الأدوات التالية:

1. ميزانية اللغة لبورال ميزوني Borel Maissonny و يحتوي على اختبار النطق و الكلام

واللغة كاختبار قبلي و بعدي

2. المقابلة الشخصية

3. اختبار رسم الرجل

4. اختبار كولومبيا

5. اختبار غراس آرتور test Grace Arture

6. اختبار الجانبية

7. البروتوكول لعلاج الإضطرابات اللغوية من إعداد الباحثة

توصلت النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة و ذلك لصالح المجموعة التجريبية على مستوى النطق و التعبير والفهم الشفهي، حيث تمكن الأطفال من استعمال و تحسين رصيدهم اللغوي و القدرة على تكوين جمل بسيطة و مفهومة ساعدته على التخلي عن الأسلوب التلغرافي و استبداله بالإتصال الشفوي. (لدرع راضية، 2011)

دراسة محمد بن قطاف (2013)

عنوان الدراسة: تعزيز نمو القدرات المعرفية عند الأطفال المصابين بعرض داون من 5 إلى 10 سنوات

جاءت هذه الدراسة بهدف إنتاج برنامج تعزيزي للقدرات المعرفية للأطفال المصابين بعرض داون باتباع المنهج التجريبي، و لقد تضمنت عينة الدراسة 66 طفل مصاب بعرض داون تتراوح أعمارهم ما بين (5-10) سنوات ذوي التأخر العقلي البسيط، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية 36 طفل و ضابطة 30 طفل، و لقد تمثلت الأدوات المطبقة في هذه الدراسة في :

1. البطارية المعرفية BREV (البطارية السريعة لتقييم الوظائف العقلية) كاختبار قبلي وبعدي.

2. البرنامج التعزيزي للقدرات المعرفية و الذي يحتوي على نشاطات خاصة بـ:

- الإدراك: إدراك الألوان، المسافات، الطول، العمق، الاختلاف في الصور، التمييز الصوتي، الإدراك اللمسي، إدراك الاتجاهات، التوجيه المكاني، الإدراك البصري للحروف والأرقام و الأشكال

- الذاكرة: الأشكال، الألوان، الأرقام، الأصوات، الإيقاع، المقاطع الصوتية، تذكر الخصائص الفيزيائية للسطوح المختلفة.
 - اللغة الاستقبالية: فهم المفرد و الجمع، فهم استخدام الأشياء المحيطة، فهم ظروف المكان
 - اللغة التعبيرية: التعبير عن اسمه و عائلته، عن المفرد و الجمع، توظيف ظروف المكان، تقليد أصوات الحيوانات، نقل رسالة شفوية بسيطة.
- تم تطبيق هذه البرنامج بمعدل 3 حصص أسبوعيا مدتها 30 دقيقة لكل حصة، و لقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية و ذلك لصالح المجموعة التجريبية و هذا يؤكد على مدى فعالية و الأثر التعزيزي الذي قدمه البرنامج المقترح من طرف الباحث.(محمد بن قطاف، 2013)

دراسة مطرف ورده (2016)

عنوان الدراسة: اقتراح بروتوكول علاجي لتربية صوت أطفال متلازمة داون (دراسة الخصائص الفيزيائية للصوت قبل و بعد العلاج)

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح بروتوكول علاجي لتربية صوت أطفال متلازمة داون يعتمد على تمارين لاستثارة الجهاز الصوتي من الناحية النفسية الحركية و تمارين التنفس والعمودية و تمارين صوتية، و لقد اعتمدت الباحثة على المنهج شبه تجريبي حيث تكونت عينة البحث من 09 أطفال مصابين بمتلازمة داون مدمجين في مدارس ابتدائية، يتراوح سنهم ما بين (8-12) سنة من ذوي التخلف العقلي المتوسط. طبقت الباحثة أدوات لتحقيق أهداف الدراسة تمثلت في:

1. الميزانية الصوتية ECVO ل OSTA Arlette للتقييم العيادي للصوت و استعمل اختبار قبلي و بعدي

2. النظام المعلوماتي برات PRAAT لقياس مختلف البارامترات الفيزيائية للصوت العادي والمرضي، و استعمل كاختبار قبلي و بعدي.

3. البروتوكول العلاجي لتربية صوت أطفال متلازمة داون من إعداد الباحثة، تم تطبيقه لمدة 6 أشهر.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تحسنا معتبرا في الخصائص الفيزيائية للصوت متبوع بتحسن في العمودية و في التنفس و هذا في كل وضعيات التصويت، مما يدل على فعالية البروتوكول العلاجي المقترح في تحسين الخصائص الفيزيائية لصوت أطفال متلازمة داون. (مطرف ورده، 2016)

4.5 تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد القيام بعرض مختصر لأهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع بحثنا، توصلنا إلى ما يلي:

- تنوعت الدراسات في المتغيرات التي تناولتها كل حسب موضوعها، و من أهم المتغيرات نجد: التدخل المبكر، المهارات اللغوية التعبيرية و الاستقبالية، المهارات المعرفية، علاج الإضطرابات النطقية، المهارات الاجتماعية، التواصل اللفظي و غير اللفظي، تربية الصوت...إلخ

- كان المنهج تجريبي هو السائد في معظم هذه الدراسات والذي يقوم بدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة و دراسة الفروق بين الأداء القبلي و الأداء البعدي.

- كل الدراسات اهتمت بفئة الأطفال ماعدا دراسة الباحثة زينات فطيمة 2009 و التي عملت مع فئة الراشدين.

- أكدت جل هذه الدراسات على أن البرامج التربوية و العلاجية المقترحة والموجهة لفئة أطفال متلازمة داون قد أثبتت فعاليتها و كفاءتها في تنشيط قدراتهم اللغوية.

- كما تأكد بعض الدراسات على أهمية تقديم خدمات التدريب و التعليم للمتأخرين عقليا بداية من سن مبكر من أجل استغلال المرونة العصبية التي تكون في أوج فعاليته قبل سن الخامسة، وهنا يكون التدخل أكثر فائدة فيما يخص تلقين الطفل بعض المعطيات و القوانين التي تضبط السلوك و تهيئته إلى التحصيل الدراسي.

استنادا إلى كل ما جاء في هذه الدراسات، يتضح لنا جليا حاجة أطفال متلازمة داون إلى برامج تعليمية خاصة بتنمية المهارات اللغوية، لتمكينهم من تحقيق قدر مناسب من الاستقلال الذاتي و التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع قدراتهم و إمكانياتهم، و زيادة حصيلتهم اللغوية مما يساعدهم في التواصل و التعبير أحسن عن أنفسهم. و هذا تحديدا ما دفعنا إلى التفكير في إعداد برنامج تدريبي خاص بهذه الفئة بهدف تحسين فهم اللغة الشفهية عندهم بالتركيز على نشاطات معرفية (الإنتباه، الإدراك، الذاكرة) و أخرى لغوية (الرصيد اللغوي، مفاهيم المكان و الزمان، المفاهيم المجردة، التصنيف، الجمل الاسمية و الفعلية، صيغة التفضيل، النفي، الضمائر، التسلسل الزمني لقصة، فهم النص ...إلخ)

الفصل الثاني

متلازمة داون

تمهيد:

إزداد اهتمام كثير من المجتمعات في العصر الحاضر بمشكلة الإعاقة العقلية، إذ تعد من أكبر المشكلات التي تهتم قطاعا كبيرا من العلماء و المختصين في المجتمع، فهي مشكلة متعددة الجوانب و الأبعاد، منها من هي طبية و من هي صحية و اجتماعية ونفسية و تأهيلية و مهنية وهذه الأبعاد تتداخل ببعضها، لهذا يجدر التعاون بين الأجهزة المختلفة لحل المشكلة، ولقد حاول المختصون في ميادين الطب و الاجتماع و التربية و غيرهم التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها، ومسبباتها وطرق الوقاية منها، و أفضل السبل لرعاية الأشخاص المعوقين عقليا (خولة أحمد يحي، 2005، ص 14).

إن متلازمة داون من أشهر الحالات المعروفة في مجال التخلف الذهني، وتعتبر من أكثر المتلازمات شيوعا و أكثرها سهولة في التعرف على خصائصها، هذا إضافة إلى أنها من أكثر المتلازمات التي حظيت بالبحث و الإهتمام، وهي معروفة الآن بأنها من أكثر الأسباب الجينية المسببة للإعاقة العقلية، وتؤثر هذه المتلازمة على المعالم النمائية الرئيسية للشخص المصاب بها (إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، 2012، ص 5).

يهدف هذا الفصل إلى الإلمام ببعض الجوانب المهمة لهذه المتلازمة و التعرض لها بمراجعة واسعة و بمزيد من التفاصيل حول طبيعتها و خصائصها.

1. لمحة تاريخية عن متلازمة داون

تشير دراسات و اكتشافات بحوث علم الإنسان و وصف السلالات البشرية، والتماثيل القديمة، والعديد من الوصفات الطبية القديمة إلى وجود أشخاص يحملون الصفات المميزة لمتلازمة داون عبر التاريخ القديم، لكن لم يثبت وجود أي دليل على تحديد السبب وراء هذه الصفات أو حتى الإشارة إليها بطريقة واضحة، و تمثل بعض التماثيل الغريبة أشخاصا قصيري القامة، و ممتلئ الجسم، ووجه مستديرة يميزها الحدود المسطحة والعيون المائلة والأنف المفلطح و الشفاه المفتوحة و اللسان العريض، و الرقاب القصيرة جدا، حيث تبدو هذه التماثيل و كأنها تُظهر أشخاصا يعانون من أعراض داون التي تم وصفها فيما بعد، كما لم يتم اكتشاف ولو هيكل عظمي واحد يرجع لهذه الفترات التاريخية القديمة، واستند الدليل على وجود هؤلاء الأشخاص على التماثيل و الصور الجدارية يحملون صفات داون رسمت في القرنين الخامس و السادس عشر ميلادي (عبد الله العسرج، 2005، ص 35).

كانت أولى البحوث العلمية عن هذه المتلازمة للطبيب الفرنسي جان ايترن اسكيورول (Jean Etienne Esquirol 1785)، حيث أشار في كتاباته إلى الأطفال المصابين بحالات العته (Etat de stupeur) ليعيد تسميتها بالعتاهة غير قابلة للشفاء (Idiots incurable) (M.Cuilleret, 2007, p.6).

بعدها قدم الباحث إدوارد سيجوين (Edouard Seguin) تحديدا في سنة 1846، وصفا لبعض خصائص الأشخاص المصابين بمتلازمة داون، و عرفها باسم "العتة المقشر" (Crétinisme Furfuracé) (B.Eidelman-Rehahla,1995,p.1). ولقد عمل هذا الباحث على إنشاء أول مدرسة في باريس تستقبل هؤلاء الأطفال للتكفل بهم كما أعد لهم برامج تربوية خاصة.

آنذاك لم يتحدث الباحثان (Seguin و Esquirol) عن مصطلح "متلازمة داون" إنما استعمالاً لمصطلح "العتة" و " التأخر الذهني" و حتى أن المميزات التي قدماها لم تكن واضحة كفاية (M.Cuilleret, 2007, p.6).

أما أصل التسمية فقد جاءت عندما قام الطبيب الانجليزي جون لانجدون هايدون داون (John Longdon Hydon Down)، بتقديم قائمة عن الأعراض و الصفات المصاحبة لهذه المتلازمة، وكان يعمل في مركز طبي يدعى (The Ear Is woos Asylum For Idots) و هو مركز إيواء خاص بالمعوقين عقلياً، حيث قام بإجراء دراسة بحثية تحمل عنوان: "ملاحظات حول تصنيف سلالات البلاهة" (Observation on an Ethnic Classification of Idiots)، و من خلال هذا البحث لاحظ الطبيب وجود عدد من الصفات المشتركة لهذه المجموعة دون غيرها لكنه لم يفهم أو يتعرف على مرضهم، لذلك عمل على وصف صفاتهم في تقاريره، و لأنهم يشبهون في صفاتهم الشكلية إلى حد بعيد الشعب المنغولي (في جنوب شرق آسيا) فقد أطلق على هذه المتلازمة اسم المنغولية (Mongolisme)، و استمرت التسمية رسمياً حتى عام 1986 و بعد ضغط كبير من حكومة منغوليا على منظمة الصحة العالمية تقرر تغيير هذا الاسم بشكل رسمي، و تكريماً للطبيب داون أطلق على هؤلاء الأشخاص اسم: ذوي متلازمة داون(Down Syndrome) (عبد الله العسرج، 2005، ص (37-38)). بعد سنة 1866 لم تعرف الدراسات مستجدات أكيدة عن المتلازمة لقراءة عقد من الزمن، إلا من خلال بعض البحوث والفرضيات حولها، ولقد اكتشف (J.L.Down) أنه يحدث نتيجة إصابة الوالدين بداء السل (Bomey, Echavidre,Patte-Malson,1986,) (p.28)، كما يستحق كل من فريزر وميتشل (Fraser et Mitchell) الإشادة لتقديمها أول تقرير علمي عن متلازمة داون سنة 1875، عندما قدم ميتشل ملاحظات عن اثنين و ستين شخصاً حاملين لمتلازمة داون، حيث وصف فريزر و ميتشل (Fraser et Mitchell) هؤلاء

المرضى وأطلقا عليهم اسم "أبله كالموكي" (Kalmuck idiots) و لفت الباحث ميتشل (Mitchell) الانتباه إلى الرأس الصغير لديهم، وتقدم عمر الأم عند إنجابها للطفل.

و في سنة 1877 صنف إيرلاندا (Irlanda) المرضى المصابين بالمتلازمة بنوع خاص من البله و الغباوة، وقال شتلورث (Shattlewort) سنة 1886 أن هؤلاء الأطفال غير كاملين و مظهرهم الغريب ينتمي إلى أحد مراحل الحياة الجنينية، وفي عام 1896 وصف سميث (Smith) يد الشخص المصاب بمتلازمة داون و أشار إلى ميل الأصبع الصغير للداخل (أشرف محمد علي شلبي، 2007، ص 70).

و قد أشارت دراسة كومبي (Comby 1923) أن هناك عوامل نفسية و خلقية تؤدي إلى الإصابة بهذه المتلازمة (Bomey, Echavidre, Patte-Malson, 1986, p.28).

إلا أن التقدم الذي حدث في مجال تصوير الكروموزومات في أوساط الخمسينيات ساعد على القيام بدراسات دقيقة أكثر حول الكروموزومات البشرية، ففي سنة 1959 توصل الباحثون الفرنسيون الثلاثة (Turpin و Gautier و Lejeune) إلى أن متلازمة تنتج عن وجود كروموزوم إضافي في الزوج 21، إذ يحمل المصابون سبعة و أربعين كروموزوما بدلا من ستة و أربعين كروموزوما و لهذا السبب يدعى بـ (Trisomie 21) توافقا مع التفسير العلمي لهذا الاكتشاف (Lambert J.L., Rondal J.A., 1997, pp.11-12).

بعد سرد هذه اللوحة المختصرة عن متلازمة داون، سنحاول فيما يلي تقديم مجموعة من التعريفات عنها.

2. تعريف متلازمة داون

تعددت تعريفات متلازمة داون بتعدد آراء الباحثين و سنورد فيما يلي البعض منها:

■ عرف قاموس الأرطوفونيا متلازمة داون بأنها: " مرض يعود إلى وجود كروموزوم زائد في الزوج رقم 21. هذا الكروموزوم الإضافي يفسر لنا مجموع الأعراض التي تظهر على المصاب بها من تأخر نفسي و حركي و تأخر عقلي مع مظهر خارجي متميز" (BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., 1997, p.201).

■ أما القاموس النفسي فعرفها على أنها: "مرض خلقي يمس القدرات العقلية للفرد، ويتميز المصاب بمظهر خارجي و ملامح و جبهة خاصة كبروز الوجنتين و جبهة مسطحة و لسان مشقوق و رأس مستدير، تذكرنا بالسلالة المنغولية" (SILLAMY N., 1983, p.117).

■ بينما يرى الباحثان (LAMBERT J.L.1982 و RONDAL J.A) أن "متلازمة داون ليست بمرض وإنما عرض، يتمثل في مجموعة من التدهورات تمس النمو الجسدي والعقلي للشخص المصاب، بسبب تواجد كروموزوم إضافي في الخلايا، وهذه الحالة تسمى أيضا بتلازم، وتحد من إمكانيات المصاب بها" (LAMBERT, RONDAL, 1982, p.21).

■ أما الباحثة (M.O.RETHORÉ(2005) أكدت قائلة: "متلازمة داون مرض كون أن الكروموزوم الإضافي في الزوج 21 يؤدي إلى إختلالات عضوية ووظيفية تعتبر من خصائصه، هذه الإختلالات التي يفتح لها العلم الحديث المجال للبحث عن علاجات، تحسن من الوظائف المعرفية للمصاب و حتى إن لم تعالجها فهي تخفف من حدتها". (RETHORÉ M.O., 2005, p.30).

■ كما يشير عبد المنعم عبد القادر الميلادي (2004) بأن متلازمة داون: "حالة جينية تحدث نتيجة وجود كروموزوم زائد. وجميع الأشخاص المصابون بهذه المتلازمة لهم درجة معينة في صعوبة التعلم (إعاقة ذهنية)، و تختلف درجة الإعاقة عندهم من شخص لآخر". (عبد المنعم عبد القادر الميلادي، 2004، ص 47).

فبالنظر إلى هذه التعريفات استخلصنا أن كُلا من القاموس الأرطوفوني وقاموس علم النفس والباحثة (M.O. RETHORÉ) اتفقوا على اعتبار متلازمة داون كمرض، غير أن الأول ركز على ذكر مجمل الاضطرابات التي تميزها و التي تمس مختلف الجوانب النمائية للمصاب، أما الثاني فركز في تعريفه على الوصف المورفولوجي لوجه الشخص المصاب ملمحا إلى الشبه الموجود بينهم و بين السلالة المنغولية. بينما ركزت الباحثة (RETHORÉ) على إمكانية فتح مجال للمعالجة و تحسين القدرات المعرفية للمصاب.

و بالنسبة للباحثين J.L. LAMBERT و J.A. RONDAL و الباحث عبد المنعم عبد القادر الميلادي فرغم إعطائهم تفسيراً علمياً أيضاً للمتلازمة إلا أنهم ينفون اعتبارها مرضاً، ويصفونها كحالة تحد من إمكانيات المصاب بها.

من هنا يجدر القول أنه مهما اختلفت طريقة صياغة كل باحث في تفسيره للمتلازمة إلا أن المضمون العلمي لا يتغير، لذا يمكننا تقديم تعريف إجرائي نوضح فيه مفهوم متلازمة داون على أنها " إصابة جينية تنتج عن اضطراب في توزيع الكروموزومات أثناء الإنقسام الخلوي، و بالتالي ينجم عنه وجود كروموزوم زائد في الزوج رقم 21 في خلايا الجسم، وهذا الخلل يؤدي حتما إلى ظهور أعراض مورفولوجية متميزة واضطرابات تمس مختلف الجوانب النمائية للمصاب من أهمها اضطرابات في اللغة كما يصاحبه تأخر عقلي".

بعد هذا العرض المختصر لمختلف التعريفات الخاصة بمتلازمة داون، من المهم توضيح السبب الرئيسي وراء ظهورها.

3. السبب المؤدي إلى ظهور متلازمة داون

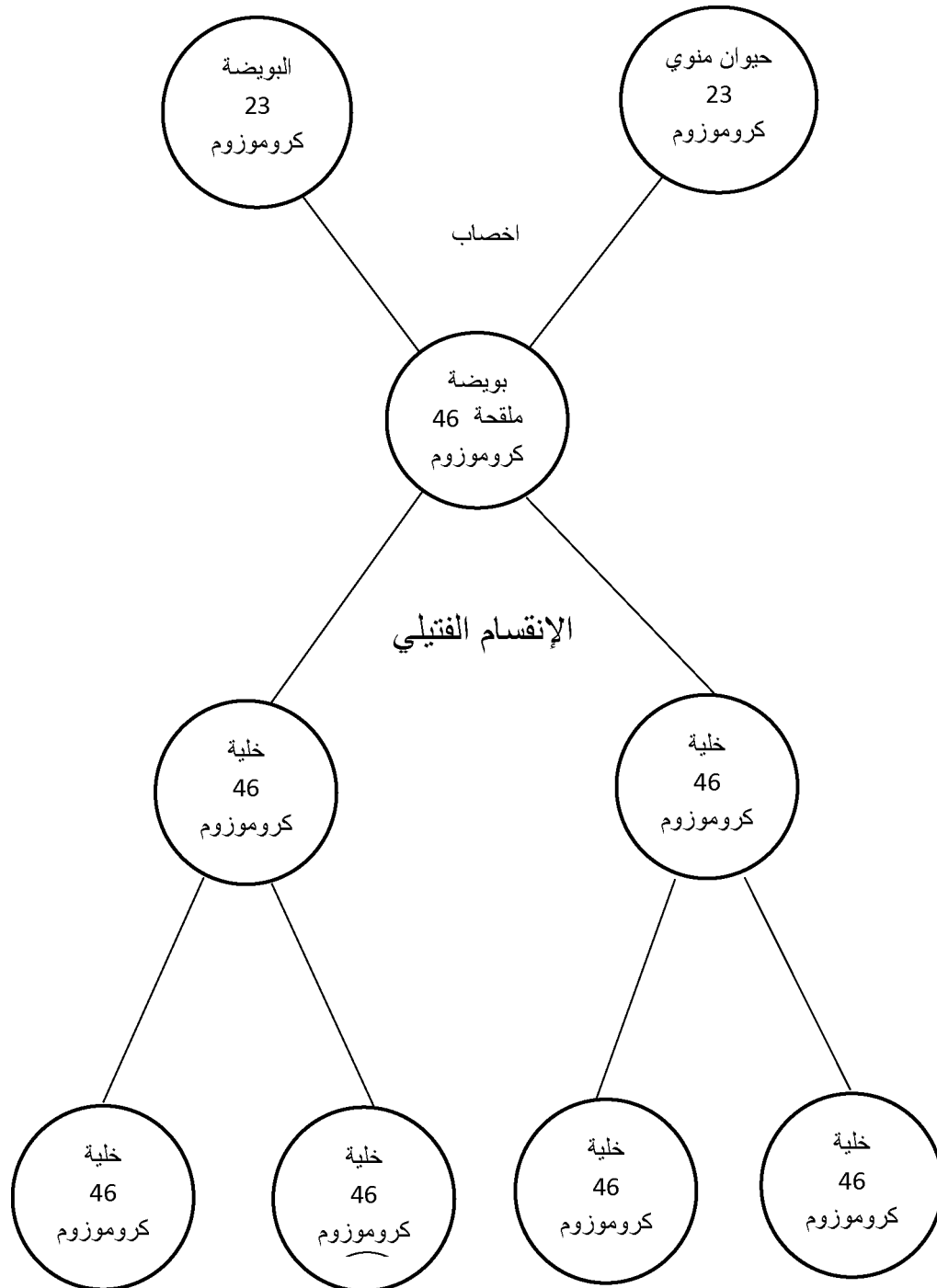
يتكون الجسم من ملايين الخلايا الصغيرة التي لا ترى بالعين المجردة، و كل خلية تحتوي على عدد من الكروموزومات وهي جسيمات صغيرة تحمل الخصائص والصفات التي نرثها، من الطبيعي وجود 46 كروموزوم في الخلية الواحدة نصفها يأتي من الأم و النصف الآخر يأتي من الأب، أما الشخص المصاب بمتلازمة داون فهو يحمل كروموزوم زائد في الزوج رقم 21 ليصبح عدد الكروموزومات الكلي لديه 47 في كل خلية، و هذا يؤدي إلى خلل في نمو الطفل و تطوره، هذا الكروموزوم الزائد يمكن أن يأتي إما من الأم أو من الأب (الشكل رقم:1،2،3) (الموسوعة التربوية و التعليمية، 2008، ص ص(10-11)).

وتستخدم طريقة الوراثة الخلوية (Cytogénétique) لإظهار الكروموزومات الموجودة داخل نواة الخلية، حيث تستخدم عادة كمية قليلة من الدم (2-4 ميليلتر) لزراعتها مخبريا وسط مغذ غني بالهرمونات المساعدة على نمو الخلايا البيض، و بعد ثلاثة أيام تضاف مادة كيميائية خاصة لإيقاف نمو الخلايا، ثم يتم عزل كريات الدم البيضاء وتثبت هذه الكريات بإضافة الكحول عليها، وتبسط على سطح شريحة زجاجية و توضع عليها مادة ملونة لتسهيل رؤيتها تحت عدسة المجهر حيث يمكن معرفة عدد الكروموزومات فتتكون لدينا الخريطة الجينية (Caryotype) (عبد الله العسرج، 2005، ص 39).

شك بعض العلماء في أوائل الثلاثينات في أن متلازمة داون قد تكون ناتجة عن مشكلة في الكروموزومات، لكن أساليب الفحص لم تكن متقدمة آنذاك، و عندما ظهرت الطرق الجديدة عام 1956 تمكن العلماء من تصوير الكروموزومات، فتبين أن عددها في الخلية البشرية الطبيعية هو 46 كروموزوما (أشرف محمد على شلبي، 2007، ص76).
إن الخلل الكروموزومي في هذه المتلازمة يحدث أثناء فترات مختلفة من الإنقسام الخلوي، وبالتالي ينتج عنه أنواع مختلفة، سنتناولها فيما يلي بالتفصيل.

الشكل رقم (1): الإنقسام الخلوي العادي للخلايا عند الإخصاب

(ابراهيم عبد الله فرج الزريقات، 2012، ص 49)

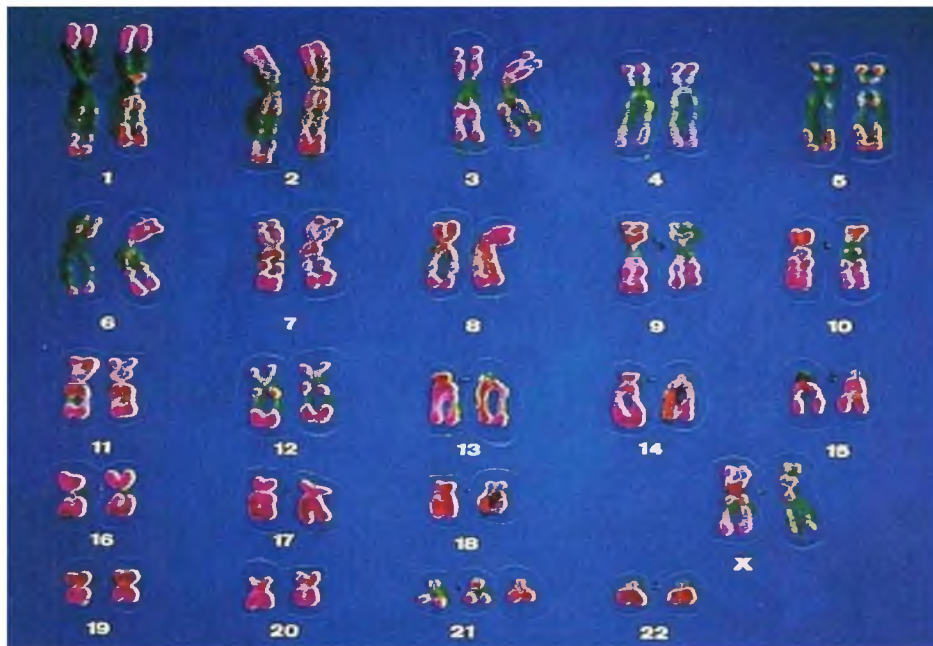


الشكل رقم (2) : خريطة الكاريوتيب للشخص العادي



الشكل رقم (3) : خريطة الكاريوتيب للشخص الحامل لمتلازمة داون

<http://images.google.dz.latrisornie21>



4. أنواع متلازمة داون

- أظهرت الدراسات التي أجراها BERG سنة 1974، أن هناك ثلاث أوقات يمكن أن يحدث فيها خلل عند الانقسام الكروموزومي:
- الشكل الحر "المعياري": هو الشكل الأكثر شيوعاً، حيث تقدر نسبته بـ 90% من الحالات و يحدث إما قبل الإخصاب أو عند الانقسام الأولي للخلية.
 - الشكل الفسيفسائي: يصيب 5% من الحالات. يقع الخل أثناء الانقسام الخلوي الثاني.
 - الشكل الملتحم: يصيب نسبة 5% الباقية.

4.1 متلازمة داون الحر (Libre)

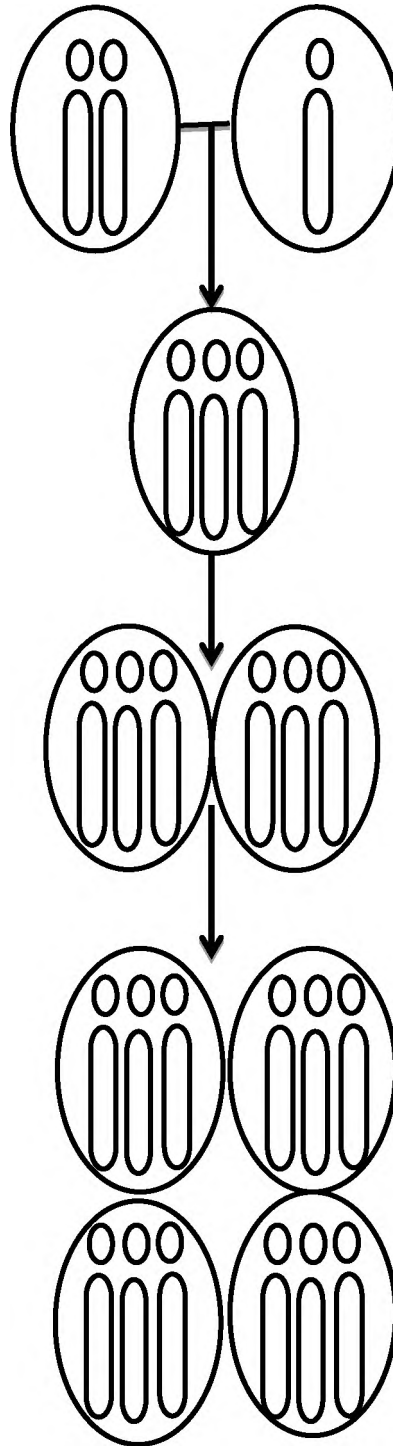
يحدث هذا النوع من المتلازمة في حالتين:

أولاً: يحدث الخل عند تشكل النطفة أو البويضة، أي قبل حدوث عملية الإخصاب، حيث تحتوي إحدى الخليتين على اثنين من الكروموزومات في الزوج رقم 21 بدلاً من كروموزوم واحد، وهذا ما يؤدي إلى إنتاج بويضة ملقحة تحمل ثلاثة كروموزومات في الزوج رقم 21 بدلاً من اثنين، هذه الكروموزومات الثلاثة تنتقل إلى الخلايا الأخرى والتي ستنتج عن طريق الانقسامات الخلوية الموالية، وفي الأخير يتكون لدينا جنين كل خلاياه تحمل ثلاثة كروموزومات في الزوج رقم 21 (الشكل رقم (4)).

ثانياً: يتم الخل عند الانقسام الخلوي الأول، بحيث تنقسم البويضة الملقحة إلى خليتين إحداها تحمل ثلاثة كروموزومات في الزوج رقم 21 أما الأخرى فتحمل كروموزوماً واحداً، هذه الأخيرة تموت بالضرورة، فيتطور الجنين بخلايا تحمل كلها ثلاث كروموزومات في الزوج رقم 21 (الشكل رقم (5)) (LAMBERT, RONDAL, 1997, pp.16,17).

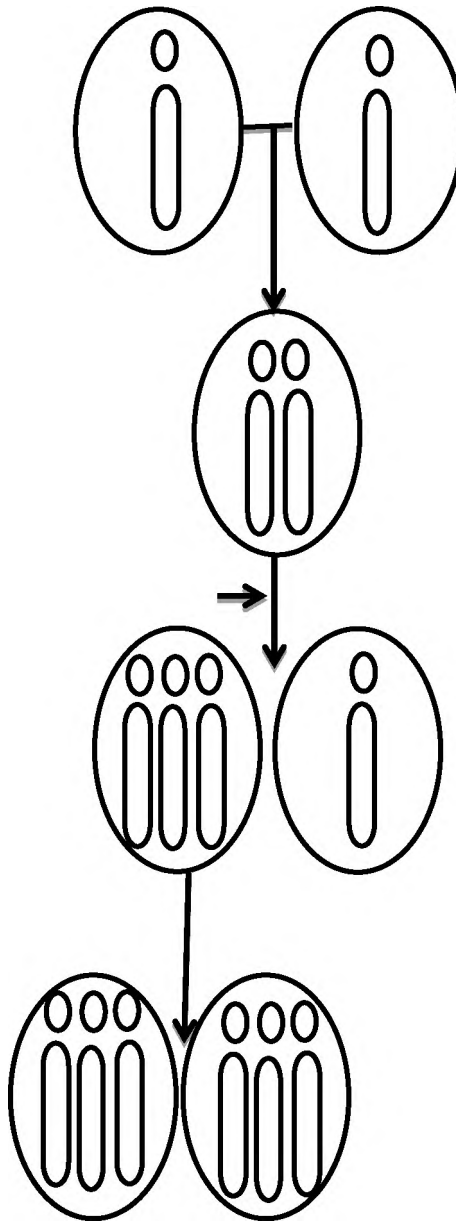
الشكل رقم (4): خلل في الإنقسام الكروموزومي قبل عملية الإخصاب - النوع الحر-

(M.Cuilleret, 1981, p.11)



الشكل رقم (5): خال أثناء الإنقسام الخلوي الأول - النوع الحر-

(M.Cuilleret, 1981, p.11)



2.4 متلازمة داون الفسيفسائي (Mosaïque)

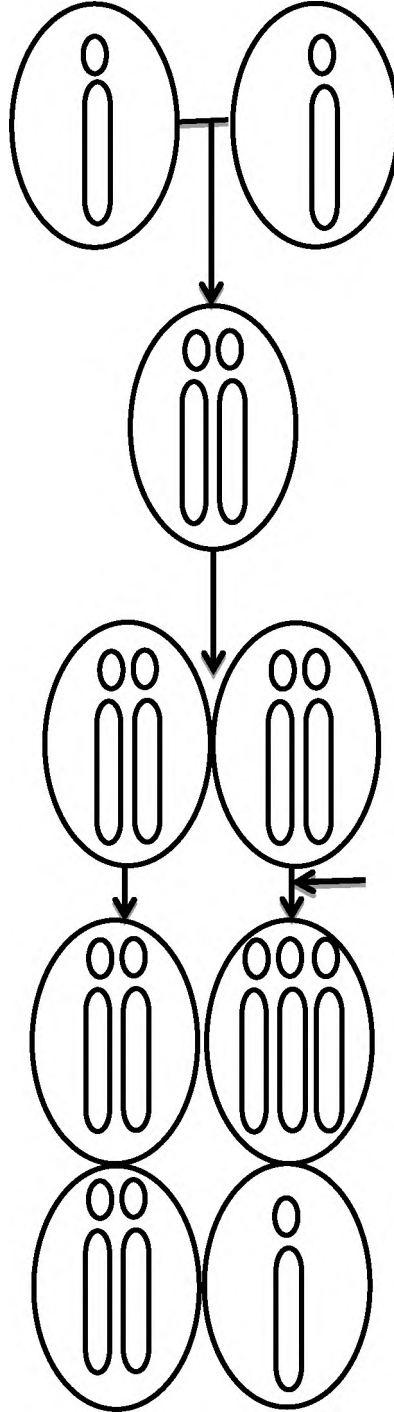
تقع العلة في هذا النوع أثناء الانقسام الخلوي الثاني أو الثالث، فعند انقسام الخليتين ينتج لدينا أربع خلايا، اثنان منهما عادية أي تحتويان على كروموزومين في الزوج 21 أما الثالثة فتحتوي على ثلاثة كروموزومات، أما الخلية الرابعة فتحمل كروموزوما واحدا. بعد موت الخلية الوحيدة الكروموزوم يتواصل نمو الجنين بخلايا ممزوجة منها العادية وغير العادية (الشكل (6)) (LAMBERT, RONDAL, 1979, pp. 17-18).

من هنا جاء اختيار اسم هذا النوع حيث أن خلايا الجسم تظهر على شكل فسيفساء إذ تظهر سليمة في مواقع معينة و مصابة في مواقع أخرى. لذلك فإن الأعراض و الصفات التي ترافق مع هذا النوع تكون أقل حدة من النوعين الآخرين، علاوة على كون هذه الأعراض و الصفات تظهر على شكل حالات فردية مختلفة عن غيرها، و هذا يتوقف على نوع الخلايا المصابة، و كذلك فإن المعالم الشكلية تكون قليلة إضافة إلى أن التطور الوظيفي لهذا النوع يكون أقرب إلى المدى الطبيعي. و تتوقف الأعراض حسب نوع الخلايا المصابة، فقد تؤدي إصابة خلايا القلب مثلا إلى اضطرابات القلب، و إصابة خلايا الجلد إلى اضطرابات جلدية و هكذا.

تؤكد بعض المراجع أن معدل الذكاء لأطفال مصابين بمتلازمة داون من النوع الفسيفسائي أعلى من معدل أطفال النوع الحر، و قد ينتج هذا عن عدد الخلايا الطبيعية فكلما زادت زاد معها معدل الذكاء. و لقد أشارت دراسة في قسم علم الوراثة البشري في سنة 2003 في كلية الطب لجامعة فيرجينيا اشتملت على خمس و أربعين طفلا مصابا بمتلازمة داون من النوع الفسيفسائي و مقارنتهم مع تسعة و عشرين طفلا من النوع الحر، وتبين أن أطفال النمط الفسيفسائي أسرع في اكتساب المهارات الحركية، و لكن لم تظهر أي فروق في مدى تأخرهم في اكتساب المهارات اللغوية (عبد الله العسرج، 2005، ص 45).

الشكل رقم (6): خلل أثناء الإنقسام الخلوي الثاني - النوع الفسيفسائي -

(M.Cuilleret, 1981, p.12)



4.3 متلازمة داون الملتحم

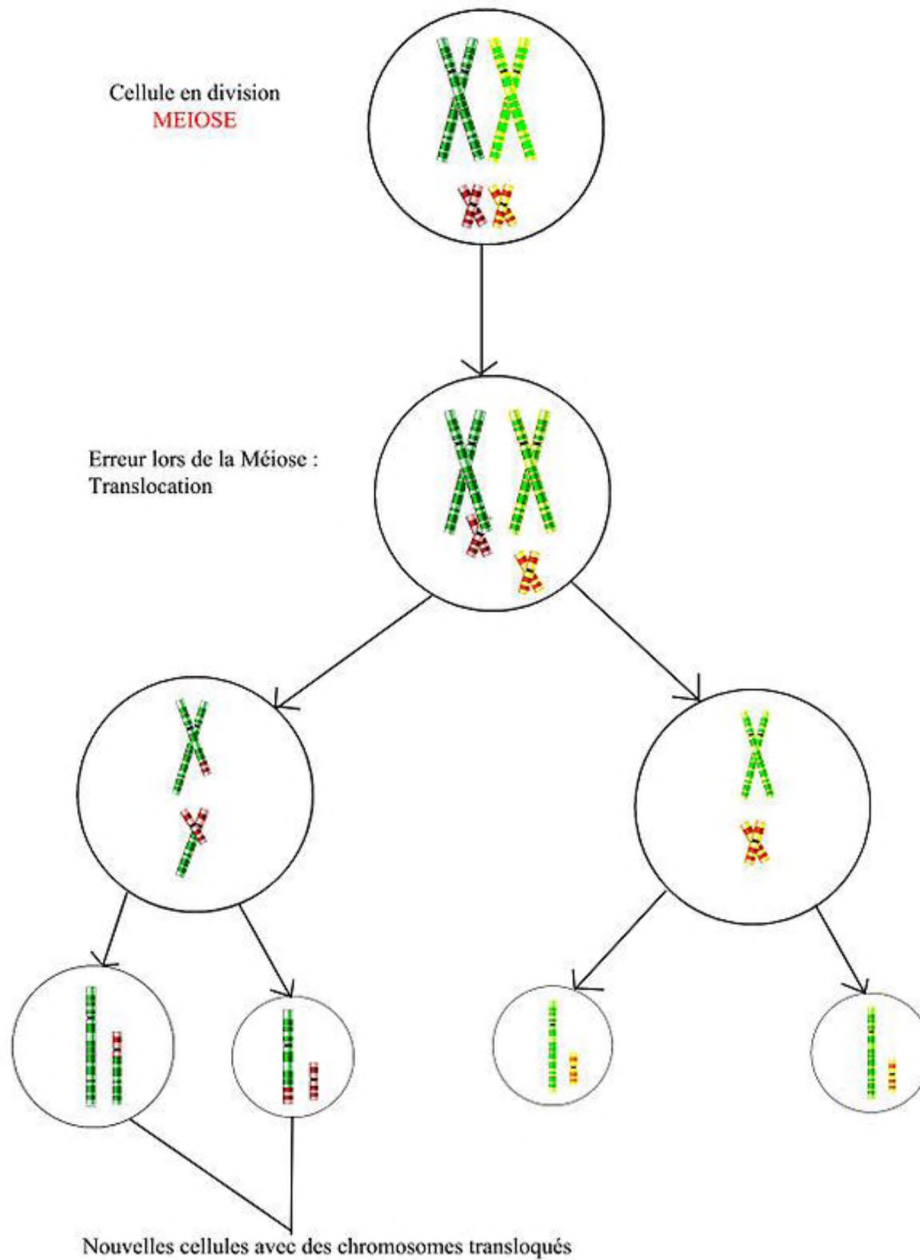
هي عملية انتقال جزء من الكروموزوم رقم 21 إلى موقع آخر أثناء عملية إعادة الترتيب للكروموزومات، وفي العادة يحدث الانتقال نحو الكروموزوم رقم 14. وقد تم اكتشاف هذا النوع عام 1960 من طرف العالمين بولاني و فراكارو BOLANI et FRAKARO، وتحدث هذه العملية في قمة الكروموزوم رقم 21 - الجهة العلوية- بحيث ينتقل هذا الكروموزوم إلى موضع كروموزومي جديد، مما يؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة. (الشكل (6)).

لغاية الآن لا يتوفر أي تفسير منطقي لهذا الخل، خاصة و أن هذه الحالة لا ترتبط بعمر الأبوين، و تشير بعض الافتراضات العلمية بأن هذا الخل قد ينتج عن طفرة جينية أثناء عملية الإنقسام. و قد تحدث عملية انتقال هذا الجزء من الكروموزوم رقم 21 إلى أحد الكروموزومات ذات الأرقام (22، 15، 14، 13) أو أحيانا إلى كروموزومات أخرى، وتكون أكثر حالات الانتقال تكرارا هي الانتقال إلى الكروموزوم 14. و في بعض الحالات تحدث عملية الانتقال في الجزء العلوي من الكروموزوم، لأن الجزء الصغير من الناحية الجينية يمكن أن يُفقد بدون أي ظواهر مرضية أو أي آثار جانبية، لذا من الضروري إجراء عملية دراسة الكروموزومات لوالدي جميع الأطفال الذين تظهر عندهم أعراض هذه متلازمة وتحديد نوع الخل الحاصل في الكروموزوم، حيث وُجد أن ثلث الأطفال الحاملين للنوع الملتحم يكون أحد الوالدين هو الحامل لهذه المتلازمة، لكن بدون آثار جانبية، حيث يكون لديهم استعداد أكثر من غيرهم لإنجاب أطفال مصابين (عبد الله العسرج، 2005، ص 44).

كل هذه الأنواع من متلازمة داون تنتج من جراء عوامل تؤثر على الفرد عبر مختلف مراحل حياته، و يُحتمل أنها السبب في ظهورها، سنحاول ذكر أهمها فيما يلي.

الشكل رقم (7): النوع الملتحم لمتلازمة داون

<http://images.google.dz.latrisomie.translocation>



5. العوامل المساعدة في ظهور متلازمة داون

صعب التحدث عن الأسباب الرئيسية المؤدية للإصابة بالمتلازمة، فهناك بعض الفرضيات تشير إلى وجود عوامل تحفز حدوث الخلل الكروموزومي المسؤول عن ظهور هذه المتلازمة، و لكن لا يمكن الجزم عليها. نذكر هنا الدراسات التي قام بها كلا من الباحثين (LAMBERT J.L. و RONDAL J.A.) اللذين حددا عوامل داخلية تشمل الأسباب الوراثية و سن الأم، وعوامل أخرى خارجية يمكن تلخيصها فيما يلي:

1.5 الأسباب الداخلية

من بين العوامل الوراثية نجد:

- الأمهات المصابات بمتلازمة داون يصل احتمال إنجابهن لأطفال مصابين بالمتلازمة إلى 50%.
- وجود أطفال مصابين بمتلازمة داون في نفس الأسرة أو من الأقارب.
- حالة والدين حاملين للتلاحم الكروموزومي يؤدي إلى إنجاب طفل مصاب بمتلازمة داون و تقدر احتمال الإصابة بها من 1% إلى 2%.
- يظهر في بعض الحالات أحد الأبوين أو كلاهما سالمين أي غير مصابين بمتلازمة داون سواء من الناحية الجسمية أو الذهنية أو العضوية، كحالة متلازمة داون الفسيفسائي حيث تكون أغلب خلايا الجسم سليمة والأقلية الأخرى مصابة و هذا قد يؤدي إلى احتمال إنجابهما طفلا مصابا بالمتلازمة (LAMBERT, RONDAL, 1997, pp.19,21).
- السبب الأكثر انتشارا يتعلق بعمر الأم، حيث يعتبر من أكبر الاحتمالات لإنجاب طفل مصاب، حيث تكون نسبة احتمال إنجابها للطفل المصاب بواحد من أصل ألف وخمس مئة ولادة قبل بلوغها سن الثلاثين، و بعد بلوغ الأم الأربعين يصل احتمال إنجابها للطفل المصاب إلى واحد من أصل مئة و أربعين ولادة، و يرتفع إلى إصابة طفل من خمسة

وستين ولادة إذا تجاوزت الخمس وأربعين (LAMBERT, RONDAL, 1982, p.29). و لقد أظهرت أبحاث JALBERT 1995 أن احتمال إنجاب طفل مصاب بمتلازمة داون يرتفع بتقدم سن الأب عند الإنجاب، و ذلك بفارق خمس سنوات مقارنة بسن المرأة، أي خطر الاحتمال يبدأ لدى الأب عند بلوغه خمسة وأربعين سنة (دريفل يسمينة، 2007، ص 30). و من جهة أخرى يزداد خطر إنجاب طفل مصاب لدى الأمهات اليافعات جدا اللواتي دون سن الثامنة عشر، فالخلل الكروموزومي يزداد نسبة حدوثه في السنوات الأولى من بلوغ المرأة، وهذا يؤكد أن الجانب الفيزيولوجي للمبيض يلعب دورا أساسيا في ظهور الحالة (عبد الله بن فهد العسرج، 2005، ص ص (42 - 43)).

2.5 الأسباب الخارجية

توجد عدة فرضيات حول الأسباب الخارجية لظهور متلازمة داون أهمها :

- الأشعة السينية (X) أو أشعة أخرى.
 - نقص في الفيتامينات خاصة فيتامين "A"، فهذا يعرقل عمل الجهاز العصبي ويؤثر على الانقسام الكروموزومي.
 - ظهور أورام نتيجة وجود بعض العناصر الكيميائية أو الجراثيم، حيث أن هذه الأورام تؤثر على الميكانيزم الوراثي.
 - الإصابة بخلل في إفراز هرمونات الغدة الدرقية لدى الأم.
 - ارتفاع نسبة الهيمونوغلوبين (immunoglobuline) أو التيروغلوبين (thyroglobuline) في دم الأم (LAMBERT, RONDAL, 1997, pp.(19-21)).
- رغم كل هذه العوامل، إلا أنه من المؤكد توفر وسائل تسمح بمعرفة إمكانية حدوث المتلازمة، و ذلك عن طريق وسائل طبية يخضع لها الجنين و الوالدين.

6. التشخيص الطبي لمتلازمة داون

1.6 دواعي التشخيص قبل الولادة

- هناك دواعي استخدام الإجراءات المختلفة في تشخيص متلازمة داون قبل الولادة، لأن هناك عدة عوامل ترتبط بزيادة خطورة ولادة طفل مصاب و هي:
- حمل الأم بعد بلوغها سن الخامسة و الثلاثين.
 - إذا تجاوز عمر الأب خمسة و الأربعين إلى الخمسين أو أكثر.
 - ميلاد سابق لطفل مصاب بمتلازمة داون أو أي شذوذ كروموزومي.
 - تواجد الإلتحام الكروموزومي في أحد الأبوين.
 - الأباء الذين لديهم اضطراب كروموزومي (أشرف محمد علي شلبي، 2008، ص93).

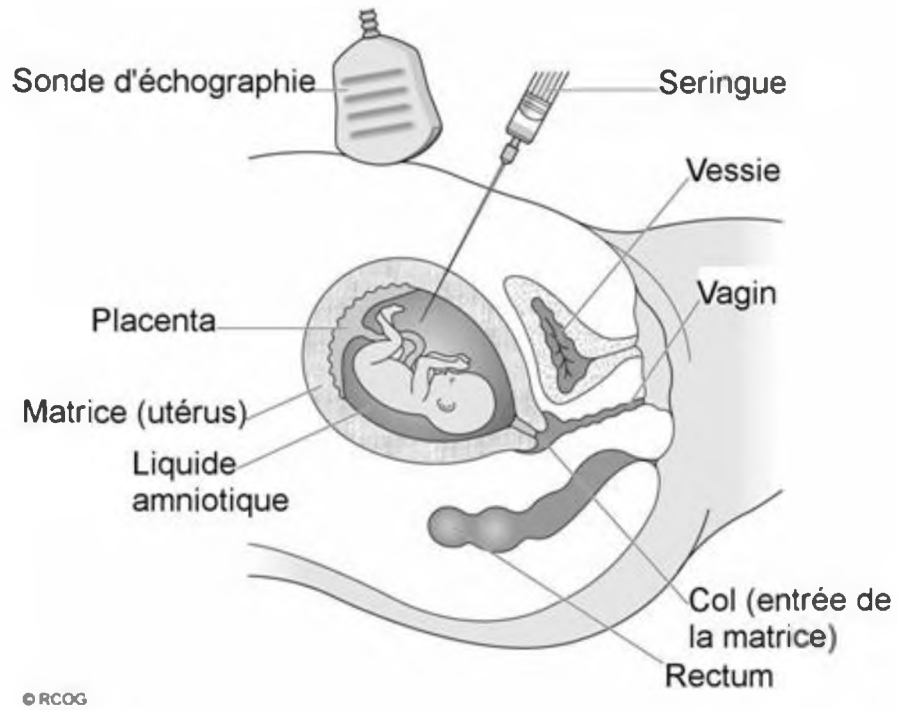
2.6 أساليب التشخيص قبل الولادة

تتمثل الأساليب المتاحة لتشخيص متلازمة داون فيمايلي:

❖ تحليل السائل الأمنيوسي (L'amniocentèse)

أخذ أسلوب تحليل السائل الأمنيوسي في الإنتشار في السبعينات، و يكون ذلك من الأسبوع الرابع عشر إلى السادس عشر من الحمل، و يتم بإدخال إبرة في التجويف الأمنيوسي بمساعدة مباشرة من رسوم الموجات الصوتية و بعد ذلك يتم فصل مكونات هذا السائل بالطرد المركزي و بإكثار الخلايا الجينية. و يستغرق هذا من أسبوعين إلى أربعة أسابيع و بعد ذلك تتاح النتائج مباشرة (أشرف محمد علي شلبي، 2008، ص97). إن هذه الطريقة خطيرة نوعا ما فقد تتسبب في إجهاض الجنين، حيث يقدر احتمال فقدانه بحوالي 1%. (M.O. RETHORÉ, 2005, p.56).

الشكل رقم (8): تحليل السائل الأمنيوسي

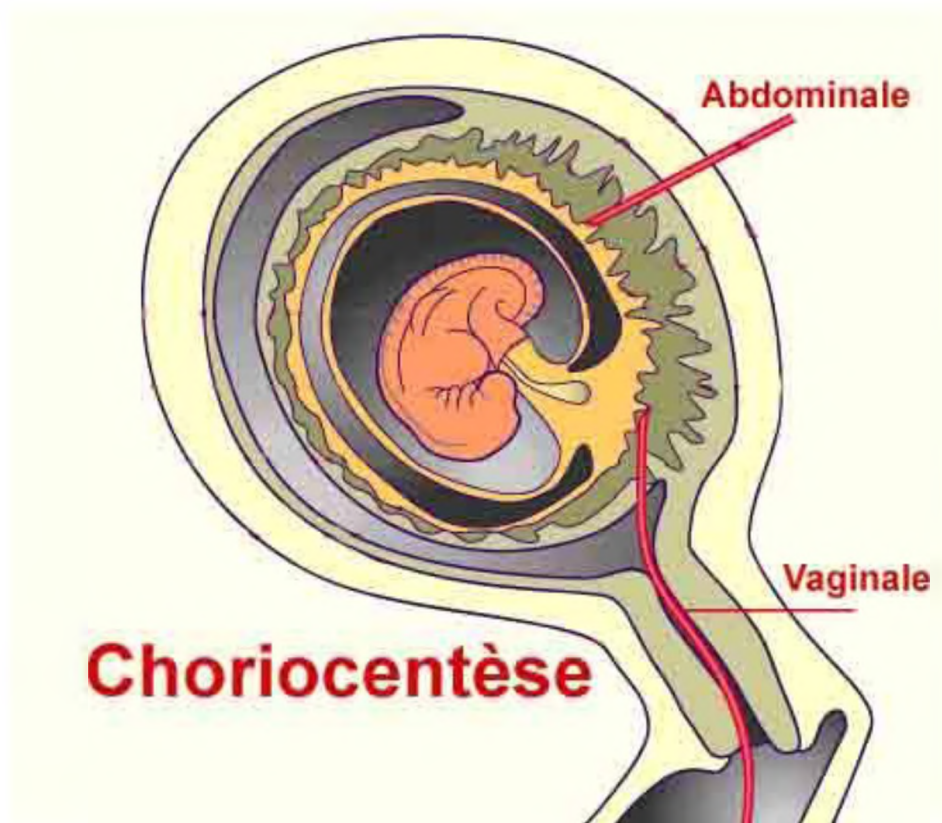
<http://images.google.dz.lafrisomie.amniocentèse>

❖ أخذ عينة من أهذاب المشيمة (La choriocentèse)

أصبحت هذه الطريقة متاحة بالولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينات. ومنها يتم الحصول على جزء من النسيج المشيمي عن طريق المهبل في الأسبوع الثامن إلى الحاد عشر من الحمل، و يتم فحص النسيج بعد ذلك تحت الميكروسكوب وتحليل كروموزوماته وأنزيماته. و يتميز هذا الأسلوب عن أسلوب تحليل السائل الأمنيوسي بإمكانية إجرائه في وقت مبكر من الحمل، و دراسة الكروموزومات على الفور و الحصول على نتائج أسرع بكثير (أشرف محمد علي شلبي، 2008، ص99). إلا أن نسبة خطر الإجهاض يكون أعلى قليلا منها في فحص السائل الأمنيوسي (M.O. RETHORÉ, 2005, p.56).

الشكل رقم (9): أخذ عينة من أهذاب المشيمة

<http://images.google.dz.lafrisomie.choriocentèse>

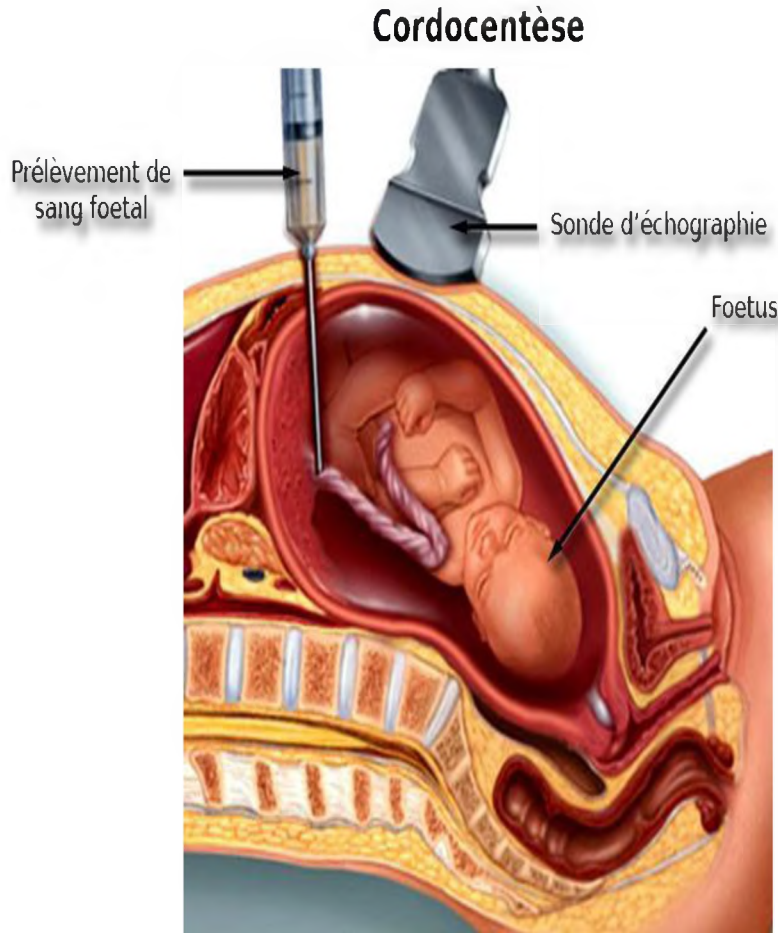


❖ فحص دم الحبل السري (La cordocentèse)

يتمثل في أخذ عينة من دم الجنين مباشرة من الحبل السري عن طريق بطن الأم وهو أخطر من فحص السائل الأمنيوسي لكن نتائجه تكون أسرع، كما يم تطبيقه في فترة متقدمة من الحمل (18 إلى 22 أسبوع) (M.O. RETHORÉ, 2005, p.56).

الشكل رقم (10): تحايل دم الحبل السري

<http://images.google.dz.lafrisomie.cordocentèse>



Dr. Safia Taieb
Gynécologue Obstétricienne

❖ التصوير بالموجات فوق صوتية (Échographique)

يتم هذا الأسلوب إرسال موجات صوتية إلى الرحم، و عندما تصطدم هذه الموجات بالجنين تُسجل على شاشة العرض (أشرف محمد علي شلبي، 2008، ص100). هذا الفحص يُظهر لنا سماكة طيات الجاد في عنق الجنين فكلما كانت طية الجاد أكثر سماكة إزداد احتمال ولادة طفل حامل للمتلازمة، يطبق هذا الفحص ما بين الأسبوع الثاني عشر والثالث عشر من الحمل، كما يسمح بالكشف عن التشوهات الفيزيولوجية لدى الجنين كتشوهات القلب و الجهاز الهضمي و الكلى و قصر عظم الأنف و تشوهات الأصابع...إلخ. (M.O. RETHORÉ, 2005, p.53).

الشكل رقم (11): التصوير بالموجات فوق الصوتية

http://www.perineology.com/mac/echographie_12semaines.htm



❖ قياس مستوى ألفا فيتوبروتين للأم (maternal sérique Alpha foetoprotein)

يستخدم هذا الاختبار عندما يكون لدى الجنين حبل شوكي غير مكتمل، و لدى أمه مستوى عال من ألفا فيتو بروتين، و قد لوحظ أن انخفاض مستوى ألفا فيتو بروتين يصاحبه غالبا اضطراب كروموزومي "متلازمة داون" بوجه خاص. فقد أشارت عدة تقارير تضمنتها بحوث طبية إلى الارتباط القوي بين انخفاض مستوى ألفا فيتو بروتين وتواجد ثلاثة كروموزومات في الزوج رقم 21. فمن خلال معرفة مستويات ألفا فيتو بروتين و عمر الأم ومستوي هرمونات معينة يمكن تحديد قرابة 60 % إلى 80 % من الأجنة المصابة بمتلازمة داون قبل الولادة. (أشرف محمد علي شلبي، 2008، ص101).

❖ الاختبار الدموي (Le test sanguin)

و هو فحص للدم يتم من خلاله قياس هرمونات معينة في دم الأم ما بين الأسبوع الخامس عشر والسادس عشر، فإن كانت نسبتها مرتفعة و مع الأخذ بعين الاعتبار سن الأم قد ترتفع نسبة احتمال إصابة الجنين بالمتلازمة، غير أن هذه النتائج تبقى غير أكيدة و يفضل إجراء التحاليل التشخيصية الأخرى (M.O. RETHORÉ, 2005, p.54).

إن هذه التشخيصات التي تسبق الولادة لها استخدامات مفيدة كثيرة، خصوصا في الحالات التي يكون فيها علاج الجنين المصاب متاحا، أو في حالة إمكانية إرشاد الأبوين عن أخطار الإنجاب المستقبلية أو عن مجمل السمات التي تميز هذه الفئة.

إن الأطفال المصابين بهذه المتلازمة يتميزون بالعديد من الخصائص و السمات التي تميزهم عن الأطفال الأسوياء، و هذه الصفات تكون مشتركة حيث يكون هناك تشابه متفاوت الدرجة فيما بينهم، و سنحاول إبراز أهم هذه الخصائص في كل جانب من مراحل النمو المختلفة للطفل.

7. الخصائص العامة للطفل الحامل لمتلازمة داون

1.7 الخصائص الجسمية

إن الأعراض أو الصفات الجسمية للأطفال ذوي متلازمة داون قابلة لعملية التشخيص السريري مباشرة بعد الولادة، و بدون اللجوء إلى الفحوصات المخبرية و الجينية (عبد الله العسرج، 2005، ص 58)، و تبرز هذه الصفات الخارجية على النحو التالي:

❖ نقص التوتر العضلي

يُظهر أطفال متلازمة داون نقص التوتر العضلي (l'hypotonie musculaire)، أي أن عضلات الطفل تكون مسترخية، وهذا الضعف يصيب كافة عضلات جسم الطفل، ويؤثر على نمو مهارات الحركات لديه كالجلوس و الوقوف و المشي و الإطعام...إلخ، ولسوء الحظ فإن نقص التوتر العضلي لا يمكن علاجه و هذا ما يجعل نمو الطفل متأخرا مقارنة مع الأطفال ذوي النمو الطبيعي، إلا أنه يمكن أن يكون هناك تحسن في الوتيرة العضلية من خلال العلاج الطبيعي الذي يساعد على تطور العضلات و نموها خصوصا عندما يقدم في وقت مبكر من عمر الطفل (ابراهيم الزريقات، 2012، ص 31).

❖ الوجه

تتميز هذه الفئة من الأفراد برأس صغير، و تأخر في انغلاق النافوخ الأمامي والخلفي (les fontanelles)، و قد يبقى مفتوحا حتى عمر السنتين، كما أن نقص نمو و تكوين عظام الوجنتية و الفك مع انخفاض قاعدة الأنف يعطي الوجه الشكل المسطح المميز، كما لهم وجها مستديرا و ذقن صغير و عيون مائلة للأعلى مع وجود جلد زائد في الزاوية الداخلية لها، وقد توجد بقع بيضاء في قزحية العين تعرف ببقع برشفيلد (Brushfield)، بالإضافة إلى صغر حجم الأنف و انخفاض قاعدته (هالة ابراهيم الجرواني، 2013، ص 23)،

و يكون التوتر منخفضا بشكل ملموس في عضلات الفم الدائرية و الوجنية و الصدغية والماضغة و اللسان، و يؤدي انخفاض توتر عضلة اللسان إلى انخفاض الفك السفلي، وكذلك انفتاح الفم و بالتالي اندفاع اللسان إلى الأمام (عبد الله العسرج، 2005، ص 58). عند الولادة يكون اللسان ناعما و طريا، و لكن مع زيادة العمر و كون الفم مفتوحا و اللسان خارجا منه دائما و كذا اعتماد الطفل على التنفس عن طريق الفم فإن اللسان يبدأ بالتشقق. إضافة إلى كبر الشفتين و تأخر في نمو الأسنان (هالة ابراهيم الجرواني، 2013، ص 24)، و تمتاز أُنثى طفل متلازمة داون بصغر حجمها، و تجاعيد على حوافها كما تكون منخفضة للأسفل عن مستواها الطبيعي، وممرات المجرى السمعي ضيقة مما يؤدي إلى انسدادها بسهولة و بالتالي حدوث فقدان السمع، وهذا ما يعطي أهمية الفحص السمعي للكشف عن المشكلات السمعية المحتملة لديهم، هذا بالإضافة إلى سماكة وصغر طول الرقبة (ابراهيم الزريقات، 2012، ص 32).

❖ الأطراف

يلاحظ أن الأطراف لدى هذه الفئة قصيرة نوعا ما، فاليدان و القدمين عريضتين، وفي اليد يوجد خط منفرد، أما الأصابع فتكون قصيرة و ممتلئة، و يكون الأصبع الخامس أقصر من الطبيعي و منحرف، و تكون القدم مسطحة و المسافة زائدة بين إصبع القدم الأول و الثاني (هالة ابراهيم الجرواني، 2013، ص 24).

❖ الوزن و الطول

يتأثر الوزن و القامة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، حيث وزن الأطفال عند الولادة أقل من المعدل الطبيعي، ليصبح بعد ذلك أكثر من الطبيعي، و تدل سماكة الثنايا الجلدية على وجود التشحم تحت الجلد بشكل أكبر من المعدل الطبيعي لذا فإن 87 % من الأطفال يعانون من الاضطرابات الجلدية المختلفة مع زيادة في الدهون، خاصة على مستوى الساقين

والصدر والعنق. و يعود هذا الوزن الزائد والمبكر نتيجة القصور في عمل الغدة الدرقية، أما بالنسبة للطول فإن معدل عند ولادة الطفل يكون بحدود 48.9 سم أي أقل من المعدل الطبيعي الذي يبلغ 50 سم، و في سن الثالثة يصل طول الطفل إلى 85 سم كمعدل وسطي مما يعني أنه أقل طولاً بحوالي 11 سم مقارنة بالمعدل الطبيعي، ويصل الطول النهائي لهم إلى 155 سم لدى الذكور و حوالي 145 سم لدى الإناث، ويشمل النقص في طول الساقين أكثر من منطقة الصدر و العنق (عبد الله العسرج، 2005، ص 59).

❖ خصائص جسمية أخرى

إن ليونة العضلات والأربطة يعطي صورة معينة للشكل العام للجسم في حالة السكون و الحركة، فيؤثر على طريقة المشي، فنرى الطفل يمشي بخطوات مميزة حيث الرجلين متباعدتين و الرأس مرفوع و الظهر مقوساً مع بروز البطن و مشية أقرب للمشية العسكرية (هالة ابراهيم الجرواني، 2013، ص 24). وقد يكون شكل الصدر غريباً، حيث تكون إحدى عظام الصدر مضغوطة (الصدر القمعي) أو قد تكون العظام بارزة. ولا يظهر على بطون الأطفال الحاملين للمتلازمة أي شذوذ إلا أن عضلاتها قد تكون أحياناً ضعيفة، و قد تكون بارزة قليلاً، و يبرز خط منتصف البطن بسبب ضعف نمو العضلات في هذه المنطقة (أشرف محمد علي شلبي، 2007، ص 113). أما الجلد فيبدو مبقع (به نقط) و حساساً سهل الإثارة، و الشعر كثيف و ناعم (ابراهيم الزريقات، 2012، ص 33).

1.7 الخصائص النفسية الحركية

يعاني الأطفال الحاملين لمتلازمة داون من ضعف في النمو الحركي و التآزر العضلي، حيث تكون عضلات الطفل خاملة و قليلة التصلب عند لمسها. ويرى RONDAL (1982) أن الانعكاسات الأولية و اللاإرادية تبقى لديهم مدة أطول و لا تختفي في الوقت المناسب مقارنة بالطفل السوي، مثلا انعكاسات أصابع اليد و الرجل عند اللمس أو الضغط (le réflexe palmaire) و (le réflexe plantaire)، و إضافة إلى المشي الأوتوماتيكي (la marche automatique) و انعكاس مورو (le réflexe Moro). إن اختفاء هذه الانعكاسات يساهم في تمكن الطفل من إمساك و ترك الأشياء و تعلم حركات المشي (LAMBERT J.L., RONDAL J.A., 1982, p.96). زيادة على هذا فإن عضلات هذه الفئة من الأطفال تميل إلى الضعف و التهدل و التراخي في معظم الحالات، مما يؤدي إلى تأخر اكتساب المهارات الحركية الدقيقة و الكبيرة لديهم، و ينعكس ذلك على شكل صعوبات في مهارات الجري و الوثب و القذف و الإمساك و الالتقاط و الكتابة، كما أن الإنخفاض الملحوظ في التوتر العضلي يؤثر سلبا على التطور الحركي السليم أيضا، ويظهر جليا على شكل اضطرابات في التوازن بين قوة العضلات القابضة و الباسطة والذي يؤدي إلى تأخر في عملية التحكم بالرأس و ارتداد الرقبة الزائد نحو الخلف، مع تأخر القدرة على الجلوس و الزحف و الحبو و الوقوف و المشي (عبد الله العسرج، 2005، ص 69). غالبا ما يخف هذا الارتخاء العضلي لديهم تدريجيا بعد بلوغهم ستة أشهر، و لكن ليس بصفة نهائية. (LAMBERT J.L., RONDAL J.A., 1982, p.98).

يضيف RONDAL و LAMBERT (1979) أن تأخر اختفاء الانعكاسات الأولية لدى الطفل الحامل للمتلازمة و صعوبات النمو الجسدي و الحركي تكون بسبب تأخر نضج

الجهاز العصبي لديهم و الذي يتسبب في الارتخاء العضلي لدى أطفال متلازمة داون.
(LAMBERT J.L., RONDAL J.A., 1979, pp. (47-48)).

جدول(1):مظاهر نمو المهارات النفسية الحركية لدى أطفال متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي

(Benoit Marouani, 2008)

المكتسبات	الطفل متلازمة داون	الطفل السوي
التواصل البصري	شهر و نصف	منذ الميلاد
الإبتسامة	4 أشهر	3 أشهر
رفع الرأس	5 أشهر	3-4 أشهر
التبادل البصري مع الأم	9 أشهر	6 أشهر
الجلوس	10-12 أشهر	7-8 أشهر
الحبو	متأخر	9 أشهر
بداية المشي	متأخر	9 أشهر
المسك بالسبابة و الإبهام	12 شهرا	9 أشهر
الوقوف	18 أشهر	12 أشهر
المشي	19-26 شهر	12 شهر
الكلمات الأولى	32-36 شهر	12-18 شهر
الجري	متأخر	عامين
القفز	4-5 أشهر	عامين و نصف
رسم الأشكال (دائرة، مربع)	متأخر	3 سنوات
رسم مثلث	متأخر	5 سنوات
اكتساب الجانبية	9 سنوات	6 سنوات

3.7 الخصائص اللغوية

يُوصف الرضيع الحامل لمتلازمة داون على أنه غالباً ما يكون هادئاً، و ردود أفعاله قليلة، و إذا تم مقارنته بالرضيع السوي من نفس العمر نجده يدخل في دورة اتصالية مع والديه بشكل متأخر، غالباً بعد بلوغه خمسة أو ستة أشهر بينما تظهر لدى الرضيع السوي ابتداءً من بلوغه الشهر الثالث. كما أن الحوار مع الغير يظهر لدى الرضيع المصاب متأخراً، تقريباً قبل بداية النصف الثاني من السنة الثانية من عمره، بينما تظهر مع نهاية السنة الأولى لدى السوي، و لهذا يكون هناك تأخر في نمو اللغة الشفهية لدى الطفل الحامل لمتلازمة داون. (RONDAL J.A., 1985, p.12).

يبدأ الطفل السوي في إنتاج أصوات متنوعة عند بلوغه حوالي ستة أشهر و تكون قريبة من الأصوات المستعملة في لغة محيطه. في دراسة قام بها FISICHELLI وآخرون (1966) من خلال ملاحظتهم لمجموعة من رضع متلازمة داون تتراوح أعمارهم بين ثلاثة وتسعة أشهر، وجدوا أن بكاءهم قصير ويتضمن أصواتاً أقل من تلك الملاحظة لدى الطفل السوي من نفس السن والجنس، وأن مستوى نغمة الأصوات المنتجة من طرف الرضع المصابين بالمتلازمة متنوعة أكثر من تلك الملاحظة لدى الرضع الأسوياء، وقد أرجع FISICHELLI هذا إلى افتراضه أن تأثير للارتخاء العضلي تأثير في ذلك فهو الذي يمنع من حبس الهواء و يتسبب في تغيرات على مستوى النغمة. أما ترددات الأصوات هي ذاتها الملاحظة عند كلا الفئتين (LAMBERT J. L., RONDAL J. A., 1979, p.73).

كما أظهرت دراسة DODD (1972) و SMITH (1977) أنه لا يوجد فرق محسوس على مستوى عدد و نوع و طول إرسال الصوائت (voyelles) و الصوامت (consonnes) الصادرة عن مجموعة أطفال مصابين بالمتلازمة مقارنة بالأطفال الأسوياء من نفس السن ((LAMBERT J. L., RONDAL J. A., 1982, pp.(74 – 75)).

و عليه نفهم أن ظهور و تطور المناغة لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون هو تقريبا ذاته لدى الطفل السوي. أما بالنسبة لظهور المفردات، فالملاحظ لدى طفل متلازمة داون هو أن بداية إصدار الكلمات الأولى لديه يعرف سنة من التأخر مقارنة بالطفل السوي أما نمو المفردات فيبدأ في الظهور جليا بعد بلوغه ثلاث سنوات فما أكثر و يستمر بانتظام وبصفة بطيئة.

أما عن كيفية نطق أصوات الكلمات المكتسبة من طرف هذه الفئة من الأطفال فالملاحظ هو وجود صعوبات في هذا المستوى، تمس هذه الصعوبات بعض الصوامت (f,v,j,ch,s,l,z)، و تتأزم أكثر عندما تظهر هذه الصوامت في كلمات طويلة أو الصعبة النطق، فكلامهم يكون غير مفهوم نوعا ما ومن أبرز الاضطرابات الكلامية لديهم نجد التأتأة، و يرجع سبب هذه الصعوبات في التلفظ إلى الارتخاء العضلي لأعضاء النطق، وتأخر النضج العصبي الحركي، و أحيانا إلى عجز سمعي يتراوح بين الخفيف و العميق (RONDAL J.A., 1986, pp.(44 – 46)).

عند بلوغ الطفل الحامل لمتلازمة قرابة الأربع سنوات، يكون لديه مخزون معجمي كافي يسمح له بالقدرة على تركيب عبارات صغيرة من كلمتين أو ثلاث كلمات و هذا يعبر عن بداية ظهور فهم بعض المفاهيم لديه كالملكية، الحاضر، الغائب، وظيفة بعض الأشياء، الفعل، الفاعل...إلخ. أما لغته فتتميز بالأسلوب التلغرافي أي خالية من أدوات الربط والعطف، فنجدها مقتصرة على الأفعال و النعوت، وعند بلوغ الطفل خمس إلى ست سنوات تكون عباراته قد تطورت نوعا ما، ويبدأ في استعمال بعض أدوات الربط و أداة التعريف، وعند بلوغه سن السابعة يلاحظ احتواء عباراته على ثلاث إلى أربع كلمات. و يلاحظ بعد سن عشرة إلى إحدى عشر سنة عبارات تحتوي على خمس أو ست كلمات و يستمر النمو التدريجي للعبارات خلال سن المراهقة و حتى سن الرشد. إلا أنه رغم ازدياد طول العبارات،

تبقى لغة الطفل و المراهق الحامل لمتلازمة داون فقيرة فيما يخص تنظيمها من ناحية الصرف والنحو، فهم يواجهون صعوبات فيما يتعلق بعلامات الجنس و النوع و العدد والتعبير عن الوقت، والصرف والربط بين الفعل و الفاعل و بين الصفة والموصوف. (RONDAL J.A., 1986, pp.(47 – 48)).

أما إنتاج الجمل التي تحتوي على علاقات الكم و الكيف والأدوات الدالة على النوعية و الكمية أو الخاصة بالعمليات المنطقية و عملية التجريد، فهي غير مكتسبة لدى الأطفال المصابين بالمتلازمة لأنهم لم يصلوا بعد إلى المستوى العملي، فهذا يبين لنا مدى صعوبة اللغة و طبيعتها حدودها.

أما تطور الفهم فيكون مماثلاً للطفل السوي مع وجود فرق زمني، فهم يجدون صعوبات في العمليات الذهنية المجردة كم سبق الذكر، إضافة إلى مشاكل في العمليات الفكرية و إنتاج الجمل و المفردات و تركيبها مثل الكلمات المشتقة. سنخصص في هذا الجانب النظري فصلاً كاملاً عن وظيفة الفهم و ذكر أهم خصائصها لدى هذه الفئة من المصابين و ذلك حتى نكون على دراية ومعرفة عميقة بهذا الموضوع الذي هو محور دراستنا.

أما على مستوى التعبير فالملاحظ غياب العلاقة المنطقية بين العبارات، فالطفل لا يحسن ربط الأحداث و تنظيمها عند سرد قصة معينة وبالتالي يؤدي إلى عدم انسجام الخطاب، وغالباً ما يلجأ الطفل إلى الاستعانة بميكانيزمات التعويض المتمثلة في الإشارات الإيمائية و السلوكات العاطفية (GUILLERET M., 1981, p.67).

استنادا إلى هذه الدراسات نستخلص أن النمو اللغوي لدى هذه الفئة من الأطفال يتميز بالبطء و التأخر مقارنة بالأطفال الأسوياء مما ينعكس سلبيا على تواصلهم اللفظي مع الآخرين و يرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب نلخصها فيما يلي:

✓ انخفاض مستوى التوتر العضلي في كل من الوجه و اللسان و الذي يؤثر على إصدارهم للأصوات.

✓ خلل في أعضاء النطق كتشوه الأسنان و كبر حجم اللسان و تدليه خارج الفم مع ضيق سقف الحلق هذا كله يؤثر سلبا على مخارج الحروف و الكلام.

✓ مشكلات الوعي اللمسي و معالجة الإحساسات في الفم يترتب عنه عدم الإستمتاع باكتشاف الأشياء بالفم و هذا يترتب عنه قلة حركة الشفاه و اللسان ما يؤدي إلى

صعوبات في إنتاج الأصوات

✓ عدم التطور المثالي للدماغ

✓ نقص في التناسق البصري الحركي

✓ خلل في السمع يعيق استقبال الكلام و إدراكه و تخفض من قدرة المتكلم على مراقبة سلوكه و كلامه الخاص.

✓ اختلال في الذاكرة و صعوبة في معالجة المادة اللغوية.

✓ الإعاقة الذهنية.

✓ الحرمان البيئي و النماذج الخاطئة للنطق و المشكلات الإنفعالية (هالة إبراهيم الجرواني، 2013، ص 76).

و الجدول التالي يلخص أهم جوانب النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون مقارنة مع الأطفال الأسوياء.

جدول (2): مراحل النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون و الأطفال الأسوياء

(REDON Isabelle, 1999, pp.(43-47))

المدى العمري		مراحل النمو اللغوي
الأطفال الأسوياء	أطفال متلازمة داون	
المرحلة ما قبل اللغوية		
الأسبوع 3- 3 أشهر	الأسبوع 7 – 7 أشهر	الاتصال البصري
2- 3 أشهر	متأخر	القدرة على الانتباه و تثبيت العينين
نفسها لدى كلا الفئتين 6 – 12 شهر		المناغاة
النمو المعجمي		
10- 18 شهر	20- 28 شهر	الكلمات الأولى
12 – 20 شهر	20 – 30 شهر	اكتساب الكلمات الجديدة (المرحلة البطيئة)
انطلاقاً من 24 شهراً	انطلاقاً من 30 شهراً	اكتساب الكلمات الجديدة (المرحلة السريعة)
النمو التركيبي و الصرفي		
3 – 10 سنوات	متأخر مع صعوبات	تصريف الأفعال و توظيف القواعد النحوية
7 – 8 كلمات	3 – 4 كلمات	عدد الكلمات في الجملة في 7 سنوات
استعمال صحيح للغة على المستوى الصرفي و النحوي والدلالي و التركيبي	جمل قصيرة، تراكيب بسيطة، صعوبة في تصريف الأفعال، اللغة على العموم فقيرة	الكلام و السرد في 7 سنوات

7.4 الخصائص العاطفية و الاجتماعية

يتطور الجانب العاطفي و الاجتماعي لدى الطفل السوي منذ ولادته، وينمو بالموازاة، وأهم ما يميزهما ظهور الوسيلة الأولى للاتصال وهي "النظر"، فهو أول تفاعل يحدث بين الرضيع و محيطه. أما لدى طفل متلازمة داون فيرى كل من الباحثين J. BERGER و C. CUNNINGHAM (1981) أن سلوك الرضيع المصاب يتسم بتأخر ظهور الاتصال البصري، إذ يظهر لدى الرضيع السوي انطلاقا من الأسبوع الرابع ، بينما لدى الرضيع المصاب فيظهر ابتداءا من الأسبوع السابع. و يُبدي الطفل السوي جملة من المظاهر منذ الولادة، حيث يرى WALLON H. أن أهمها تظهر في شكل إيماءات، بكاء، صراخ، ابتسامات، تعبر عن شعور الطفل بالرضا أو التضايق. وقد أظهرت أعمال كل من SROUFE A. CICCHETTI D. (1976) أن الطفل الحامل للمتلازمة يظهر صعوبات في الاستجابة عند تعرضه لمثيرات تحث على الضحك عكس الطفل السوي، كما أنه لا يظهر عواطف سلبية كالتي تظهر لدى الطفل السوي عند إبعاده عن أمه خلال السنة الأولى من عمره، و هذا يدل على تأخر في بناء العلاقة النوعية التي تسمح للطفل التفريق بين المألوف كالأُم و الأقارب و الغرباء، و قد تبين أيضا أنهم يجدون صعوبات في إظهار الرغبة في البكاء إذا ما قورنوا دائما بالطفل السوي، وصعوبات في الاستقلالية أيضا، إذ يضلون عاجزين لمدة طويلة عن انجاز الأعمال الخاصة بهم (RETHODE M.O., 1995, p.15).

عموما يكون الطفل المصاب بمتلازمة داون في مرحلة الطفولة الثانية عاطفيا جدا، حنوناً، مطيعاً، هادئاً، مرحاً، يحب المداعبة، حساساً جداً، يندمج بسهولة في المجتمع كما يتقبل القواعد الأخلاقية البسيطة، وإذا اهتمت به الأسرة يزداد و يتحسن نشاطه في البيت كمساعدة الأم في أشغال المنزل و ترتيب أغراضه... إلخ. لكن قد تظهر اضطرابات في السلوك متعلقة بتقلبات في الطبع، كالمعارضة، سرعة الانفعال والغضب والإفراط في

الحركة، و قد تزداد إذا ما كان الوسط الذي يعيش فيه يتميز بالرفض والإهمال. وقد يبكي ويصرخ بسبب عدم الاستقرار النفسي الحركي، هذا كما قد يُسقط عدوانيته على أقرانه. ويتميز أيضا بحب تملك حاجات الآخرين والخوف من الظلام و الأماكن المغلقة. و عليه فهو اجتماعي جدا و عدواني أحيانا (BOUCEBCI. M., 1984,pp. (177- 178)).

و الجدول التالي يلخص أهم جوانب النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون مقارنة مع الأطفال الأسوياء.

جدول (3): مظاهر النمو الاجتماعي و العاطفي لدى أطفال متلازمة داون مقارنة بالأطفال الأسوياء (REDON Isabelle, 1999, pp.(43-47))

مظاهر النمو العاطفي و الاجتماعي	الأطفال الأسوياء	أطفال متلازمة داون
تثبيت البصر	الأسبوع 4	الأسبوع (6 - 7)
الإبتسامة	الأسابيع الأولى	(3-5) أشهر
التعرف على الأهل	(7 - 8) أشهر	(9 - 14) شهرا
التعرف على الذات	18 شهر	(33 - 48) شهر
الإبتعاد عن الأهل	(2 - 3) سنوات	(3 - 5) سنوات

5.7 الخصائص العقلية و المعرفية

يرى RONDAL J.A (1986) أن التطور العقلي للأطفال المتأخرين عقليا ينشأ بوتيرة ضعيفة و يتوقف في النهاية عند مستوى أدنى من التنظيم المعرفي العادي، وهذه المرحلة تختلف حسب حدة الإعاقة الذهنية، و عليه نجد أن ذوي الإعاقة الذهنية العميقة والحادة يكون معامل ذكائهم أقل من 35، و يستقر أفرادهم في مرحلة الذكاء الحسي الحركي، أما ذوي الإعاقة المتوسطة فيتراوح معامل الذكاء لديهم بين (36 و 50)، و يسمى المستوى العقلي لديهم بما قبل العمليات، هذه المرحلة تشهد بروز التمثيلات، تطور اللغة و البناء المتقدم للتعبير اللساني، مفاهيم الفضاء و الزمان. أما خفيفي الإعاقة فيكون معامل ذكائهم بين (50 و 70) و يصلون إلى مرحلة العمليات المجردة، وتتميز بظهور بنيات فكرية أكثر تقدماً (العدد، الكمية، الوزن، الحجم، البنية الزمنية، المكانية، السببية). و إن مجمل الأطفال المصابين بمتلازمة داون يتراوح مستوى ذكائهم بين المتوسط و الخفيف. ولا يتمكن على العموم المعاقين ذهنياً من الوصول إلى المرحلة اللاحقة و النهائية من التطور العقلي و التي تدعى بمرحلة العمليات الإبداعية فهي تتميز بالتفكير المجرد. (دريفل يسمينة، 2007، ص ص (40 - 41)).

لهذا يبدي الأطفال الحاملين لمتلازمة داون اضطرابات في العمليات المعرفية، كصعوبات في الإدراك تتمثل في نقص على مستوى العمليات الحسية، و في سرعة معالجة المعلومات المدركة و صعوبات الإقصاء السمعي و البصري، والتعرف اللمسي للأشياء الثلاثية الأبعاد و صعوبات في نقل أو إعادة إنشاء أشكال هندسية. إضافة إلى ضعف هام في القدرة الإنتباهية و في إصدار الاستجابة حيث يستغرقون وقتاً طويلاً لذلك. و ضعف في الذاكرة، يمس التذكر اللفظي لأسماء الأشياء أو الأحداث المحتفظ بها، كما يتم الاحتفاظ بالعناصر المهمة و نسيان العناصر الثانوية (بن سبتي مريم، 2009، ص ص (51-52)).

و في هذا الصدد نذكر العمل الميداني الذي قامت به الباحثة الجزائرية دريفل يسمينة على عينة من الأطفال الحاملين لمتلازمة داون بالمقارنة مع عينة من الأطفال الأسوياء، تتراوح أعمارهم ما بين 8 سنوات و 11 سنة حيث يعاني الأطفال الحاملين لمتلازمة داون من تخلف عقلي بسيط. و لقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة الدلالية لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون تتميز بعدم تنظيم المعارف اللسانية المعبرة عن الأشياء، كما يظهر نقص وضعف بناء التمثيلات الدلالية في ذاكرتهم الدلالية، كما أن مفهوم التصنيف والتعميم والتمييز غير مكتسب من قبل معظم الأطفال المعاقين، مما يؤثر سلبا على اكتسابهم للمفاهيم والكلمات بمعانيها والعلاقات والروابط التي تربط مختلف المعارف اللسانية ببعضها البعض. كما يظهر الأطفال الحاملين لمتلازمة داون صعوبات على مستوى الاسترجاع القصدي الذي تأثر بدوره بسوء تنظيم المعارف اللسانية داخل الذاكرة الدلالية (دريفل يسمينة، 2007، ص 116)).

دراسة أخرى للباحثان SEUNG H.K و CHAMPAN R (2004) ، استهدفت الكشف عن ذاكرة الجمل اللغوية لدى أطفال متلازمة داون مقارنة مع أقرانهم من العاديين و قد تكونت عينة الدراسة من 30 فرد من ذوي متلازمة داون، و بعد تطبيق نموذج بادلي لتحديد الذاكرة اللفظية قصيرة المدى و مقياس ستانفورد بينيه لقياس ذاكرة الجمل، كشفت النتائج عن محدودية ذاكرة الجمل و قصرها بالنسبة للعمر الزمني لدى أفراد متلازمة داون و بطء معدل الكلام المنطوق مقارنة بالأطفال العاديين (هالة ابراهيم الجرواني، 2013، ص 72).

بعد عرض هذا الملخص عن مختلف مظاهر النمو لدى فئة الأطفال المصابين بمتلازمة داون، سنتطرق فيما يلي إلى ذكر مختلف المشاكل الطبية التي تعاني منها هذه الفئة من الأطفال.

8. المشاكل الطبية المصاحبة لمتلازمة داون

لن يتسن لنا تناول كل المسائل الطبية المحتملة الخاصة بالأطفال المصابين بمتلازمة داون إنما سنتعرض لبعض المشاكل الطبية الرئيسية ومنها ما يلي :

* **اضطرابات الجهاز الدوري الدموي:** تصيب حوالي 40% من الأطفال، وتظهر على شكل عيوب خلقية بالقلب، ومشكلات في الجهاز التنفسي (عبد الله بن فهد العسرج، 2005، ص 62)، ومن المهم أن يتم التدخل الجراحي السريع للقلب في الوقت المناسب من حياة الطفل وسوف تحسن هذه الجراحة بصورة ملحوظة من حياته (أشرف محمد شلبي، 2007، ص 123). وتعاني نسبة كبيرة منهم أيضا من مرض سرطان الدم حيث يزداد خطر إصابة الأطفال الحاملين لمتلازمة من (10 إلى 20) ضعف الأطفال العاديين.

* **اضطرابات الجهاز الهضمي :** تظهر على عدة أشكال منها خلل في تطور ونمو الجهاز الهضمي، تضيق في الأمعاء الدقيقة، انسداد الاثني عشر وتضخم الكولون، الإمساك المزمن (عبد الله بن فهد العسرج، 2005، ص ص 62)، وعدم وجود فتحة الشرج، واضطرابات أخرى. تقدر هذه الاضطرابات بحوالي 12% من هؤلاء الأطفال (أشرف محمد شلبي، 2007، ص 121) وتجرى الجراحة في مرحلة مبكرة جدا إلا أنها لا تكون فعالة بشكل تام، حيث يضل يعانون من مشكلات دائمة في التحكم في عملية الإخراج.

* **ضعف المناعة:** تظهر على شكل تغيرات في آليات الدفاع لأجسامهم ، حيث يكون لديهم عدد أقل من خلايا الدم، و بالتحديد في الخلايا اللمفاوية، و التي هي مهمة للدفاع العام عن الجسم وبالتالي يزداد احتمالية الإصابة بأمراض مختلفة كسرطان الدم وأمراض الغدة الدرقية و السكري، و تكرار حدوث التهابات في الجهاز التنفسي.

* **اضطرابات التغذية:** تظهر لديهم اضطرابات على مستوى العناصر الغذائية الرئيسية في الجسم مثال الفيتامينات (B) و الأملاح المعدنية (البوتاسيوم ، الزنك ...)، وتكون لديهم اضطرابات الهضم المعوية بنسبة تصل إلى حوالي (1% - 14%). يلاحظ أيضا في المرحلة الأولى من الطفولة مشاكل في التغذية ونقص الوزن، وقد يلاحظ اكتساب الوزن الزائد في أغلب الأحيان لدى كثير من المراهقين، و يرجع هذا إلى انخفاض النشاط البدني وزيادة كميات الطعام التي يتناولونها.

* **اضطرابات الغدد والهرمونات :** تتمثل في اضطرابات تمس تحت المهاد، و الغدة النخامية و الغدة التتاسلية و الغدة الدرقية، هذه الأخيرة يحدث الخلل فيها بزيادة أو نقصان في إفرازها ويوجد هذا الخلل في حوالي 20% من الأشخاص المصابين بالمتلازمة وهو يؤثر على النمو العقلي للطفل بصورة سيئة لذا فمن المهم فحص وظائف الغدة الدرقية للطفل لتجنب تلف المخ.

* **شدوذ الجهاز العظمي:** تظهر على عدة أشكال أهمها : التوزيع غير منتظم لعظام الجسم، تأخر ملحوظ في نمو الأسنان وقد يكون عدد الأسنان أقل من الطبيعي و أصغر حجما ومصفوفة على نحو خاطئ، وزيادة يكون هناك تقوس في الفقرات الرقبية الأمامية، ويكون القفص الصدري للأولاد منهم عميقا وعريضا ويتكون من إحدى عشر زوجا من العظام في حين أن العدد الطبيعي هو اثنا عشر زوجا، إضافة إلى تقوص بعض المفاصل كمفصل الركبة و مشكلات أخرى على مستوى عظام الأنف مع زيادة في انبساط المفاصل وقد يؤدي هذا إلى زيادة معدل الملح SUBLUXATIONS أي التزحزح المكاني الكامل والجزئي خاصة في الركبة والردف وقد يعانون أيضا من مشاكل في المشي و إشارات عصبية معينة، وقد تكون الجراحة ضرورية لعلاج هذه المشاكل.

* **مشاكل الطفولة:** تتمثل في إصابات كثيرة في الجهاز التنفسي كنزلات البرد المتكررة وعدم الشفاء منها بسرعة، إصابات الأذن والتي تؤدي إلى صمم مؤقت عادة، كما يعاني بعضهم من مشكلات الإبصار لكنها أقل شيوعاً من المشكلات السمعية المزمنة، تأخر في سرعة توصيل الإحساسات السمعية من الأذن الداخلية إلى المراكز السمعية في الدماغ، وهذا يدل على وجود مشكلات عصبية أو قصور في الجزء الأعلى من النخاع الشوكي، ربما تعود إلى الحركة الدورانية للرقبة (عبد الله بن فهد العسرج، 2005، ص ص (63- 67)).

* **اضطرابات التشنجات:** تظهر بعض الدراسات أن 8% من الأطفال المصابين بمتلازمة داون لديهم اضطرابات التشنج ويتدرج هذا الاضطراب بين المعقد و الشديد، و يتمثل العلاج الخاص به في (هرمون قشرة الغدة النخامية ACTH) فيحسن نوم الأطفال عادة..

* **ضعف الإبصار:** يعاني 50% من الأطفال المصابين بمتلازمة داون من قصر النظر و 20% منهم من طول النظر، انسداد في القنوات الدمعية لدى بعض الرضع، وكثير منهم مصابون بالحول ولديهم التهاب في حواف الجفون وحركات العين السريعة، وبالإضافة إلى الكاتارات الخلفية، كما يحدث اضطراب القرنية أي نتوء قرنية العين (keratoconus) في حوالي 2% إلى 7% حالة، لذا يجب أن يفحصهم المختص في طب العيون بانتظام.

* **ضعف السمع:** يكون لدى قرابة 60% إلى 80 % من الأطفال ضعف معتدل إلى متوسط في السمع، وقد يرجع هذا إلى زيادة المادة الشمعية في قناة الأذن، أو إصابة الأذن بشكل متكرر، أو تجمع السوائل في الأذن الوسطى، والشكل الشاذ لعظام الأذن وصغر حجمها في الأذن الوسطى وهناك أحيانا مشكلة في التخلص من السوائل من الأذن الوسطى إلى الحلق بسبب احتقان أو إصابة الجزء العلوي من الجهاز التنفسي أو لحمية الأنف، أو اعتلال قناة

أستاكايوس، و يشمل العلاج بعض المضادات الحيوية أو وضع أنابيب تهوية أو وسائل تساعد على السمع إذا كان ضعف السمع من متوسط إلى الشديد.

* **الاضطرابات النفسية:** أهمها الاكتئاب و الاضطرابات السلوكية ومشاكل التكيف، وبمجرد أن يتم تشخيص أحد هذه الاضطرابات النفسية يجب أن يليه علاج وإرشاد خاص (أشرف محمد علي شلبي، 2007، ص ص (125-132)).

* **اضطرابات الجهاز العصبي:** تظهر على شكل نقصان عدد الخلايا العصبية في الدماغ بما يعادل (20% - 50%) من الأفراد.

* **مرض الصرع:** يصيب ما يقارب (5% - 10%) منهم، و يبدأ بالظهور إما خلال السنتين الأوليتين من عمر الطفل أو في المرحلة العمرية ما بين اثنا عشرة إلى خمسة و عشرين سنة (عبد الله بن فهد العسرج، 2005، ص ص (60 - 62)).

* **فقدان الذاكرة:** يمس هذا المرض فئة الراشدين من متلازمة داون و بنسبة تقدر بحوالي 15% إلى 25% منهم، و بالخصوص الذين يبلغون الأربعين من العمر. عموما يظهر الأفراد المصابون بمتلازمة داون مشاكل طبية عديدة وبمعدلات متفاوتة ولكن هذا لا يمنع من وجود الكثير من الصغار المصابين بمتلازمة داون لا يعانون من أي من هذه المشاكل. فمن المهم للأفراد الذين لديهم هذه المشاكل التوجه إلى الفحص الطبي المنتظم وإلى بعض الفحوصات التشخيصية كالسمع، وهذا ليتسن الكشف وبدئ العلاج في وقت مبكر و مناسب يسمح لهم برفع مستوى الحياة لديهم (أشرف محمد علي شلبي، 2007، ص 132).

تعاني فئة الأطفال الحاملين لمتلازمة داون من كل هذه المشاكل الصحية و من الأولويات التقليل من حدتها من خلال الوقاية بالدرجة الأولى و سنعرف كيف يتم ذلك في العنوان الموالي.

9. الوقاية من متلازمة داون

من الناحية الطبية، لا يوجد علاجاً نهائياً لحد الساعة يشفي أو يقي من الإصابة بمتلازمة داون، و لكن تبقى الآمال قائمة فيما يخص الوقاية باتباع جملة من الإجراءات تهدف إلى الحد من معدل حدوث هذه المتلازمة قدر الإمكان و ذلك بمراعاة بعض العوامل من بينها تجنب الحمل بعد سن الخامسة و الثلاثين و قبل سن الثمانية عشر، كما تنصح المرأة أن تمتنع عن الحمل مباشرة بعد إجهاض طبيعي لمدة سنتين على الأقل، و على الوالدين أيضا استشارة مختصين في الوراثة في حالة ولد لهم طفل حامل للمتلازمة من قبل، و إجراء الفحوصات اللازمة لمعرفة نسبة توقع إنجاب أطفال آخرين حاملين لهذه المتلازمة، و يفضل أيضا أن يتم إجراء الفحوص الطبية اللازمة قبل الزواج للتأكد من عدم وجود شذوذ كروموزومي في الخلايا، ثم إن التشخيص المبكر يزيد من فرص الوقاية من تطور و تفاقم أعراض المتلازمة بحيث يتم عينة من السائل الأمنيوسي في الشهر الرابع من الحمل وتحليلها مخبريا (وقد عرضناه بالتفصيل في ما سبق)، فإذا اتضح من هذه الفحوصات الطبية وجود متلازمة داون فإنه على الأطباء و المختصين تقديم بعض النصائح والإرشادات الموجهة للوالدين قصد تهيئتهم لاستقبال مولودهم مع توفير الرعاية النفسية لهم و توعيتهم حول كيفية التكفل بهم و رعايتهم. (بن قيدة مسعودة، 2009، ص ص (96-97))

10. التكفل بطفل متلازمة داون

إن مجموع الإضطرابات التي يعاني منها طفل متلازمة داون تقلل من قدراته واكتسابه للمهارات الحياتية المختلفة حيث تبقى محدودة و تتميز بنمو بطيء، لذا فهو بحاجة ماسة إلى كفالة مبكرة و برامج التدخل التأهيلي و خدمات الإرشاد الأسري وخدمات علاجية وتدريبية متنوعة (طبية ، نفسية ، أرطوفونية، اجتماعية ...إلخ).

10.1 الكفالة المبكرة

تشير الباحثة Cuilleret أن المساعدة المبكرة تساهم بطريقة إيجابية في تطوير مراحل نمو الطفل و هذه الكفالة يجب أن يتميز بثلاث خصائص:

✓ أن تكون مبكرة:

تبدأ الكفالة في أسرع وقت ممكن بعد ميلاد الطفل حيث لا تتعدى نهاية الشهر السادس، و يكون هذا بطلب من الوالدين للتكفل بمولودهم، و لكن هذا سيتوقف بشكل أساسي على عمل الفرق الطبية و شبه الطبية في تحسيسهم و توعيتهم بأهمية هذه الكفالة بكل جوانبها و أن لهم دورا كبيرا في نمو و تطور طفلهم.

✓ أن تكون مكيفة:

لأبد أن تكون الكفالة شاملة و متميزة، فعلى المختصون أن يراعوا المعطيات الفردية للطفل ومجمل العناصر الخاصة به وتكون المتابعة موجهة وفق خصوصيات كل حالة، مما يجعلها مسارا منفردا للطفل، كما يجب أن تكون مكيفة و ملائمة وفق خصائص كل عائلة.

✓ أن تكون مستمرة:

لا مغزى و لا فائدة من الكفالة إذا لم تستند على مساعي جدية و متواصلة طيلة المراحل التطورية لحياة الطفل، ابتداء من الطفولة الأولى وصولا إلى غاية سن الرشد.
(CUILLERET M., 2007, p. 104).

10.2 جوانب التدخل في التربية المبكرة:

10.2.1 التربية الحركية:

إن الهدف من التربية الحركية هو توجيه الطفل نحو استعمال السلوك الحركي المناسب، و ذلك عن طريق مساعدته في نموه العصبي الحركي و الوقاية من اضطرابات العمودية، و يكون هذا في مرحلتين:

✓ مرحلة التربية الحركية المبكرة:

تبدأ هذه المرحلة في الشهر الخامس أو السادس من حياة الطفل، و تتم بحضور الوالدين وهذا إلى غاية بلوغ الطفل مرحلة المشي، حيث يرافق المعالج الحركي الوالدين من أجل اكتشاف قدرات و صعوبات طفلهم، و تكون هذه المعالجة الحركية على شكل إثارة تهدف إلى مساعدة الطفل على اكتساب القواعد الأساسية للحركة، و تتمثل هذه الأخيرة في ضبط الرأس، الإستلقاء على الظهر و البطن و الإستلقاء الجانبي، التشقلب، الجلوس، الزحف، الوقوف، التسلق، المشي، الركض و القفز. كما يكون أيضا تدخل المعالج على مستوى العضلات الفموية الوجهية لتقويتها و مساعدة الطفل على البلع والتغذية و التحكم في اللعب و النطق لاحقا.

خلال هذه المرحلة الأولية يقوم المعالج بمساعدة الطفل على الحركة شيئا فشيئا، فيطبق بعض التقنيات التي تسمح له بالقيام بالحركة المناسبة مع احترام مراحل التطور الحركي و استعداد الطفل من الناحية الجسمية، و يكون تدخل المعالج دائما بإثارة الطفل عن طريق اللعب و عدم وضعه في حالة إخفاق مستمر، كما يجب عليه أيضا إرشاد الوالدين فيما يخص قدرات طفلهم الحركية و يشرح لهم مدى أهمية مشاركتهم في إثارة طفلهم والتحلي بالصبر و عدم التسرع و الإفراط في الإثارة من أجل الوصول إلى المرحلة الموالية.

✓ مرحلة التربية الحركية بعد سن 6 سنوات

و هي مرحلة مكمله للمرحلة السابقة و تركز على:

- الحركة العامة: تمارين لتقوية العضلات.
- التوازن و التنسيق و الإحساس الذاتي بالجسم ووضعيته.
- الإسترخاء و التنفس.
- الحركة اليدوية خاصة و أن الطفل في مرحلة بداية تعلم الكتابة.
- مراقبة عمودية الطفل.
- اقتراح نشاط رياضي مستمر (وردة مطرف، 2016، ص ص (154-163)).

10.2.2 التربية الحسية الحركية:

إن العلاج الحسي الحركي يساعد الطفل على اكتشاف قدراته و استخدام حواسه و تحسينها من أجل التعامل مع المحيط بطريقة ملائمة و في نفس الوقت تعمل على تقوية تقدير الذات لديه. إن هذا العلاج يستعمل عدة نشاطات وهي:

- تنظيم المخطط الجسدي: العمل على الوعي بمختلف أعضائه والتحكم في جسمه و توازنه و اكتساب الجانبيه و التحكم في عملية التنفس والإسترخاء والتحكم في الذات.
- الحركة العامة: تعتمد على تمارين التوازن و التنسيق العام للحركات خاصة أثناء المشي و الجرى و التسلق والقفز، كما تعتمد على التنسيق البصري اليدوي (نشاط الرمي والإلتقاط).
- تحفيز المشاركة الواعية من طرف الطفل أثناء القيام بنشاط معين بحيث يجب أن يكون ذلك بفعل إرادي مع توظيف قدراته التفكيرية.
- القنوات الإدراكية الحركية: تمارين التنظيم الفضائي و الزماني و تمارين التمثيل بالرسم والخط و تمارين إثارة الحواس.(مطرف ورده، 2016، ص ص (163-182))

3.2.10 التكفل الأرطوفوني

✓ دور المختص الأرطوفوني:

يتمثل دور المختص الأرطوفوني بالدرجة الأولى أثناء التكفل بطفل متلازمة داون، في دعم الأولياء و مساندتهم و تفهم معاناتهم حيال إعاقة طفلهم و صعوبة تقبلهم لها، فعليه أن يشرح لهم بالتفصيل كل ما يتعلق بهذه المتلازمة و يرد على كل أسئلتهم بصدق، ويوضح لهم جليا بأن قدرات طفلهم محدودة و عليهم المشاركة في التكفل به و يتمثل دورهم وعملهم بالتدقيق و إعلامهم بكل مراحل و خطوات الكفالة الأرطوفونية. إن عمل المختص الأرطوفوني مع طفل متلازمة داون يتم ببطئ و يتطلب الوقت و الصبر والصمود والإستمرار في العمل. (AMMANN Isabelle, 2012, pp. (18-19))

يبدأ التدخل الأرطوفوني في سن مبكر منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل حيث أن دماغ المولود ينمو سريعا في الأشهر الثلاثة الأولى، و هنا تكمن أهمية التدخل المبكر لإستثارة حواسه (السمعية و البصرية و اللمسية...إلخ) و عليه فإن الكفالة الأرطوفونية تتم في إطار التدخل قبل اللغوي و اللغوي، حيث تقدم للطفل مجموعة من النشاطات التربوية بعد تشخيص الحالة إلى غاية سن السادسة. (RONDAL, LAMBERT, 1997, p. 115)

تهدف الكفالة الأرطوفونية على العموم إلى تطوير رصيد المفردات للطفل و تحسين الحركة العامة و البناءات المعرفية الأولى، و تبدأ المتابعة منذ الميلاد بمعدل حصة واحدة كل شهر إلى غاية ثلاثة أشهر ثم تضاعف بمعدل حصتين في الشهر ثم تصبح المتابعة أسبوعية بعد ستة أشهر و مدة كل حصة ساعة واحدة (CUILLERET , 2007)

✓ مراحل الكفالة الأَرطوفونية:

• التكفل بالجانب ما قبل اللساني:

يرتكز التدخل الأَرطوفوني منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل الحامل لمتلازمة داون على السلوكيات ما قبل لسانية، كرفع نسبة الأصوات المنتجة و التبادلات الصوتية و الإنتباه البصري و يتم هذا في المحيط العائلي، كما يجب دائما على الراشد تدعيم و تعزيز الطفل مهما كانت استجابته. (RONDAL, 1985, p. 263)

- إضافة إلى هذا من المهم تحفيز الطفل على النظر و توجيهه و تثبيت إنتباهه من أجل بناء تبادلات لفظية، و تتمثل تمارين تحفيز النظر في:
- الوعي بوجود العينين
 - الملاحظة و الإكتشاف و التعرف على الأشياء
 - الإنتباه البصري
 - التنسيق البصري اليدوي
 - استثارة الحواس (التنبيه السمعي، التعرف على مصدر الصوت، التمييز السمعي، الوعي اللمسي).

• التكفل بالجانب اللساني:

تمتاز هذه المرحلة بظهور الكلمات الأولى في حوالي السنة الأولى من عمر الطفل وكذلك المرحلة ما قبل الجملة في حوالي السنتين، يكون التدخل الأَرطوفوني في هذه المرحلة على مستوى تطوير المعجم اللغوي بتحسين مفرداته مع تدعيم جانب الفهم اللغوي من خلال التقليد والإشارة إلى الصور أو الشيء المناسب و تسميتها. و عندما يلاحظ المختص أن الطفل قد اكتسب مفردات لا بأس بها يتدخل على المستوى النحوي المورفولوجي بتدريب

الطفل على تركيب جمل بسيطة تخضع للقواعد مثل الجمع والمفرد، المؤنث و المذكر... إلخ، ثم الإنتقال بالطفل إلى إنتاج و فهم جمل تتكون من كلمتين إلى ثلاث كلمات فأكثر.

إن أهم جانب يتكفل به المختص الأرطوفوني هو الجانب النطقي، و بما أن أطفال متلازمة داون يعانون من اضطرابات نطقية بسبب الليونة العضلية على مستوى الجهاز النطقي، فإن الخطوة الأولى التي يقوم بها المختص للتخلص من هذه الإضطرابات هو تقوية العضلات الفمية الوجهية بتطبيق تمارين البراكسيا و على الطفل تقليدها، بعدها ينتقل المختص إلى تصحيح نطق الحروف بتعليم الطفل كيفية إصدار الصوت و الأعضاء المتدخلة في ذلك (مخرج و صفة الحروف) باستعمال مجموعة من التقنيات مثل موجه اللسان، المرأة... إلخ. (مطرف ورده، 2016، ص ص (194-203))

أما بالنسبة للمستوى الصوتي فقد لاحظنا أنه قل ما يتم الإهتمام به لدى هذه الفئة من الأطفال بسبب مختلف المشاكل التي تعاني منها هذه الشريحة، فالمختصون يولون الأولوية للاضطرابات اللغوية و المعرفية و الجسمية و غيرها و يتغاضون عن مشكلة البحة الصوتية التي يمتاز بها طفل متلازمة داون، إلا أنه توجد دراسة حديثة قامت بها الباحثة ورده مطرف، حيث اقترحت بروتوكول علاجي لتربية صوت أطفال متلازمة داون يحتوي على تمارينات و نشاطات تتمثل في :

- تمارين الإسترخاء
- تمارين البراكسيات الوجهية و الفمية و اللسانية
- تمارين التنفس
- تمارين العمودية
- تمارين التربية الصوتية. (مطرف ورده، 2016)

يجدر الذكر أن هناك عدة برامج علاجية مختلفة تطبق في مختلف دول أوروبا و لقد قمنا بتلخيصها في هذه الجداول التالية:

جدول رقم(4): نماذج للتربية المبكرة لأطفال متلازمة داون في دول أوروبا
(REDON Isabelle, 1999, pp. 249-254)

البلد	السن	الأشخاص ذو تدخل مباشر في التكفل	المكان	التربية المبكرة الجهة الفموية الوجهية	المستوى المعرفي
فرنسا	من 3 أشهر إلى 3 سنوات	-أخصائي أرطفوني - متخصص في التدليك - مختص نفساني	- العيادة الأرطفونية - عيادة التدليك - مركز - داخل المنزل	-المص و البلع -العمل على التخلص من الليونة العضلية -انجاز التمارين البراكسية	-استثارة الرضيع -بناء ديمومة الأشياء -التمييز الإدراكي لما هو محسوس -ألعاب الإخفاء
بلجيكا	من 3 أشهر إلى 3 سنوات	-مختص في التدليك -طبيبة التخاطب -مختص في لغة الجسد و الحركات	-مستشفى -مركز -مدرسة أو روضة أطفال	-البلع الغذائي -التغذية -سيلان اللعب	
انجلترا	من 3 أشهر إلى 3 سنوات	-طبيب التخاطب - العائلة	- عند طبيب التخاطب - داخل المنزل	- الدلك - تمارين و الألعاب بالفم	- إدراك سمعي
سويسرا	من 6 أشهر إلى 6 سنوات	- مصلحة تربوية متنقلة -أخصائي أرطفوني -معلم متخصص - مختص سيكوبيداغوجي	- داخل المنزل - روضة الأطفال	-تمارين اللسان الفم،التنفس -تقليل الارتخاء - التحضير للوقوف -وضعية الجلوس و الوقوف من (0-2 أشهر) - التحضير للاستقلالية	-استثارة الرضيع عن طريق الألعاب -بناء ديمومة الشيء -السلوك السياقي والتنسيقي -تحويل و إعادة بناء الأشياء

جدول رقم (5): نماذج من الإرشاد الوالدي في دول أوروبا

البلد	السن	الأشخاص ذوي دخل مباشر في التكفل	المكان	الهدف	الميزانية
فرنسا	في 3 أشهر أو أقل إن كان ممكن	-التآزر مابين الوالدين - المختصين - الأصدقاء	- داخل المنزل - لعيادة الأرطوفونية - داخل فريق عمل (sessad)	- تعزيز علاقة الوالدين - تبليغ الأطفال	يستطيع تطويرها
بلجيكا	منذ الولادة	- الطاقم الطبي والشبه الطبي - العائلة	- مصلحة الأمومة - داخل المنزل	-البوح بالتشخيص - اختيار مكانة الطفل أولاً - السند عن طريق الحوار	دورية
اسبانيا	مرحلة ما قبل التربية منذ ولادة الطفل	- أطباء - فرقة مصالح الاجتماعية	- مستشفيات - مراكز طبية متخصصة	- التقييم - التوجيه - التدخل المبكر	دورية
انجلترا	مند ولادة الطفل	- قابلات - زوار متخصصين في الصحة الفدرالية الوطنية الانجليزية - الجمعيات المعنية	-مصلحة الأمومة -داخل المنزل	-متابعة سياق نمو الطفل - مرافقة العائلة - التنسيق مابين الأفراد المعنيين بالطفل	دورية
ايطاليا	تبدأ قبل ولادة الطفل	- مصالح فرع حماية الصحة العقلية و إعادة الإدماج -الجمعية المعنية بتريزوميا 21 -الأولياء، أطباء نفسانيون	-مصلحة الأمومة -داخل المنزل	- تبليغ الوالدين - فرقة التشاور - سند نفسي (متابعة طبية للطفل)	دورية

جدول رقم (6): التربية المبكرة و الإتصال في دول أوربا

البلد	أهم الطرق	السن	التطبيق	الهدف
فرنسا	-تقليد الإشارات +اتصال غير لفظي -التقليد اللفظي و المناغاة -تهيئة و تأهيل لعب الأدوار ما قبل الحوار	3 أشهر إلى 4 - 6 أشهر -12 أشهر	Le français signé	
بلجيكا	-صياغة الأداءات الصوتية "المناغاة" -تحبيب اللغة و انجاز الأصوات		-الكرة الصوتية -اللغة الاستشارية -مضخم الصوت مع ذبذبات	3-5 أشهر 6 أشهر 18 شهر
اسبانيا	-استثارة ضرورة الاتصال -الإكثار من الاتصال اللفظي -كسب أكبر قدر ممكن من المفردات	3 أشهر من 3 أشهر	-إشارات يدوية لفظية Pictogramme متعددة الألوان و الأشكال	بداية الأسابيع الأولى
انجلترا	-المبادرة في الحوار 'الانتباه' " -العمل على الفهم في بعض الوضعيات -العمل على التعبير -إثراء المفردات	3 إلى 6 أشهر 6 أشهر إلى 3 سنوات	مفردات makaton طريقة أنجلو سكسونية	3 أشهر
سويسرا	-استثارة اللغة عن طريق العب -تفاعل مستمر : المشاركة و الانتباه -التعبير العفوي	من 6 أشهر إلى نشأة اللغة	الصور إشارات المفردات المتعلقة بطريقة makaton	3 أشهر
ألمانيا	-العمل الحقيقي للمختص الارطفوني يبدأ من 6 سنوات		لا توجد مساعدات خاصة بألمانيا -إمكانية و ندرة استعمال	سنتين

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع متلازمة داون و التي تعد شكلا من أشكال الإعاقة الذهنية، و يعود السبب الرئيسي لحدوثها إلى خلل في الكروموزومات أثناء الإنقسامات الخلوية و الذي يفسر لنا مجمل الأعراض المورفولوجية المميزة لهم و المشاكل الصحية المصاحبة و قصور في الأداء العقلي، مما يؤثر على قدراتهم المعرفية و التي تتضح جليا في بطء في اكتساب و تعلم مختلف المهارات الحياتية.

لقد بذل الباحثون مجهودات من مختلف التخصصات منذ أن أكتشف هذا الخلل الكروموزومي عام 1958 إلى يومنا هذا، و لقد توصلت البحوث الطبية إلى التشخيص والكشف المبكر لهذه المتلازمة ما يساعد في تقديم العلاجات اللازمة، كما توصل المختصون إلى إبراز أهمية الإثارة العصبية المبكرة و استغلال المرونة العصبية في تطور وتنمية الوظائف المعرفية لديهم.

وسنواصل في الفصل الموالي عرض أحد الوظائف المعرفية الخاصة باللغة والمتمثلة في الفهم اللغوي للغة الشفهية (اللغة الإستقبالية)، حتى يتسنى لنا أخذ فكرة واضحة عنها كونها وظيفة معرفية ليست مستقلة عن باقي الوظائف المعرفية الأخرى بل تتم وفق سيرورات معرفية مترابطة و متكاملة.

الفصل الثالث

فهم اللغة الشفهية

تمهيد

إن الناس عامة و المتعلمون خاصة، يقرؤون أو يسمعون آلاف الجمل عن موضوعات متعددة، من مصادر مختلفة، و يحاولون فهمها. و لكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة و أحكاما دقيقة، و قد لا يجدون صعوبة في فهم ما تلقوه، و بالرغم من ذلك فكثيرا ما يقعون في أخطاء تكشف لنا عن الطبيعة المعقدة لوظيفة الفهم (السعيد عواشريه، 2005، ص 12).

سنقدم في هذا الفصل بعض المعلومات المهمة عن هذه الوظيفة و كل ما يتعلق بسيروراتها و مراحل نموها لدى الطفل و مستوياتها و جوانب أخرى لتوضيح أكثر أهمية عملية الفهم في الإتصال الشفهي.

1. تعريف مصطلح " الفهم "

لمصطلح "فهم" تعريفات مختلفة باختلاف وجهات النظر إلى المصطلح وإلى السياق الذي يرد فيه، ومن هنا سنبحث في تعريف الفهم وعلاقته باللغة المسموعة.

* عرفه ابن منظور في لسان العرب بقوله: " الْفَهْمُ معرفتُك الشيء بالقلب، فَهْمُهُ فَهْمًا وَفَهَامَةً: عَلِمَهُ وَفَهِمْتُ الشيءَ: عَقَلْتُهُ وَعَرَفْتُهُ وَفَهَمْتُ فُلَانًا وَأَفْهَمْتُهُ وَتَفَهَّمَ الكلامَ فَهَمَّهُ شيئاً بعد شيءٍ ، ورجلٌ فَهَمَّ سريع الفهم . ويقال فَهَمَّ وَفَهَّمَ، وَأَفْهَمْتُهُ الأمرَ وَفَهَمَهُ إياه، جعله يفهمه، و استفهمه سأله أن يُفْهِمَهُ، وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهَّمْتُهُ تفهيمًا ... " (بشير إبرير، 2005، ص 40).

* الفهم من الناحية السيكلوجية هو: " معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط. "

* الفهم من الناحية العملية هو: " التكيف الناجح لموقف يجابه الفرد، و هذا التكيف الناجح يأتي نتيجة لفهم العلاقات القائمة في الموقف، و تمييز العناصر البعيدة عن الهدف " (السعيد عواشيرة، 2005، ص 35).

* وعرفه أحمد زكي صالح (1975) بقوله: " الفهم هو العملية التي يتم بها إدراك الموقف أوالموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، فهو لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم، ولا بد من التفرقة بين الفهم والتذكر، وبين الفهم وإدراك العلاقة. "

فأما الإدراك فهو تحصيل موضوع خارجي وتكوين معنى عنه، وأما التذكر فهو إدراك جزء من الماضي، وأما إدراك العلاقة، فهو تحديد علاقة بين موضوعين جديدين، ويعتمد الفهم على قدرات الفرد وخبراته، ولطالما أن الأفراد يختلفون في قدراتهم فإن فهمهم للموقف الواحد قد يختلف " (بشير إبرير، 2005، ص 40).

* تعريف روبير غاليسون و دانيال كوست R. GALISSON et D.COSTE :

"الفهم في التواصل اللغوي عملية ذهنية عامة ناتجة عن ترجمة خطاب لغوي يسمح للقارئ بادراك معنى الدوال المكتوبة والمسموعة فالفهم المكتوب أو المسموع الناتج عن عملية إدراك الخطاب يقابل التعبير الكتابي والشفوي اللذين هما أصل الخطابات اللغوية". (بشير إبرير، 2005، ص 42).

* تعريف كلارك و كلارك CLARK et CLARK (1977) : يفرق هذان الباحثان بين الفهم بمعناه الواسع و معناه الضيق، "الفهم بمعناه الضيق يشير إلى العمليات التي يستقبل بمقتضاها المستمع الأصوات التي ينطق بها المتكلم، ثم يستخدمها في بناء تفسير لما يُعتقد أنه مقصد المتكلم، و بعبارة أبسط هو بناء المعاني من خلال الأصوات. أما الفهم بمعناه الواسع فإنه نادرا ما ينتهي عند هذا الحد، ففي معظم الحالات يستخلص المستمع ما يجب عمله من خلال الجملة ثم يقوم به، أي أنه توجد عمليات عقلية إضافية تفيد المستمع في استخدام التفسير الذي سبق أن كوّنهُ" (السعيد عواشريه، 2005، ص 36).

يمكننا تلخيص ما جاء من هذه التعريفات لمصطلح الفهم في التعريف الإجرائي

التالي:

" الفهم هو تصور ذهني يهدف إلى إستخراج المعنى المطلوب من السياق، أو من المواقف و إدراكها بصفة كلية من خلال التعرف على العلاقات المكونة لها بطريقة تدريجية ومنظمة و بالتالي التوصل إلى تفسيرات صحيحة. و لا يتوقف الأمر إلى هذا الحد بل يتعداه إلى توظيف هذه التفسيرات في بعض الأنشطة حاضرا أو مستقبلا. كما يتأثر الفهم بشكل عام باختلاف القدرات الفردية و الخبرات الشخصية و مستوى الذكاء حيث إن هذه العملية تتأثر بالإعاقة العقلية و مستوياتها."

عرضنا باختصار شديد تعريف مصطلح "الفهم" بصفة عامة، وفي الأسطر الموالية لهذا الفصل سنخص بالذكر بعض التعريفات لموضوع "الفهم اللغوي" المتعلق باللغة المسموعة (الفهم الشفهي).

2. تعريف الفهم اللغوي الشفهي

يوجد عدة تعريفات للفهم اللغوي بصفة عامة، و الفهم السمعي بصفة خاصة، و بما أن اللغة تكون إما مكتوبة (مقروءة) - (فهم قرائي)، أو منطوقة (مسموعة) - (فهم سمعي) فإن ما ينطبق على الفهم اللغوي ينطبق على الفهم السمعي بناء على كون ما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء حتما و بالضرورة.

* تعريف جيلفورد GUILFORD (1951) هو: "القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار".

* تعريف كارول CAROL (1972): "الفهم اللغوي هو عملية تعني إدراك أو توقع معنى كل شيء كمعنى الكلمة و العبارة أو الاصطلاح ، ومعنى الجملة أو المحادثة الطويلة".

* تعريف كلارك وكلارك CLARK et CLARK (1977) هو: " الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم".

* تعرف نادية عبد السلام (1983) الفهم اللفظي بأنه: "ما يتعلق بفهم الألفاظ ومعاني الكلمات والعلاقات بينهما ويكون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها، حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل" (أ. السعيد عواشيرة، 2005، ص ص 40 - 41)).

* تعريف القاموس الأرطوفوني للفهم اللغوي (1997): "القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة. إن الفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية (معرفة اللغة)، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك التمييز السمعي أو البصري، الانتباه،

الذاكرة، القدرات الذهنية...). عند وضعية الاتصال يصاحب الفهم اللغوي الفهم غير اللغوي، هذا الأخير مرتبط بمعايير خارج لسانية (Paramètre Extra linguistique) منها: المضمون والعلاقات بين المتخاطبين و الإيماءات التي تحدد دلالة الرسالة " (BRIN F., 1997, p.45). وبما أن وظيفة الفهم عملية عقلية و ذهنية فمركزها البديهي هو الدماغ، لذا من المهم التعرف على موقع هذه الوظيفة من بين باقي الوظائف الأخرى.

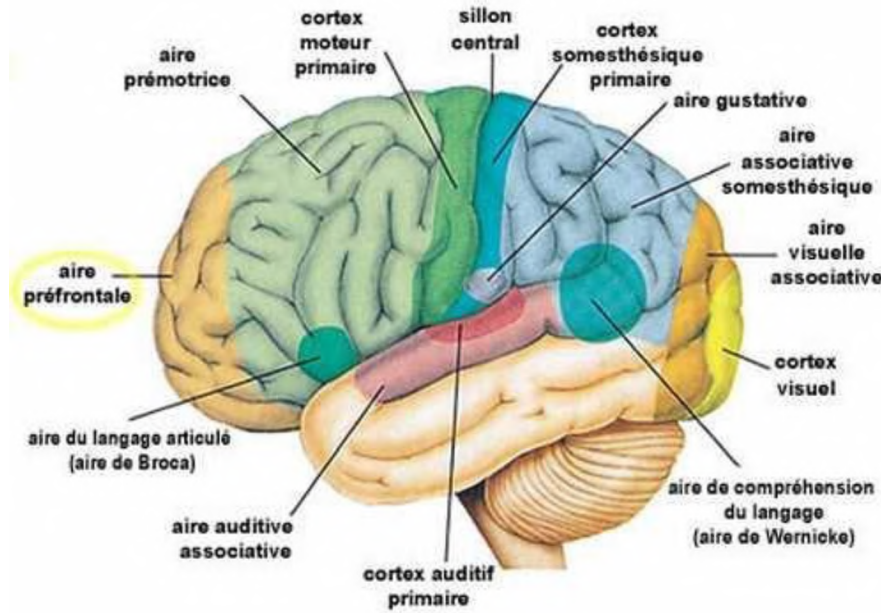
3. الجانب التشريحي لوظيفة الفهم

إن الدراسات الحديثة تبين بوضوح الفرق الموجود بين نصف الكرة المخية اليمنى وبين نصف الكرة المخية اليسرى، فقد كشفت أن نصف الكرة المخية اليسرى هي المسؤولة عن وظيفة الفهم و إنتاج اللغة فهي تهتم بمعالجة و تحليل المعلومات، و بالإضافة إلى هذه الوظائف فهي تتناول الإيقاع و التنظيم الزمني. وباحة فرنيكي المتواجدة في الفص الصدغي هي المسؤولة عن فهم اللغة. (HOMMET C., et all., 2005, p. 11).

إن مركز الكلمات المسموعة يقع بالقرب من منطقة السمع أما مركز الكلام فيقع بالقرب من منطقة الحركة و بين هاتين المنطقتين يوجد أعصاب موصولة تربطهما، و لأن اللغة المنطوقة تتطلب عادة استخدام المنطقتين و تعاونهما، فإنه إذا ما أصيب مركز الكلام المسموع بتلف فإن الإنسان لا يستطيع فهم معنى الكلمات المسموعة و لو أنه يسمع الأصوات كلها، و إذا ما أصاب تلف مركز التكلم فلا يتمكن المريض من الكلام و لو أنه يفهم معنى ما يسمع (حابس العوامل، 2004، ص 105).

الشكل رقم (12): بادئات الوظائف المعرفية للدماغ

[http : // images.google.com](http://images.google.com).



4. مراحل نمو الفهم الشفهي لدى الطفل السوي

إن اللغة بطبيعتها الحال هي صلة الوصل بين الطفل و الراشد و هي الأداة المثلى التي يتم بواسطتها هذا الاحتكاك. إلا أنها لا تكتسب بصورة تلقائية و ليست هبة يضيفها الإنسان إلى ما يملكه، فلا بد من التدريب على النطق و التعلم.

إن الصرخة الأولى التي يطلقها الطفل لدى الولادة هي أول بادرة من بوادر قدرته على التصويت و هي نقطة البداية في نشوء اللغة، إذ سرعان ما يكتشف الطفل أنه يستطيع الصراخ و أن يعبر عن مختلف رغباته و حاجاته، فيمكن من خلاله أن يعبر عن الإحساس بالجوع أو الألم، أو الانزعاج من وضعية غير مريحة. (حنفي بن عيسى، بدون سنة، ص ص (129 - 130)). ثم ينتقل الطفل من الصراخ إلى مرحلة المناغاة و التي تمتد أحيانا من ست شهور إلى إثني عشر شهرا، فيهمهم الطفل بأصوات مثل "دادا" أو "بابا" و بفعل اهتمام

المحيط بأصواته يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق. فيكرر الطفل مجموعة أصوات بشكل ثابت، و يبدو أنه يستمتع من استماعه لهذه الترددات و يكون العائد السمعي بمثابة تدعيم لإصدارها من جديد (جمعة سيد يوسف، 1990، ص ص (87-88)).

عندما يتعلم الطفل النطق تأتي مرحلة بداية تثبيت المعاني على الألفاظ و الذي يتحقق عن طريق التقليد و التعلم، فعندما ينطق الطفل حرف "با" نجد أن الأم تشجعه، فيكرر الصوت فتتطوّر هي كلمة "بابا" و تشير إلى أبيه فيربط اللفظ بمدلوله أو بمعناه، فإذا رأى الطفل أباه ينطق لفظ "بابا"، و تأخذ الكلمة تدعيماً بفرحة الكبار عند نطق الطفل للكلمة، وهكذا يتم ميلاد الكلمة. عندما يبلغ السنة الثانية تقريبا يبدأ في استعمال كلمة واحدة للدلالة على ما يريد التعبير عنه و قد تكون هذه الكلمات ذات مقطع واحد أو أكثر، و بعد منتصف السنة الثانية تقريبا يأخذ الطفل في توظيف الأسماء بكثرة، بينما يعوذه استعمال الأفعال و حروف الجر و الضمائر. (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص ص (72، 73)).

ويبدأ الأطفال مع نهاية السنة الثانية بتطوير الجمل القصيرة و البسيطة التركيب، حيث يربطون كلمتين أو ثلاث كلمات أساسية لتكون جملة ذات معنى و لكن بدون مراعاة لقواعد اللغة، كما شبهها بعض الباحثين بلغة البرقيات مثال: "طارط طيارة" (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 279). ثم يأخذ الطفل في الانتباه إلى الكلمات المنطوقة ثم يلتفت إلى مصدر الصوت ويقوم بعملية ربط بين أشياء أو إشارات معينة و بين سماع الصوت: كأن يربط بين صوت فتح الباب و دخول الشخص، و تدريجياً يصل الطفل إلى عملية الفهم التي تبدأ بالتعميم ثم التمييز. و ترى الباحثة مكارثي McCarthy أن وصول الطفل لمرحلة الفهم و التمييز يستغرق ثلاثة أشهر على الأقل قبل أن يبدأ باستعمال كلام بشكل له دلالة. فالطفل قبل أن يتلفظ لفظة واحدة يكون قد جمع ثروة لا يستهان بها من الألفاظ و العبارات يفهمها و لكن لا يستطيع التلفظ بها (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص 86).

دراسات عديدة بحثت عن كيفية اكتساب الطفل لمعاني لغته، نخص بالذكر تجربة نلسون NELSON (1973) حيث توصلت أن اكتساب الطفل للمعاني يسير عبر مراحل ففي البداية يميز الطفل شيئاً جديداً من مجموعة أشياء و لكن "كرة" مثلاً، ثم يميز بعد ذلك بعض العلاقات الوظيفية ذات دلالة، "شخص يلعب بالكرة" مثلاً، هذا هو الإدراك الأولي لوظيفة الكرة. بعدها يلاحظ الطفل حالات أخرى تستخدم فيها الكرة (تتدحرج، ترتد ..) فينتقي الخصائص الثابتة التي تتميز بها الكرة عما سواها من أشياء، و توضع هذه الخصائص في المركز الدلالي للشيء. في النهاية يعطي الطفل اسماً لهذا الشيء، و هنا تصبح العلاقة تلازمية بين الدال و المدلول الذي يقترن به، و يظل مصاحباً إياه في إطار دائم. يسمى هذا النموذج في نظر نلسون NELSON بالنموذج المركزي الوظيفي في اكتساب المعاني عند الطفل (أحمد حساني، 2000، ص 115).

كما تدل الدراسات العربية أن الطفل العربي يبدأ باكتساب أغلب الصيغ الصرفية في سن أربع سنوات و أن فهم الصيغ الصرفية و إنتاجها يتحسن تدريجياً بتقدم العمر، أما اكتساب صيغ الجمع فيبدأ بممارستها في سن الرابعة و يبدأ في التثنية في سن السادسة من العمر (موفق الحمداني، 2004، ص 215).

أما فهم معنى الكلمات يبدأ لدى الطفل في المرحلة السابقة لمرحلة التقليد إلا أن درجة فهمه تظل مدة طويلة ضعيفة و غير دقيقة، فهو يستخدم بعض الكلمات استخداماً واسعاً ما يدل على عدم دقته في فهم مدلولاتها، و هذا ما يجعله يعبر بها عن أمور لا صلة لها بمعناها الأصلي. (سهير محمد سلامة شاش، 2006، ص 90).

أنجزت أبحاث أخرى حول موضوع فهم التراكيب و الدلالة الألفاظ نذكر البحث الذي اهتم فيه صلوبن D. A. SLOBIN (1973) بمعرفة الوقت الذي يستغرقه أطفال الثالثة و الرابعة في تحديد الصورة التمثيلية للأحداث التي تصفها جمل (مبنية للمعلوم، المجهول، الإستفهامية، المنفية) و حسب النتائج فإن النمو العقلي أصبح يشكل في نظره القاعدة

الرئيسية للاكتساب اللغوي، و بالتالي فإن الأولوية في فهم نظام اكتساب بعض المميزات اللسانية يجب أن تمنح إلى تعقيدها المعرفي عوض تعقيدها التركيبي. و في دراسة أخرى للباحثة بويرمان BOWERMAN (1975)، توصلت إلى أن المعارف الكامنة وراء ملفوظات الطفل، هي بالدرجة الأولى معارف دلالية و انطلاقا من هذه المفاهيم الدلالية تتولد المفاهيم التركيبية. كما تشير نتائج أخرى للباحثة سنكلير H. SAINCLAIR (1970)، أن الطفل عند نهاية المرحلة الحسية الحركية، لا يضع أي حدود بين العالم خارجي و العالم الداخلي، فلا يميز بين الفاعل و الفعل و المفعول به ، إلا أنه و بفعل نموه المعرفي سيتمكن مستقبلا من التمييز بينهم و عندها فقط تظهر البنى اللسانية لديه، و أنه سيتمكن من إنشاء أنساق القواعد اللسانية بناء على الإستراتيجيات المولدة في تجارب المعرفة العامة (الغالي أحرشوا، 1993، ص ص (105 – 107)). (الجدول رقم (7)).

كما رأينا فيما سبق ذكره، فإن نمو الفهم اللغوي لدى الطفل يتم تدريجيا و عبر مراحل متكاملة، و بما أن اللغة مستويات فإن فهمها سيتم تبعا لهذه المستويات، هذا ما سنوضحه فيما يلي.

جدول رقم (7): مراحل نمو اللغة الإستقبالية (الفهم) لدى الطفل السوي

(هدى عبد الله الحاج عبد الله العشراوي، 2004، ص ص (83 - 87))

مراحل النمو	اللغة الاستقبالية (الفهم)
المرحلة الأولى: منذ الولادة حتى 3 أشهر	• يهدأ عند سماعه صوتاً مألوفاً • يبتسم استجابة للصوت المألوف • يجفل استجابة للصوت العالي • ينظر مباشرة إلى وجه المتحدث • يتوقع سماع أصوات مألوفة • ينظر إلى عيني المتكلم لمدة قصيرة أثناء إطعامه أو إرضاعه
المرحلة الثانية من (3 - 6) أشهر	• يظهر خوفاً من الأصوات الغاضبة • يبتسم ويضحك لسماعه الكلام المفرح • يحرك رأسه باتجاه الأصوات • يستجيب عند مناداته باسمه • يتوقف عن البكاء عند التحدث معه
المرحلة الثالثة من (6 إلى 9) أشهر	• ينظر إلى بعض الأشياء المألوفة عند تسميتها • يستجيب عند مناداته باسمه . • ينتبه نوعاً ما إلى الموسيقى ويتفاعل معها لمدة قصيرة • يبدو و:انه يتابع المحادثات بالإشارة بين الآخرين ، وذلك بنقل نظرة على كل متحدث • يتوقف للحظات استجابة للنهي (لا ، بس) • ينظر إلى الصورة التي يتحدث عنها شخص ما.
المرحلة الرابعة: من (9 - 12) أشهر	• يفهم بعض الأوامر (أعطني، افتح فمك) • يفهم الكلمات البسيطة مثل (حار ، أح) • يستجيب لأسئلة بسيطة (أين الكرة) • يستجيب للموسيقى بحركات جسدية • تلفت انتباهه الأصوات و إن كان يمارس نشاطات أخرى
المرحلة الخامسة من (12 - 18) شهراً	• يعرف أعضاء الجسد ويشير إليها • يعرف أسماء الأشياء المعتادة • يشير إلى شيئين أو أكثر من مجموعة أشياء مألوفة أمامه

• يستمتع بالاستماع للنغمات وأغاني الأطفال • يبدأ بالقدرة على تمييز بعض صور الأشياء المألوفة ويشير إليها إذا طلب منه ذلك .	
• يدرك أعضاء الجسم وقطع الملابس • يفهم أسئلة بسيطة الإجابة (بنعم أو لا) • يفهم فرق الدلالة بين الضمائر المنفصلة (أنا، أنت)، (هو، هي) • يفهم أمرين أو ثلاثة معا وينفذها متتابعة • يبدو كأنه يحاول فهم مضمون الكلام الذي يصغي إليه. • يدرك العديد من الأشياء والصور المألوفة . • يفهم معنى الكلمات التي تدل على المكان (في، على)	المرحلة السادسة (18-24) شهرًا
• يفهم الأفعال والنشاطات والقصص المصورة • يعرف الأعضاء الدقيقة في الجسم (ركبته..) • يعرف وظائف الأدوات المنزلية • يدرك مفهوم الحجم (كبير ، صغير) • يدرك مفهوم الحيز أو المكان (في، على، تحت) • يدرك تسلسل وتنظيم النشاطات اليومية (وقت الأكل، غسل اليدين، وقت النوم) • يميز بين الجنس (الولد، البنت)	المرحلة السابعة من (24 - 36) شهرًا
• يفهم بعض الصفات (خشن، ناعم، قاس...) • يفهم العلاقات المكانية (أمام ، خلف) • يفهم صيغ الأسئلة (ماذا تفعل عندما، يرد... عندما نجوع...) • ينفذ أمرين يتضمنان فعلين مختلفين.	المرحلة الثامنة من (36 - 48) شهرًا
• ينفذ ثلاثة أوامر مختلفة بالتسلسل . • يعين لونين أو ثلاثة ألوان أساسية بصفة دائمة. • يدرك معنى المفاهيم مثل (ثقيل ، خفيف ، صوت عال .. ليل، نهار) • يدرك معنى مفاهيم الاتجاه (فوق ، تحت ، قمة ، قاع) • يفهم عدد من صيغ الأسئلة التي تستعمل فيها أدوات استفهامية مختلفة (أين؟ متى؟ كيف؟)	المرحلة التاسعة من (48 - 60) شهرًا

• يعين كل الألوان الأساسية • يدرك مفهوم (متشابهة ومختلفة) • يدرك مفهوم (أول ، وسط ، أخير) • يدرك مفهوم (يمين ، يسار) • يدرك مفهوم المفردات المرتبة بالوقت (قبل، بعد، أمس، غدا) • يفهم صيغة السؤال المشروط (ماذا سيحدث لو....؟)	المرحلة العاشرة أكثر من 60 شهرًا
--	--

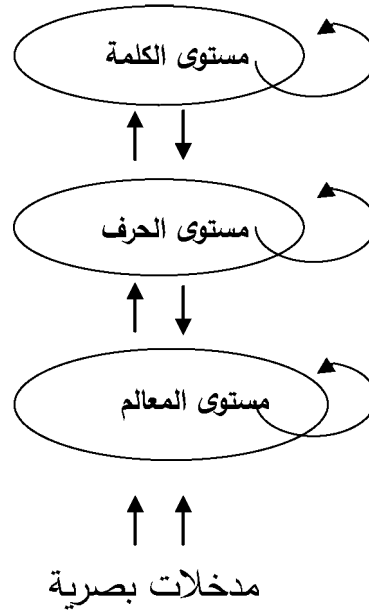
5. مستويات الفهم الشفهي

5.1 مستوى معاني الكلمات: أثبتت دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد و مستوى الفهم الشفهي، و العنصر الذي لا بد أن نذكره هو أنه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل إن معظم الكلمات لها أكثر من معنى. و معنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه ، كما يرتبط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم ففيما يخص الفرد فإن لديه قدرا كبيرا من المعاني لا بد أن يرجع للسياق لكي يفهم المعنى (محمد مبرود، 2008، ص 143).

و لقد قدم العديد من الباحثين نماذج عن التعرف على الكلمات و فهما و من بين هذه النماذج النموذج التفاعلي الإستشاري لماكلياند و رميلهارت (1981 – 1982) ويقوم هذا النموذج على ثلاث افتراضات قبلية وهي:

- تحدث المعالجة الإدراكية على: مستوى الملامح البصري، الحروف، الكلمة.
 - يتضمن إدراك الكلمة معالجة متوازية أي تتم معالجة مستوى الحروف متزامنة مع المعالجة على مستوى الكلمات.
 - يتم إدراك الكلمة بالمعالجة من أسفل إلى الأعلى و من الأعلى إلى الأسفل معا.
- (السعيد عواشرية، 2004، ص ص (71 - 72).

الشكل رقم (13) : المكونات الأساسية للنموذج التفاعلي الإستثاري



2.5 مستوى معاني الجمل: تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقاً من ترتيب الكلمات و السمات النحوية للكلمات في الجملة و صيغ الزمن النحوي و في أفعال الجملة و الضمائر و الروابط. لذا تنقسم عمليات فهم الجملة إلى فهم التراكيب و فهم المعنى.

أ- **فهم التراكيب:** يتم من خلال التحليل التركيبي للجملة و هذا بالتركيز على مفاهيم قواعد التحويل و البنية السطحية للجملة و بنيتها العميقة و يقصد بالبنية السطحية بالتقسيم الهرمي للجملة إلى وحدات تسمى أشباه الجمل، أما البنية العميقة فهي تشير إلى الشكل التحتي الذي يتضمن معظم المعلومات الضرورية للمعنى (المعنى الحقيقي). و لعل أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب هو الذاكرة، و يبدو أن الجمل لها مركز خاص في الذاكرة، (سنتطرق إلى دور الذاكرة في عملية الفهم في العناوين القادمة لهذا الفصل) فيمكن للشخص بعد سماعه جملة في وقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد نسي تفاصيل معينة خاصة بتركيبها. و يعتمد التحليل التركيبي على مجموعة من الهاديات

تساعد في التعرف على المكونات الأساسية للجملة و هي حسب جست و كاربنتر (1987)
:JUST et CARPENTER

- ترتيب الكلمة.

- فئة الكلمة (أسماء ، أفعال، الصفات، أحوال).

- الكلمات الوظيفية(حروف الجر و العطف و أدوات التعريف).

-الإضافة إلى الكلمة (الحروف الدالة على الماضي، المستقبل، الضمائر المتصلة).

- معنى الكلمة.

- علامات الترقيم (السعيد عواشرية، 2004، ص ص (75 - 78)).

ب- فهم المعنى: يتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المعجم العقلي الذي
تخزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، و من المعتقد أن المعجم يحوي الشفرة
الصوتية للكلمات، و البناء المورفيمي، و الفئة التركيبية، و معناها (جمعة سيد يوسف، 1990،
ص ص (70 - 71)).

5.3 مستوى معنى الفقرة: تتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة، حيث
تكون الجمل منظمة و مرتبطة فيما بعضها (محمد مبرود، 2008، ص ص (143 - 144))،
ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع، و تكوين المخطط، و يعالج معنى
النص كافتراضات مترابطة في نظام هرمي و يسمى هذا التنظيم ب (جذر النص)
(text base) (جمعة سيد يوسف، 1990، ص 71). وللفهم درجات متفاوتة تختلف من فرد
للآخر كل حسب قدراته.

6. درجات الفهم

يوضح الباحث مادي لحسن أن للفهم درجات تتلخص فيما يلي:

1.6 التحويل: و يظهر في قدرة المتعلم على شرح إرسالية ما أو قدرته على التعبير اللفظي عن شيء معين، كأن يكون المتعلم قادراً مثلاً على تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة. إنه تحويل لغة إلى لغة أخرى أو التعبير عنه بشكل من أشكال التواصل مع الأمانة و الدقة والتعبير عن المضمون دون تأويل أو تحريف للمعنى الأصلي.

2.6 التأويل: و هي درجة ثانية من الفهم، إذ تأتي بعد تمكن التلميذ من عملية التحويل، فهي كعملية عقلية تتجاوز مستوى الشرح أو المعنى الحرفي للإرسالية. فالتأويل هنا معناه إدراك العلاقة الموجودة بين عناصر الإرسالية و استخلاص ما يمكن استخلاصه منها من أفكار ونتائج و تقديمها على شكل مختلف أو من خلال وجهة نظر جديدة، و هذه العملية لا يمكن أن تتم إلا بحصول أولاً المعرفة، ثم فهم محتواها و قدرة التعبير عنها بشكل أو بآخر. آنذاك يمكن لعملية التأويل أن تتم بدورها.

3.6 التعميم: و هي درجة راقية من الفهم، و يتطلب الوصول إليها تمكن التلميذ من التحويل والتأويل، و يعني التعميم هو الانتقال بمفهوم أو نظرية من استعماله الأصلي إلى توسيع استعماله على مظاهر أو مجالات أخرى معروفة مع إدراك التلميذ لحدود التعميم (السعيد عواشرية، 2004، ص ص (39 - 40)).

7. خطوات عملية الفهم الشفهي

حدد كلارك و كلارك CLARK و CLARK (1977) خمس خطوات لتحقيق الفهم

هي:

أ. استقبال المعلومات المسموعة والإحتفاظ بها في الذاكرة العاملة (القصيرة) لتحليلها إلى مكونات جميلة.

ب. يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة (القصيرة) إلى مكونات جميلة قصيرة تمهيدا لترميزها و استقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (التتابع) .

ج. تحويل المكونات الجمالية القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى و الثانية.

د. يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجمالية القصيرة ليتكون معنى شمولي و تكاملي للجملة كاملة.

هـ. يتم التخلص من الصورة اللفظية للجمل، و يتم بعث معاني الجمل الكاملة و الكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم.

أما أندرسون ANDERSON (1995)، فيؤكد أن السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك و تمثيل المعلومات. فالفهم يتحقق خلال ثلاث مراحل وهي:

أ. مرحلة الإدراك: إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة. و قد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال فهم معانيه المباشرة، أو يكون ضمنيا أي مراعيًا للمعاني غير المباشرة للنص.

ب. مرحلة التمثيل: تمثيل معاني الكلمات و الجمل الواردة في النص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.

ج. مرحلة الإستجابة: استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال ما وجه للسامع أو إتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص ص (274 - 275)).

أما الباحث داود عبده فيرى أن السامع يمر بخطوات حين يفهم ما يقوله المتكلم و هي:

أ- تتلقى أذن السامع ما ينطقه المتكلم من أصوات، و يحتفظ بالصورة اللفظية لما يسمعه من كلام في الذاكرة العاملة لتحليلها إلى مكونات جمالية.

ب- يحلل السامع هذه الألفاظ التي دخلت الذاكرة العاملة إلى مكونات جمالية في نفس الوقت الذي تتلقى فيه الذاكرة العاملة عبر الأذن مزيدا من ألفاظ الجملة.

ج- يُحوّل كل مكون جملي إلى الفكرة التي تعبر عنها "معناها " في نفس الوقت الذي تستمر فيه الخطوتان السابقتان.

د- يضم الفكر معاني المكونات الجمالية شيئا فشيئا و يؤلف منها معاني مركبة لمكونات جمالية أوسع إلى أن يتم تأليف الجملة كاملة من معاني أجزائها.

هـ- يتخلص من الصورة اللفظية للجملة و ينقل معناها إلى الذاكرة الدائمة (داود عبده، 1984، ص ص (24 - 25)).

نشير إلى أن اللغة ليست بسيطة بل هي معقدة بطبيعتها لذا فإن فهم مختلف تراكيبها و صيغها و قواعدها يكون صعبا أحيانا.

8. عوامل صعوبة الفهم:

هناك عوامل عديدة تسبب صعوبة في فهم اللغة أهمها ما يلي:

- **صعوبة المفردات:** إن توظيف كلمات صعبة أو غير شائعة في الجملة يستغرق فهمها مدة طويلة.

مثلا: } طفق يبحث عن الماء
أخذ يبحث عن الماء

- **طول الجملة:** إذا تساوت جملتان في مختلف العوامل، باستثناء الطول، فإن الجملة الأطول تكون أصعب لأنها تشكل عبئا أكبر على الذاكرة العاملة.

- **كثرة مقولات الجملة:** وقد تتساوى جملتان في الطول و تختلفان في عدد المقولات (الفكرة) التي تحويها كل منها، في هذه الحالة تكون الجملة التي تحتوي على مقولات أكثر أصعب من الجملة الأخرى.

- **المكونات الجمالية المتقطعة:** الجملة التي يفصل بين أجزاء المكونات الجميلة فيها فاصل تكون - بشكل عام - أصعب من مثيلتها التي تكون فيها تلك المكونات متصلة، فالجملة الأولى من الجملتين التاليتين أصعب على الفهم من الثانية :

- وافقت اللجنة التي انتخبها الطلاب على الاقتراح.

- اللجنة التي انتخبها الطلاب وافقت على الاقتراح.

- **التركيب المعقد:** إن حشو جمل موصولة متعددة بعضها في البعض الآخر تكون صعوبة الفهم مثل:

- "النازل في داره أخواك صديقك". أصلها: "الذي ينزل أخواك في داره هو صديقك".

- **عدم وقوع المكون الجملي في موقعه الطبيعي:** فمن الأوضاع غير الطبيعية في الكلام:

أ- أن يرد المفعول به قبل الفاعل و الخبر قبل المخبر عنه مثل:

"عمر أكرمه خالد" أصعب من "خالد أكرم عمر"

ب- ورود الجملة الفرعية قبل الجملة الأساسية:

- قبل أن يذهب الرجل إلى عمله تناول طعامه.

- بعد أن تناول الرجل طعامه ذهب إلى عمله.

• **تعدد معاني الجملة:** من عوامل صعوبة فهم الجملة تعدد معانيها، سواء وجود كلمة فيها

ذات معان متعددة أو لأن لها بنى داخلية متعددة:

"جلست إلى جانب العين" أصعب من "جلست إلى جانب الشجرة" و هذا بسبب تعدد معاني كلمة "العين"

• **التعبير عن المعنى بطريقة تختلف عن الطريقة الطبيعية في الملاحظة و التفكير:** يلاحظ

الإنسان الأشياء بطريقة معينة يحددها بروز أحد هذه الأشياء أو حجمه.

فإذا جاء التعبير مخالفا لطريقة هذه الملاحظة، فإنه يجد صعوبة إضافية في الفهم. فجملة

مثل: "القلم فوق الكتاب" أسهل من "الكتاب تحت القلم" و جملة مثل: "النقطة في وسط

الدائرة" أسهل من "الدائرة حول النقطة".

• **التعبير عما يخالف توقعات السامع:** يجد السامع صعوبة في فهم الجملة إذا كانت تعبر

عما يخالف توقعاته، فجملة "قفز السباح في الماء بعد أن خلع حذاءه" أصعب على الفهم

من جملة مثل "قفز السباح في الماء قبل أن ينزع حذاءه".

• **إعادة النظر في المعنى المستخلص:** سبقت الإشارة إلى أن السامع يؤلف معنى الجملة

بالتدريج خلال الاستماع إليها، ولا ينتظر حتى نهايتها. و ينتج أحيانا عن هذا أن يضطر

السامع إلى إعادة النظر فيما توصل إليه من معنى للجزء الأول بعد أن يستمع إلى الجزء

الجديد. كما في الجملة: "لم يشتر سيارة خاصة...إلا بعد أن اقتنع بضرورتها".

- **عدم التآلف بين بعض مفردات الجملة:** و قد تنشأ صعوبة الفهم بسبب وجود تناقض في الملامح الدلالية بين كلمتين من كلمات الجملة أو عدم ألفة ورودها معا .
و هذا يتضح في بعض العبارات الشعرية التي تخرج عن المؤلف. ففي عبارة "النغم الأخضر" مثلا عدم تآلف في الملامح الدلالية بين "النغم و الأخضر"، لأن الأخضر لون، والألوان لا تستعمل إلا مع الأشياء المرئية، وهو أمر لا ينطبق على النغم. وهذا ما يميز بين الحقيقة و المجاز في اللغة (داود عبده، 1984، ص ص (28 - 37)).
- كل هذه العوامل و أخرى تعرقل أحيانا فهم اللغة، و بما أن الفهم عملية معرفية، تحليلية، تفاعلية، بنائية، تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة، فإن التوصل إليه (الفهم) يتم عن طريق تداخل و تكامل منسجم بين وظائف معرفية أخرى.

9. علاقة الفهم بالوظائف المعرفية الأخرى

9.1 علاقة الفهم بالإدراك

يرى الباحث سيد جمعة يوسف (1990) أن العديد من الدراسات النفسية في ميدان فهم اللغة تخلط بين الفهم والإدراك، حيث يميل البعض إلى استخدام الفهم مع اللغة والإدراك مع الكلام بينما البعض الآخر إلى استخدامهما كمفهومين لهما نفس المعنى، دون تمييز واضح بينهما.

فإدراك الكلام هو استقبال السامع للكلام و تمييزه له، و هو ما يبحثه علم الأصوات السمعي. أما الفهم فهي عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، و هي تمثل في حد ذاتها تجريدات عن الأشياء المدركة. و معنى هذا أن الإدراك مترابط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء)، أما الفهم فهو مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة و تنتظم في تراكيب موحدة، لأن فهمنا لما نسمعه من الآخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها. و يتضح من تعريفات الفهم أنها

العملية الأكثر عمومية و التي تتطوي على الإدراك، و ليس العكس. لذا يميل الباحث سيد جمعة يوسف إلى تفضيل الرأي الذي يقول أن الإدراك و الفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين، حيث أن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، و بالتالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للغة، و مصطلح الإدراك للكلام استنادا إلى المبررات التالي:

- يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات و إعادتها بطريقة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة.
- أحد مصادر سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد و غير الكافي الذي يسبقه بالضرورة.
- هناك عددا من المراحل المختلفة التي يمكن أن تدرس فيها أصوات الكلام، وإحداها هو أن ندرس الأصوات كما تستقبل و تدرك في أذن المستمع (جمعة سيد يوسف، المرجع السابق، 1990، ص ص (59 - 61)).

9.2 علاقة الفهم بالاستحضار

حسب غارادوري Garanderie في عملية الفهم، ليس الإدراك البصري أو السمعي أوالحسي الحركي هو الذي يُنتج لنا الفهم، في الواقع على امتداد الإدراك، يحصل الاستحضار بسرعة فائقة بحيث أنها تفلت من كل وعي، ومنه يكون الشرط اللازم والكافي لإحداث الفهم ، و هناك حالتين يجب أن تأخذ بعين الاعتبار:

1. عندما يكون الموضوع سهلا أو مألوفا،يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيا و بالتالي ينتج الفهم.
2. عندما يكون الموضوع معقد أو جديد، لا يقوم الإدراك بإحداث الاستحضار تلقائيا وبالتالي لا يتكون الفهم .

فالفهم هو إذن ذو طابع استحضاري. إذ يعتمد على فعل ذهني لإعادة التعبير عن المعلومة المقدمة من طرف الإدراك.

إن مشروع التوصل إلى المعنى في عملية الفهم هو إنشاء الاستحضارات التي ستمد لنا "الفهم" لما هو مقدم لفهمه. ويجب أن تكون هذه الاستحضارات ترجمات للأمر الذي هو محل الفهم. يميز غارادوري Garanderie ثلاث حالات لهذه الترجمة:

- تلك التي لا تظهر شيئاً من معنى الشيء المطلوب فهمه.
- تلك التي تظهر و كأنها ضد المعنى.
- تلك التي تمد كل المعنى أو جزء منه.

فأما في الحالة الأولى ، تكون الترجمة فيها خارج المجال، وفي الحالة الثانية، يكون اكتسب المعنى بضده، وفي الثالثة يكون بالمماثلة (semblable).

إذن ليس للوهلة الأولى يتم التحصل على الفهم، بل يكون ذلك في غالب الأحيان إثر جهد لإيجاد الاستحضارات الكاشفة عن المعنى. (لعمارة محمد إسماعيل، 2008، ص ص (93 - 94)).

9.3 علاقة الفهم بالانتباه و الذاكرة

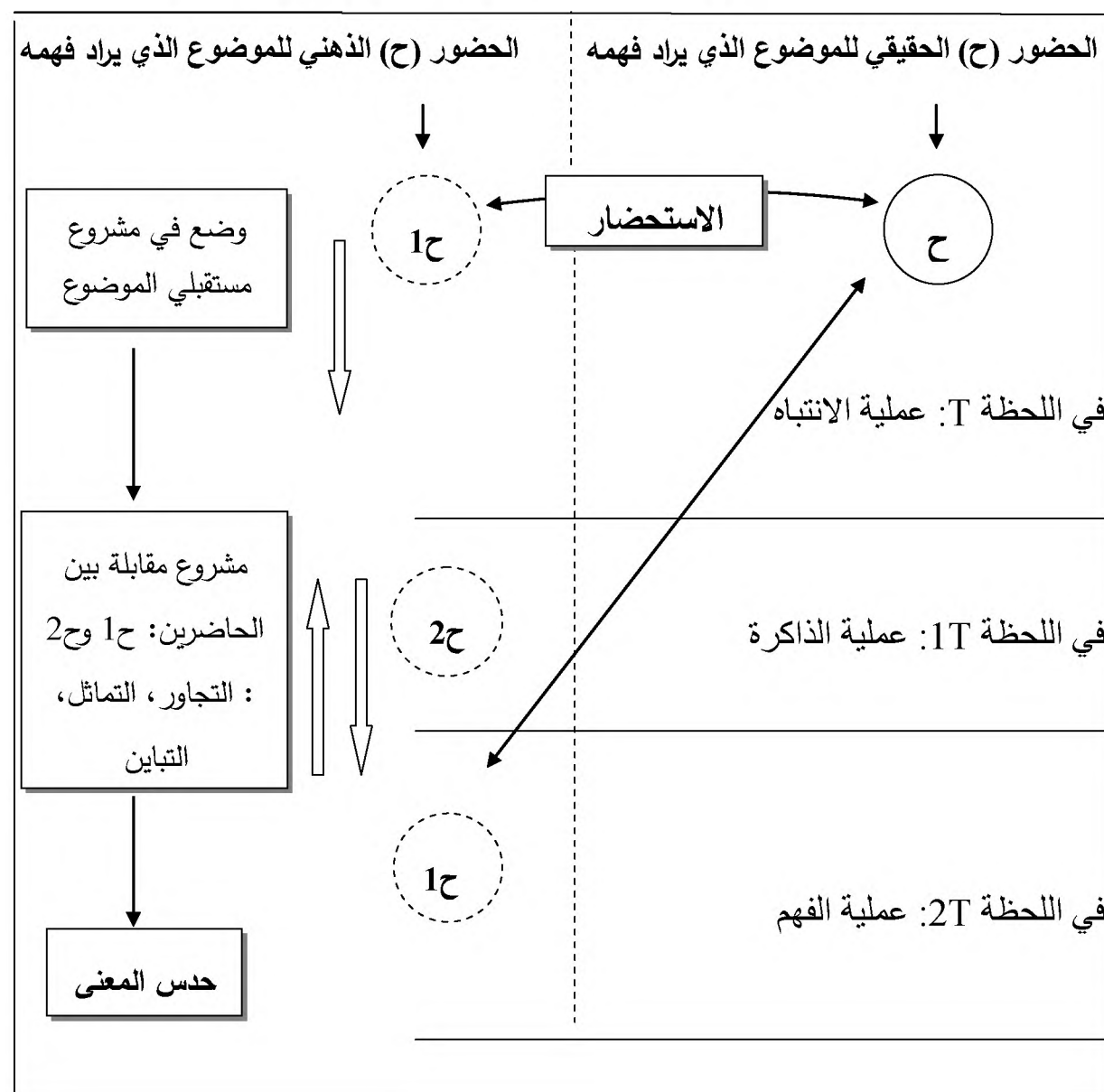
إذا كانت وسيلة الانتباه تجعل الحاضر حاضراً، وإذا كانت وسيلة الذاكرة تجعل الغائب حاضراً، فإن وسيلة الفهم، في الحقيقة، هي نتيجة "تصادم" بين هاتين الوظيفتين أي تلك التي تخص الانتباه وتلك التي تخص الذاكرة. هذا التصادم يفضي إلى المعنى. لهذا، فوسيلتي الذاكرة والانتباه يجب أن تكونا حاضرتين معا لتتداخل في عمليات كل واحد منهما و تُكملا بعضهما، وإلا فسوف لن يتم فهم أي موضوع خاص.

هناك عدة أشكال يتم فيها تدخل الوظائف المعرفية و هي كالتالي:

- التي تخص الانتباه

- التي تخص الذاكرة
- التي تخص ثمرة الذاكرة مع الانتباه.
- إمكانية التقاء أكثر من شكلين من الوظائف، ثلاثة أو أربعة مثلاً. لكن مبدأ الفهم يركز على إلتقاء الوسيلتين المذكورة أعلاه.
- حسب دو لا غاراندوري، يحصل الالتقاء بين الوسيلتين في الذهن تبعاً لثلاثة أشكال ممكنة من التداخليات: التجاور (contiguïté)، التماثل (ressemblance) والتباين (contraste).
- إذا يكون الحصول على معنى موضوع ما على نحو ثلاثة أشكال:
 - المعنى لما هو "التواطؤ" (univocité).
 - معنى التشابه (similitude et différence).
 - المعنى لما ليس له تماثل ولا اختلاف (équivocité)،
- و بهذا ينبثق من نشاط الفهم أشكال مختلفة تصدر من جراء إلتقاء الوسيلتين (الذاكرة و الإنتباه) و بهذا يكون مصدر انطلاق أحاسيس (حدس) المعنى. لنشرح عن قرب، وببطء، وفي أزمنة محددة، ما يحدث في داخل عقل شخص يحاول فهم موضوعاً معيناً:
- قبل لحظة T، وضع الفرد ضمناً (implicite) نفسه في مشروع معنى ويجعل في علاقة (en rapport) بين ثمرة الانتباه مع ثمرة الذاكرة.
- في لحظة T، تضمن عملية الانتباه الحضور الذهني للشيء المدرك (حسياً) والذي يراد فهمه.
- في اللحظة 1T، تضمن عملية الحفظ ثمرة أداة الانتباه للحظة T إلى اللحظة 1T (زمن اللحظة متغيرة حسب الأفراد). في اللحظة 2T فما فوق، تجعل عملية الفهم في مقابلة أوفي مقارنة ثمري الأداة إلى أن يتحدد حدس المعنى ويبلغ اكتماله. يكون شكل حدس المعنى المتحصل عليه من خلال هذا الالتقاء إما التجاور أو التماثل أو التباين (لعمارة محمد إسماعيل، 2008، ص ص (94 - 95)).

الشكل رقم (14): مختلف لحظات (T) لبنية مشروع المعنى لعملية الفهم



9.4 علاقة الفهم بالحلقة الفونولوجية

تتمثل وظيفة الحلقة الفونولوجية في المحافظة والمعالجة للمادة اللفظية التي تأتيها من القناتين السمعية والبصرية، والتي تخزن في سجل للتخزين الفونولوجي القصير المدى بحيث لا تتجاوز الثانيتين، والتي يمكن إعادة تنشيطها بواسطة عملية التكرار اللفظي.

عندما ترد المادة اللفظية من القناة السمعية إلى الحلقة الفونولوجية تمر بعملية التحليل إلى وحدات فونولوجية والتي تعرف بمرحلة فك الترميز (Décodage) التي تسمح للفرد أن يتعرف عليها، ثم تحول إلى سجل التخزين الفونولوجي أين يتم تخزينها لفترة وجيزة من الوقت قد لا تتعدى الثانيتين. بعد ذلك إما تزول وتمحى من الذاكرة، ولكن هناك إمكانية الاحتفاظ بها بإعادة تنشيطها (Réactivation) بواسطة عملية التكرار اللفظي، ثم إعادة ترميزها بواسطة عملية الترميز الفونولوجي (Encodage phonologique). (خديجة حمري، 2007، ص 54 - 55).

لذا تلعب الحلقة الفونولوجية دورا هاما في عملية الإدراك والفهم وبالأخص عند إدراك جمل طويلة ومعقدة سواء كانت مقروءة أو مسموعة. فقد توصل BADDELEY في دراسة أجراها في سنة (1993) على حالة إصابة باضطراب في الدماغ نتج عنه خلل على مستوى الحلقة الفونولوجية توصل إلى أن الحالة تعاني أيضا من مشاكل على مستوى الفهم. نفس النتيجة توصل إليها الباحث CRAIN وآخرون في سنة (1990) الذي توصل إلى أنه في حالة الإصابة بعسر القراءة تظهر مشاكل على مستوى الفهم لديهم (خديجة حمري، 2007، ص 60 - 61).

9.5 علاقة الفهم بالتفكير

يشير واطسون WATSON رائد المدرسة السلوكية أن التفكير هو اللغة، أي أنه لا يوجد فرق بينهما حيث أن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي

ضمني بدون الأصوات، و أن اللغة قد تكون خارجية كالكلمات و الأصوات أو داخلية كال تفكير. أما بياجيه فيؤكد أن التفكير يسبق اللغة حيث ينمو تفكير الطفل أولاً خلال تفاعله مع بيئته ثم يتبعه الإرتقاء اللغوي و بذلك فإنه لا يوجد لغة بدون تفكير (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 280).

على العموم، إن مكونات عملية التفكير يتطلب جميعها القدرة على تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة و ربطها فيما بعضها من أجل الوصول إلى هدف ما أو تحصيل مستوى جديد من الفهم، فمن أهم مكونات عملية التفكير هي: الحكم، المقارنة، العمليات الحسابية التساؤل، الإستدلال ، لتقويم، التفكير الناقد، حل المشكلة، اتخاذ القرار... إلخ (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص ص (124 - 125)).

إن صعوبات التفكير من أكثر أنواع اضطرابات اللغة شدة و تشمل اللغة الداخلية وتمثل بداية اللغة حين يفكر الطفل و هو في مرحلة الرضاعة و الطفولة دون استخدام الكلمات و يمكنك معرفة ذلك من خلال ملاحظته أثناء اللعب و النشاطات التي يقوم بها:

- هل يستخدم الأدوات بشكل مناسب.

- كيف يجمع الأشياء.

- كيف يصل إلى استنتاجات مناسبة من خلال اللعب و النشاطات اليومية.

- كيف يتصور نفسه في المواقف الخيالية.

إذا كانت هذه السلوكيات سلبية فهذا يوضح أن الطفل يعاني من مشكلات في اللغة الداخلية التي نستنبطها من خلال السلوكيات الرمزية دون نطق الكلمة.

عندما يبدأ الطفل في استعمال اللغة للتواصل مع نفسه أي عندما يتحدث مع نفسه و تسمى (مرحلة الكلام مع النفس). و هذه المرحلة لها أهمية في التفكير. واستنتاج علاقات ذات معنى. ومن بين الخصائص التي يمكن ملاحظتها عند وجود مشكلة ما يلي:

- صعوبة في استخدام التشبيهات

- صعوبة في تنظيم المعلومات

- صعوبة في فهم الأمثال، و الأشياء السخيفة و المنافية للعقل.
- صعوبة في فهم المتضادات : مثل : أم، أب، امرأة، رجل.
- صعوبة في ربط الأشياء لفظيا مثلا نعرض أشياء كحذاء، جوارب، كرة، مضرب، على الطفل نسأله، ماذا يتناسب مع الحذاء؟ فسوف يشير إلى الجوارب، و لكن عندما نطلب منه الاستجابة اللفظية فهو غير قادر على الاستجابة بلفظ كلمة (الجوارب) فمعناه أن الطفل يعاني من صعوبة في تحديد العلاقة بين الأشياء و الخبرة السابقة لفظيا.
- صعوبة في ربط ما سمعه بخبراته السابقة ذات العلاقة فمثلا نعرض على الطفل (كأس) و نطلب منه تسميته فسوف يستجيب بقوله كأس، ثم نسأله ماذا يفعل بالكأس؟ فسوف يكون غير قادر على الإجابة.
- في هذه الحالة، من الواجب الإهتمام بالطفل و مساعدته على التميز في التعرف والتفكير حول المفاهيم مثل: التضاد و السبب و الأثر و العلاقات الزمانية و المكانية والعدد والفراغ والجزء والكل والأدوات وكيفية استخدامها و الترتيب المتسلسل.. إلخ
- (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشراوي، 2004، ص ص (131 - 133)).

10. أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية (الفهم اللفظي، السمعي)

- توجد بعض الأعراض لصعوبات فهم اللغة الشفهية يديها الطفل تتمثل في:
- الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات والأفكار.
- عدم فهم المسموع .
- الفشل في التمييز بين الكلمات.
- صعوبة في إتباع التعليمات و الأوامر.
- صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف المد و الصفات.

- صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص 108).
- الشعور بالملل نحو الموضوع و الانشغال بالأمر التافهة.
- الفشل في فهم الفكرة الرئيسية التي يعرضها المتكلم و أخذ ملاحظات فرعية مع تضييع النقاط الهامة و قد ينتقل إلى موضوع يسهل فهمه.
- الاستجابة للكلمات المنفردة أو شبه الجمل و عدم القدرة على فهم الوحدات الطويلة.
- مشاكل في اتباع سلسلة من الأوامر، حفظ القصائد الشعرية، تعلم أسماء و كلمات جديدة و العد، التسلسل و الترتيب و إعادة ما سمعه (هدى عبد الله الحاج العشوي، 2004، ص 279).
- فإذا عانى الطفل من هذه الصعوبات و عجز عن فهم اللغة بشكل كلي أو جزئي عند ذلك يمكن أن يكون لدى الطفل إعاقة سمعية من الواجب عرضه على الطبيب المختص لإجراء اللازم.

11. أعراض صعوبة دلالات الألفاظ

يمكن ملاحظة ما يلي:

- صعوبة نطق الكلمة
- صعوبة في مدلول الكلمات: أي صعوبة في المدلول الذهني الفوري المباشر للكلمات وهذا يظهر من خلال ما يتعرف عليه الطفل من خلال سماعه للكلمات في الجمل أو النص موضوع الدراسة و التي لها مدلولات ذهنية فورية. في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى دافع من الداخل من أجل تقوية مفرداته اللغوية و جعل قاموسه اللغوي معرف و غزير.
- صعوبة في استرجاع الكلمات أو بطء في استرجاعها.
- صعوبة دلالات أو تلميحات السياق: أي صعوبة في المؤشرات أو الدلالات أو التلميحات التي تساعده على التعرف على الكلمة من خلال المعنى، أو سياق الجملة في الفقرة أو النص

أو الحديث الذي تظهر من خلاله الكلمات. في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تشجيعه على استخدام اللغة من خلال القصص و الكتب و المجالات المناسبة لعمره.

- صعوبة في التحليل التركيبي للكلمات.

- صعوبة في فهم العلاقة بين المعاني و التركيب الجمل و بالتالي عدم القدرة إلى الوصول للمعنى المقصود من النص و من ثم ضعف الإدراك العام لما يقرأه أو لما يسمعه. فمثلا يجد صعوبة في تمييز / أل التعريف / المقاطع الزائدة أو المضافة أو مصادر الكلمات والكلمات المشتقة . هذه الحالة تحتاج إلى تدريب الطفل على التحليلات التركيبية للكلمات حتى تساعده في اكتساب العديد من المفردات اللغوية و تقوية ذخيرته المعرفية و قاموسه اللغوي.

- صعوبة في تحليل خصائص المعاني فإن تحليل خصائص المعنى طريقة تنظم بها المفاهيم و الكلمات ذات العلاقة بعضها البعض. مثلا يجد صعوبة في خاصية كل كلمة والكلمات المرادفة لها، و صعوبة في مفاهيم الألفاظ و مضاداتها. في هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تدريبه على تنظيم المفاهيم ذات العلاقة مع بعضها البعض عن طريق القوائم أو الخرائط (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشاوي، 2004، ص ص (293 - 296)).

12. تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية:

يمكن الكشف عن الوجود الفعلي لصعوبات الفهم اللفظي للغة و ذلك باتباع الطرق

التالية:

- قراءة فقرة قصيرة للطفل حيث يطلب منه الاستماع و فهم الفقرة و يجب أن تكون مناسبة لعمره الزمني. ثم أسلوب الاختبار المتعددة للأسئلة مع وضع علامة على الإجابة الصحيحة

- الإجابة على أسئلة متعلقة بتفصيلات معينة كالسبب، و النتيجة و التسلسل، و الفكرة الرئيسية و إتباع التعليمات.

- اتباع التعليمات الشفهية كالأوامر

- استعمال أسلوب ملاءم الفراغ و ذلك بحذف الكلمات بشكل متعاقب من فقرة من كتاب القراءة. ثم يطلب منه كتابتها أو إكمالها شفهيًا.
- استعمال أسلوب تمييز الكلمات و استدعائها. (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص 295).
- في حالة الشك في وجود ضعف في السمع نتبع طرق التشخيص التالية: الوقوف خلف الطفل على مسافة عشرين قدما والنطق ببعض الكلمات أو الأعداد بصوت خافت فإنه يستطيع ملاحظة فيما إذا كان لديه فقدان سمعي يحتاج إلى تقويم متخصص.
- تحديد إذا كان الطفل منتبها للصوت لأن هناك من الأطفال الذين يستمعون ولكنهم لا ينتبهون الأصوات الكلام والكلمات والعبارات والجمل وإذا كان الطفل كذلك فسوف يجد صعوبة وتأخر في البناء الغوي السمعي. ويعتبر الانتباه متطلبا سلوكيا سابقا ليتعلم الطفل فهم ما يقوله الآخرون ومن أجل التعبير عن ذاته .
- إذا اكتشف أن الطفل يفشل في الانتباه إلى الصوت فمعناه أنه يعاني من إعاقة سمعية أو من مشكلات انفعالية أو اضطرابات عضوية في الفص الصدغي للشق الدماغى الأيسر.
- تحديد إذا كان لدى الطفل صعوبات في التمييز السمعي، فحتى يفهم الطفل الرموز اللغوية الشفهية يجب عليه أن يميز بين الأصوات و الكلمات و العبارات ، فإذا كان الطفل غير قادر على تمييز أوجه الشبه و الاختلاف في بدايات أواسط أو نهايات أصوات الكلمات، وتوليف الحروف المتحركة أو الصامتة فإنه سيجد صعوبة في اكتساب اللغة.
- تحديد إذا ما كان لدى الطفل عجزا في الذاكرة السمعية و يتم التحقق من ذلك إذا وُجد لديه صعوبة في استدعاء أو إعادة ترتيب المعلومات السمعية بشكل متسلسل، فترة الذاكرة لديه قصيرة، مشكلات في إتباع سلسلة من الأوامر، والحفظ و تعلم كلمات جديدة، والتسلسل والترتيب وإعادة ما سمعه (هدى عبد الله الحاج العشوي، 2004، ص ص (114 ، 115 ، 117)).

13. الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية

أولا تركيز الإنتباه:

إن المحافظة على تركيز الإنتباه أمرا مهما ليتعلم الطفل معنى اللغة و يستطيع التفاعل مع الآخرين، فقبل أن تعطي للطفل توجيهات أو تفسيرات، يجب التأكد من أنه ينظر إلى المفحوص و مستعد لإستقبال الرسالة مع مراعاة استخدام الكلمات مثل: (انتبه، اسمع، أنظر) (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص 185).

و يجب توفير للطفل الفرصة المناسبة للإنتباه للأدوات بإتباع الطرق التالية:

- الإستعانة بالتعبيرات الموجهة أثناء الكلام معه، أثناء حمله أو اطعامه.
- استخدام أدوات تصدر أصواتا متاغمة (أجراس - دمي... إلخ) .
- مراقبة استجابات الطفل للأصوات و الكلام.
- هل ينظر إلى المفحوص عند التحدث إليه.
- هل يبحث عن المفحوص بعينه أو يدير رأسه عندما يسمع صوته.
- هل يبتسم و يراقب وجه المفحوص عند الغناء معه مثلا.
- هل يدير رأسه نحو الأدوات التي تصدر أصواتا و أنغاما.
- التوفير للطفل فرصة الإستماع لأصوات جديدة تصدرها أدوات صوتية يقوم هو بتحريكها.

➤ ربط جرس إلى رسغه أو إلى ركبته برباط بحيث يصدر الجرس صوتا عند حدوث الحركة.

مساعدة الطفل على التصفيق بإمساك كلتا يديه أو وضعه على بطنه فوق سجادة ليداعب نسيجها بأصابعه. (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشوي، 2004، ص186).

ثانيا: ربط المعاني مع الكلمات:

إن الطفل بحاجة إلى حاسة السمع للقدرة على الإصغاء و حاسة البصر للنظر، ويجب عند الكلام أن يكون وجه المفحوص عند مستوى نظر الطفل، مع استخدام لغة واضحة جملها مفيدة و بسيطة تناسب عمره. و التحديد بدقة الأسماء و الأشياء و تكرار ما يقال و استخدام الحركات و الإشارات التي تساعد على التوضيح دلالات الكلام، و عند الشعور بأن الطفل لم يستطع أن يربط بين اللفظ و المعنى فعلى المفحوص مساعدته وتوجيهه خطوة خطوة ثم العمل على تحقيق هذا النجاح.

ثالثا : مساعدة الطفل على فهم معاني الكلمات

و يمكن تحقيق هذا الهدف بتطبيق مايلي:

- مد الذراعين لحمله و القول له : (تعال، فوق) مساعدته على مد ذراعيه إلى الأعلى حتي يتعلم يستجيب للأمر، عندها يجب مكافئته بحمله بسرعة.
- توفير الفرص لاستكشاف الصور و الكتب. ذات الألوان الزاهية، بصور حقيقية، ثرية، القراءة له بصوت مرتفع بينما هو جالس أمام المتحدث.
- استخدام جملا بسيطة و قصيرة لوصف الصور، نسمح للطفل بجمعها و لمسها وذلك لمساعدته على تعلم الأشياء المألوفة.
- سؤاله عن الأشياء التي يرتديها و التي يستخدمها في الطعام.
- استخدام أدوات تعليمية مناسبة حسب الزمان و المكان الذي تتم فيه عملية التعلم.

رابعا: تذكر المعلومات

إن ذاكرة الطفل مهمة لتخزين المعلومات التي يتعلمها من العالم المحيط به عن طريق حواسه، و تعد قدراته على تذكر المعلومات مهمة لاستقبال اللغة و التعبير عنها.ومن بين الأنشطة الخاصة بتكوين مهارات الإنتباه و الإصغاء و التذكر نذكر:

- القيام بسرد قصص مصورة.
- الإستمتاع بالإصغاء لبرامج مناسبة من التلفاز.
- قص ثلاثة إلى أربعة صور لحيوانات أو أشخاص أو أدوات يمكن العمل بها كقصة متسلسلة ثم وضعها أمام الطفل.
- تخصيص أوقات ملائمة لسرد القصص. (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشawi، 2004، ص (186-188)).

خامسا : المساهمة في إغناء لغة الطفل

- يتم هذا باستخدام أسماء ، أفعال ، و كلمات للوصف بالطرق التالية:
- التحدث عما نقوم به مع تكرار الأفعال : أنا أمشط شعري، أمشط.
- قراءة الكتب مع الطفل، مع تقليد الأفعال الموصوفة في الكتاب، ثم الطلب منه تقليدها.
- عند رفع شيء ثقيل نقول : هذا ثقيل، (حذاء بابا كبير)،(حذاء أحمد صغير).
- زيادة مقدرة الطفل في إستعمال جمل مكونة من ثلاث كلمات على الأقل و هذا بقراءة قصة ذات جمل قصيرة، مع تكرار القصة نفسها لعدة أيام حتى يبدأ الطفل بسردها بالطريقة نفسها عندما يشاهد الصور. طرح أسئلة عن النشاطات التي أنهاء الطفل فورا (هدى عبد الله الحاج عبد الله العشawi، 2004، ص 189).

14. الفهم لدى الفرد الحامل لمتلازمة داون:

قليلة هي الدراسات المتعلقة بفهم الجانب اللغوي لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون، و سنحاول سرد ما توصلنا إليه من معلومات في هذا الجانب.

إن تقييم مستوى الفهم اللغوي يكون أصعب من المستوى الإنتاج اللغوي ، فقد يعطي الفرد إجابة صحيحة، و يظهر مبدئيا أنه قد فهم المضمون و ذلك من خلال تحليله للوضعية وليس اعتمادا على السياق اللغوي المقدم له ، و هذا ما يحدث بالفعل مع الأطفال

الحاملين لمتلازمة داون، فهم غالبا ما يعتمدون على إقتباس المعنى المراد من الوضعية والمضمون غير لغوي إذ أنهم يخمنون أو يتنبئون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب كما يجدون صعوبات في تنظيم الفكر والربط منطقيا بين كلمتين حيث يتعذر عليه فهم هذا لربط. ورغم صعوبة تقييم الفهم اللغوي إلا أن هذا لم يمنع أن تكون هناك بعض الدراسات العلمية في هذا المجال بالضبط لدى فئة الحاملين لمتلازمة داون.

إن دراسات BARTEL و BRYEN و KEEHN سنة (1973) ودراسات SOMMEL و DOLLEY سنة (1971) و LAMBERT سنة (1978)، تؤكد جميعها على أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون يجدون صعوبات في فهم:

- كيفية توظيف الضمائر.
- تصريف الأفعال.
- الجمل المنفية و المبنية للمجهول.
- البنى التركيبية المعقدة و الطويلة.
- تقديم و تأخير الأفعال و تحديد أزمنتها.
- الكلمات المجردة.

في عام (1978) صرح RONDAL بأنه من الصعب إدراك سبب عدم فهم هذه الفئة من الأطفال الجمل المنفية مع العلم أنهم يوظفونها في كلامهم التلقائي.

من جهة أخرى في سنة (1964) أظهر كل من NICOLS و LAMMBERG و ROSEMBERG أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون قادرون على تكرار و فهم الجمل المتكونة من ألفاظ متداولة و اعتادوا على استعمالها و توظيفها أي أنهم على دراية بها والتي تناسب مستوى قدراتهم التركيبية و التي يعبرون بها من خلال إنتاجاتهم العفوية، و لكنهم يجدون صعوبة في فهم جمل من نوع تركيبى معقد.

((LAMBERT J. L., RONDAL J. A., 1979, pp. (63-103)))

تؤكد الباحثة Monique GUILLERET (1981) أن هذه الفئة من الأطفال يعانون من عجز في توظيف العمليات العقلية المجردة و تنظيم الفكر و الجمل و الألفاظ و في فهم الكلمات المشتقة و العامة و المتعلقة بالمفاهيم الزمانية و المكانية و التوجيه الفضائي.

(GUILLERET M., 1981, pp.(47 – 48))

عموما ما يمكن استنتاجه هو أن الفهم لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون يتم بنفس الطريقة مقارنة بالأطفال العاديين و لكن يبقى نموه بطيئا جدا.

خلاصة:

إن فهم اللغة الشفهية عملية معرفية عقلية معقدة، تتمثل في القدرة على فهم الكلمات و الأفكار المنطوقة و معالجة المعلومات السمعية، إنما لا يمكن لعملية الفهم أن تتحقق إلا بتدخل قدرات معرفية أخرى كالانتباه و الإدراك و الذاكرة و التفكير، جميع هذه القدرات العقلية تعمل في تسلسل و تكامل و انسجام تام و محدد، كما أن سلامة الدماغ و الجهاز السمعي من الشروط الأساسية أيضا لتحقيق هذه العملية فإن أي إصابة على مستواهما سيؤدي حتما إلى تبلور اضطرابات في الفهم الشفهي، و الإعاقة الذهنية أحد الأسباب الرئيسية لظهور هذه الإضطرابات فالطفل الحامل لمتلازمة داون يجد صعوبة في فهم المعاني المتعددة للكلمات و المتعلقة بالمفاهيم الزمانية و المكانية و التوجيه الفضائي والضمائر والجمل المعقدة. سنحاول في الفصل الموالي تناول هذه الإضطرابات لدى الأطفال الحاملين لمتلازمة داون باقتراح برنامج تدريبي لتحسين الفهم الشفهي لديهم و الذي هو موضوع دراستنا.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

1. منهج الدراسة:

إن المنهج هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة مجموعة من القواعد العامة التي تهيم على سير العقل و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة (عبد الرحمان بدوي، 1977، ص5). وتختلف مناهج البحث باختلاف الظواهر المطروحة للدراسة و لقد اتبعنا المنهج الشبه التجريبي لأنه الأنسب لطبيعة أهداف دراستنا الحالية.

و يعد المنهج التجريبي أكثر المناهج العلمية دقة في تحليل الظواهر و المشكلات الاجتماعية، حيث يهدف إلى قياس أثر المتغيرات المستقلة أو أكثر على متغير تابع محدد و ذلك من خلال التحكم أو السيطرة على كافة العوامل المحيطة بالظاهرة موضوع التجربة، كما يهدف إلى التعرف على العلاقات السببية بين العوامل المختلفة التي تحدث الظاهرة أو المشكلة موضوع الاهتمام (محمد عبيدات و آخرون، 1999، ص 40).

و لقد تم اختيارنا تحديدا للتصميم الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة و ذلك لسهولة تطبيقه، بالإضافة إلى أنه وسيلة سريعة لاختبار الفرضيات فهو لا يحتاج إلى عينة كبيرة أو أخرى تكون ضابطة، حيث يركز هذا الأسلوب على تجريب تأثير عامل واحد على أداء المجموعة موضوع الاهتمام (المجموعة التجريبية) و يتم بعدها مقارنة درجة الأداء لكل منهم في المرة الأولى (القياس القبلي)، و مقارنة مع الدرجات التي حصلوا عليها بعد فترة التدريب (القياس البعدي)، فإذا أظهرت نتيجة المقارنة تطورا ملموسا لأدائهم يمكن القول حينها أن للعامل المحدد تأثير و أهمية على المجموعة و أنه المسؤول عن التغيير في أدائهم (محمد عبيدات و آخرون، 1999، ص 42).

2. الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من المراحل الأولى التي يقوم بها الباحث و التي عادة ما تساعده على الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها علاقة بأحد متغيرات البحث وأكثر (جمال محمد أبو نسب، 2007). كما أنها تساعد الباحث على اختبار أداة البحث المناسبة لمجموعة الدراسة كما تمكنه من معرفة سبل استخدامها و ضبط تعليماتها بما يلائم خصائص أفراد العينة.

فكانت أول خطوة قمنا بها هي الزيارة الميدانية لمدرسة علي بوناب بشاطوناف بين عكنون. و صراحة لم نجد صعوبة نهائيا في التعامل مع المربيات و المعلمات إنما كان الجو جد مألوفاً لنا، فلقد كانت لنا فرصة و تجربة سابقة في العمل بهذه المؤسسة. قدمت لنا المعلومات في البداية معلومات عن مجمل الأقسام و المستويات المتوفرة لديهم، بعدها كان لنا اتصال مباشر مع الأطفال المصابين بمتلازمة داون من مستوى السنة الثانية و الثالثة، ثم التعرف على الحالات- حالة بحالة- و في الأخير توقف اختيارنا على أطفال السنة الثانية لتوفرهم على الخصائص اللازمة للعينة، و بعد دراسة ملفاتهم و تحديد حالاتهم بدقة و كذا مستواهم الدراسي، تم في الأخير اختيار 10 حالات كمجموعة تجريبية. و تقرر فيما بعد اتباع المنهج التجريبي المصمم بمجموعة واحدة. و يعود السبب إلى عدم توفر العدد الكافي من الأطفال من نفس الخصائص لتصميم مجموعة أخرى ضابطة متجانسة مع المجموعة التجريبية. بدأنا العمل مع الأطفال بتطبيق القياس القبلي في اختبار الفهم التركيبي و الدلالي للغة الشفهية ECOSSE المكيف من طرف الباحثة سنة 2010. و نظرا لطول الإختبار الذي أشعر الأطفال بالتعب و صعوبة المواصلة في التركيز و مراعاة لهذه العوامل لم نكتف بحصة واحدة بل عمدنا إلى برمجة حصتين لكل طفل. و هذا كسبنا نظرة مبدئية عن صعوبات الفهم الشفهي لديهم، و لقد تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح من طرف الباحثة في الفترة الممتدة ما بين جانفي 2014 إلى غاية جوان 2014 بمعدل ثلاث حصص في

الأسبوع، ساعة في كل حصة. و في الأخير أعدنا تطبيق (القياس البعدي) ECOSSE للتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح.

3. مكان إجراء الدراسة

تم إجراء الدراسة الميدانية، بمدرسة علي بوناب بـ بن عكنون في الأقسام المدمجة للأطفال المصابين بمتلازمة داون من طرف جمعية ANIT بالشراكة مع وزارة التربية الوطنية. تحتوي المدرسة على 8 أقسام مدمجة تضم 58 تلميذا مصاب بمتلازمة داون متمدرسا بها منذ السنة الدراسية (2002-2003).

تقسم المسيرة الدراسية بالأقسام المدمجة للتلاميذ المصابين بمتلازمة داون إلى مرحلتين:

1. مرحلة تحضيرية: تدوم 3 سنوات

أ. قسم الإيقاظ

ب. قسم تحضير 1

ج. قسم تحضير 2

ليس كل الأطفال مجبرون على المرور بهذه الأقسام، و ذلك راجع إلى درجة الإعاقة لديه وإلى الحاجات التربوية الخاصة التي يعاني منها، حيث يتم إجراء تقويم للطفل قبل أن يوجه إلى الأقسام المدمجة من قبل لجنة بيداغوجية تحدد مستواه و القسم الملائم لحاجاته التربوية.

2. مرحلة التمدرس الفعلي: و فيها يتم تعديل و تكييف البرامج الوطنية العادية من طرف

المختصين بما يناسب قدرات التلاميذ و يضم كل قسم من سبعة إلى 12 تلميذا يشكلون فوجا متجانسا إلى حد ما من حيث القدرات و الكفاءات التعليمية.

4. مجموعة الدراسة :

نظرا لطبيعة ميدان البحث ووفقنا لواقعه و خصائصه تم اختيار أفراد مجموعة الدراسة بطريقة قصدية، حيث تم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، لأن تلك الخصائص هي من المتغيرات التي تعتبر أساسية بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توفر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة معينة من مجتمع الدراسة الأصلي. (محمد عبيدات و آخرون، 1999، ص 81)

و لقد تكونت مجموعة الدراسة من 10 أطفال مصابين بمتلازمة داون بواقع 6 ذكور و 4 إناث، تتراوح أعمارهم بين (8- 12) سنة. و لقد تم مراعاة الشروط التالية في اختيار هذه المجموعة و هي:

- تنتمي جميع الحالات إلى نفس القسم و المستوى الدراسي.
 - تتراوح درجة الإعاقة الذهنية لديهم بين المتوسط و الخفيف.
 - استفادت جميع الحالات من الكفالة الأرطوفونية.
 - أغلب الحالات لا تعاني من اضطرابات مصاحبة ما عدى:
 - الحالة العاشرة: تعاني من زيادة في النشاط.
 - الحالة السادسة: تعاني من التأتأة.
 - جميع الحالات حاملة لمتلازمة داون من النوع الحر.
 - تتراوح أعمارهم بين (8 و 12) سنة.
 - تتكون المجموعة من كلا الجنسين (إناث و ذكور).
- و الجدول التالي يلخص لنا خصائص مجموعة الدراسة:

جدول رقم(8): يمثل خصائص عينة البحث

الحالات	الجنس	السن	نوع المتلازمة	درجة الذكاء	المستوى الدراسي	الإضطرابات المصاحبة
1. ب.ز.	ذكر	12 سنة	حر	متوسط	الثانية	/
2. م.ي.	ذكر	12 سنة	حر	متوسط	الثانية	/
3. ق.ن.	ذكر	11 سنة	حر	خفيف	الثانية	/
4. ب.ر.	ذكر	11 سنة	حر	متوسط	الثانية	/
5. م.س.	ذكر	10 سنوات	حر	خفيف	الثانية	/
6. أ.ز.	ذكر	9 سنوات	حر	متوسط	الثانية	تأتأة
7. ح.إ.	أنثى	8 سنوات	حر	متوسط	الثانية	/
8. ب.س.	أنثى	10 سنوات	حر	خفيف	الثانية	/
9. ب.ر.	أنثى	10 سنوات	حر	خفيف	الثانية	/
10. ج.ب.	أنثى	9 سنوات	حر	متوسط	الثانية	زيادة في النشاط

5. وسائل الدراسة:

5.1 اختبار الذكاء: اعتمدنا على اختبار رسم الرجل لـ Goodenough لحساب معدل الذكاء.

* تقديم الاختبار:

وضع اختبار "رسم الرجل" من طرف الباحثة الأمريكية Florence Goodenough وهذا سنة 1925 و يعتبر من المحاولات الأولى البالغة الأهمية في الربع الأول من القرن الماضي، فقد جعل قياس الذكاء أمرا ميسورا وقريبا من متناول العاملين مع الأطفال دون تعقيدات فنية كثيرة ورغم مرور عدة سنوات من ظهور هذا الاختبار، إلا أنه مازال محافظ

على الكثير من خصائصه، فقد عرف انتشار واسعاً في الكثير من بلدان العالم خاصة في مراكز دراسة الطفولة ورياض الأطفال و المدارس الابتدائية.

وبعد مرور أربعين سنة على ظهوره أي حوالي سنة 1963، قام الباحث " هاريس" HARRIS وهو أحد أهم أعوان الباحثة Goodenough بمراجعة دقيقة لهذا الاختبار بحيث أدخل عليه تعديلات هامة من أجل المزيد من الموضوعية والأمانة والدقة.

و هو عبارة عن مقياس غير لفظي، يطبق إما فردياً أو جماعياً في نفس الوقت، فقد توصلت الباحثة "جودانف" إلى أن مقدار التفاصيل التي يظهرها الطفل في رسم الرجل تدل على درجة ذكائه و شخصيته حيث يطلب منه إظهار الأجزاء و الذي يستلزم دقة الملاحظة. والوقت المحدد لهذا الرسم يستغرق ما بين 10 إلى 15 دقائق، ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف و ثلاثة عشر سنة ونصف، حيث يكمن هدفه في الوصول إلى اكتشاف الأطفال المتخلفين ذهنياً، كما يعطي فكرة سريعة عن ذكاء تلاميذ المدرسة الابتدائية. (الملحق رقم (3))

2.5 اختبار الفهم التركيبي و الدلالي: É.CO.S.SE لـ Pierre LECOCQ. (1996)

تم بناء هذا الاختبار لأول مرة على يد الباحث الإنجليزي BISHOP سنة 1979 باسم: **TROG** : (test for reception of grammar).

بعدها قام الباحث الفرنسي Pierre LECOCQ بتكييفه سنة 1996، ليصبح اسمه: (É.CO.S.SE) (épreuve de compréhension syntaxico- sémantique) .

يهدف هذا الاختبار في الأساس إلى تقييم و مقارنة قدرات الفهم الشفوي و القرائي للطفل، و هو موجه إلى فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربعة إلى أثنى عشرة عاماً. كما يمكن تطبيقه على مختلف أصناف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (المصابون بالوهن

الحركي IMC، المصابون بالديسفازيا، المعاقون ذهنيا، حتى المصابين بصدمات دماغية وبفقدان الذاكرة).

ينقسم الاختبار إلى جزئين، الجزء الأول : يهدف إلى فحص الرصيد اللغوي للحالة من خلال مهمتي التسمية و التعيين، يتكون من واحد و خمسين كلمة مناسبة لرسومات معينة (أفعال، صفات، اسم الفاعل، أسماء الحيوانات و أخرى للمعقول، أسماء خاصة بأجزاء الجسم، أسماء لأشياء). تتوزع هذه الكلمات على ست لوحات. أما الجزء الثاني يحتوي على ثلاث و عشرين بند، كل بند يتكون من أربع جمل وكل جملة يقابلها لوحة بها أربع صور. وتتناول البنود ما يلي:

- 1- الاسم المعرف (أل + اسم)
- 2- الصفة المفردة
- 3- الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر)
- 4- الفعل المضارع
- 5- الجمل المنفية البسيطة (لا... / ليس...)
- 6- النفي و الاستدراك : (ليس... فحسب بل / ...معا)
- 7- الجمل البسيطة: (فعل + فاعل + مفعول به / فعل + فاعل + شبه جملة)
- 8- الجمل المبنية للمعلوم: (فعل + فاعل + مفعول به)
- 9- ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمثنى و الجمع: (هما / هن / هم)
- 10- المفرد و الجمع
- 11- الجمل المنفية المركبة: (...و لكن ليس... /هو و ليس.....)
- 12- ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمؤنث و المذكر: (هي / هـ / هو / ها)
- 13- النفي المكرر: (لا ...و لا.... / ليس.....و لا....)
- 14- ظروف المكان: (أمام / وراء / داخل / فوق)
- 15- ظروف المكان: (أعلى/ أسفل)

- 16- اسم الموصول: (الذي / التي)
 - 17- صيغة التفضيل: (أطول / أصغر)
 - 18- الجمل المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)
 - 19- الصلة النكرة: حذف إسم الموصول (الذي . التي)
 - 20- اسم الموصول (الذي . التي) في بداية و نهاية الجمل
 - 21- التعليل : (..... لأن / مع أن)
 - 22- أسماء العدد الترتيبية: (الثانية /الثالث / الأخير)
 - 23- اسم الموصول: (الذي، التي)
- و الجدول التالي يمثل نتائج المعايرة حسب الفئات العمرية:

جدول رقم (9): معايرة إلى خمس فئات إنحرافية معيرة حسب الفئات العمرية الثلاث

الفئة العمرية	1	2	3	4	5
الدرجات	--	-	+ -	+	++
7-6 سنوات	128>	141-129	154-142	166-155	176-167
9-8 سنوات	138>	151-139	162-152	173-163	180-174
12-10 سنة	149>	159-150	169-160	179-170	184-180

و في إطار العمل على مذكرة الماجستير قامت الباحثة بتكييف بنود هذا الرأئز على البيئة الجزائرية، و لقد استعملناه كمقياس قبلي و بعدي يقيس لنا صعوبات الفهم الشفهي لدى المجموعة التجريبية.

3.5 البرنامج التدريبي المقترح:

1.3.5 أسس اختيار محتوى البرنامج:

- الإطلاع على الدراسات النظرية الخاصة بسيرورات عملية الفهم و أسسها و كل العوامل و الجوانب المعرفية المتدخلة في تحقيق هذه العملية.
- الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات المعرفية و اللغوية التي يعاني منها أطفال متلازمة داون.
- الإطلاع على الدراسات السابقة و التي اهتمت تحديدا بتصميم برامج علاجية مرتبطة بتحسين القدرات اللغوية التعبيرية و الاستقبالية لدى أطفال متلازمة داون.
- مراعاة العمر الزمني لأفراد الدراسة و ذلك بانتقاء نشاطات تتناسب و قدراتهم و مستواهم التعليمي.
- تنويع الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج لتحقيق أهدافه المرجوة.
- توظيف اللغة العربية الفصحى و هذا لأن أفراد العينة مستفيدون من الدمج المدرسي ويتابعون برامج التعليم الابتدائي المكيفة.
- استخدام أساليب التعزيز اللفظية المعنوية.
- مراعاة التدرج في الانتقال من السهل إلى الصعب في النشاطات المقترحة و كانت البداية في تطبيق النشاطات المعرفية أولا ثم تليها النشاطات اللغوية.

2.3.5 أهداف البرنامج:

أ. الأهداف العامة:

- تحفيز الطفل على الإستماع و الإنتباه و التركيز
- تحسين قدراته المعرفية (الإنتباه، الإدراك السمعي، الذاكرة السمعية)
- إثراء رصيده اللغوي
- تحسين مستوى الفهم الشفهي (اللغة الإستقبالية)

ب. الأهداف الإجرائية:

- أن يتعرف الطفل على أصوات ضجة الحياة اليومية.
- أن يستطيع تذكر وتمييز الضربات الإيقاعية من حيث العدد و الفارق الزمني
- أن يستطيع تذكر سلسلة من الأرقام و الكلمات و الجمل
- أن يتمكن من إدراك دلالة الأشياء و تصنيفها
- أن يتمكن من تسمية و فهم بعض الصور
- أن يتمكن من فهم ظروف المكان و الزمان
- أن يفهم بعض الكلمات المجردة
- أن يستطيع فهم صيغة التفضيل و النفي
- أن يتمكن من فهم صيغ المفرد و المثنى و الجمع و المؤنث و المذكر و الضمائر
- أن يتمكن من فهم بعض الجمل الاسمية و الفعلية
- أن يتمكن من تطبيق بعض الأوامر على الورقة
- أن يتمكن من ترتيب قصة مصورة
- أن يفهم محتوى قصة و التمكن من الإجابة على الأسئلة حولها.

3.3.5 محتوى البرنامج:

عبارة عن مجموعة من النشاطات المعرفية و اللغوية، قسمت إلى 19 بندا تتمثل فيما يلي:

البند 1: التعرف على الأصوات و ضجة الحياة اليومية

الهدف: الإنتباه و الإدراك السمعي من خلال التعرف على بعض الأصوات الخاصة بالحياة اليومية انطلاقا من سماع الصوت ثم التعرف على الصورة المناسبة للصوت المسموع من مجمل ثلاث صور.

البند 2: الضربات الإيقاعية: هذا النشاط مقتبس من اختبار اللغة لـ Chevrier Muller 1975.

الهدف : تحفيز الانتباه و الإدراك السمعي و الذاكرة السمعية من خلال سماع دقات بصفة إيقاعية مختلفة في العدد و الفاصل الزمني فيما بينها.

البند 3: الذاكرة السمعية

الهدف: تحفيز الذاكرة السمعية من خلال إعادة تكرار سلسلة من الأرقام ثم الكلمات ثم الجمل، حيث أنه على الطفل سماع ما يقوله له الفاحص ثم يعيد هو بدوره ما سمعه في الترتيب الصحيح.

البند 4: الذاكرة و الإدراك السمعي:

الهدف: تحفيز الطفل على إدراك الحروف الأولى و الأخيرة للكلمات و على التذكر و إدراك الكلمة الهدف، حيث يطلب الفاحص منه تذكر كلمة معينة ثم بعدها يسرد عليه مجموعة من الكلمات المختلفة و على الطفل معرفة إذا ما كانت الكلمة الهدف ضمن هذه المجموعة من الكلمات المسموعة.

البند 5: التصنيف

الهدف: تمكن الطفل من التمييز بين الأشكال و تصنيفها حسب الشكل و اللون و الحجم بإتباع التعليمات المناسبة.

البند 6: إثراء الرصيد اللغوي

الهدف: الهدف منه هو إثراء الرصيد اللغوي للطفل من خلال نشاطي التسمية والتعيين، يحتوي على صور خاصة بـ: (أعضاء الجسم، الألوان، الأشكال، الحيوانات، المهن،

المواصلات، الأضداد، الملابس، أثاث المنزل، أدوات مدرسية، ألعاب، الفواكه والخضر،
المأكولات، الأفعال)

البند 7: الذاكرة الدلالية:

الهدف: تنشيط الترميز الدلالي للمعلومات بالشكل الصحيح من خلال نشاط الترتيب الدلالي
و نشاط البحث عن العوامل الدخيلة و التصنيفية و نشاط الارتباطات الدلالية و نشاط الحكم
على الجمل و نشاط الاستدعاء الدلالي.

البند 8: ظروف المكان

الهدف: التمكن من فهم ظروف المكان التالية: أعلى/ أسفل ، أمام / وراء، بين /حول،
داخل/ خارج ، فوق / تحت، يمين/ يسار / بجانب، أول/أخير/وسط ، يتمثل النشاط في
سماع التعليمات و التعيين على الصور.

البند 9: ظروف الزمان

الهدف: التمكن من فهم ظروف الزمان التالية: ليل / نهار / قبل / بعد، يتمثل النشاط في
سماع التعليمات و التعيين على الصور.

البند 10: المفاهيم المجردة تشابه اختلاف

الهدف: التمكن من فهم كلمتي تشابه و اختلاف من خلال عرض صور لأشياء متشابهة
تماما و مختلفة في شيء ما (اللون، الحجم، الشكل) ثم طرح سؤال على الطفل إذا ما كانت
متشابهة أو مختلفة و عليه أن يجيب بنعم أو لا.

البند 11: صيغ التفضيل

الهدف: فهم صيغ التفضيل أكبر، أصغر، أطول، أقصر، أكثر، أقل.

البند 12: فهم صيغ المفرد و المثنى و الجمع و المؤنث و المذكر

الهدف: من خلال الصور نعرف الطفل على معنى الأسماء و الأفعال المصروفة في المفرد و المثنى والجمع و المؤنث و المذكر.

البند 13: فهم الضمائر هو/ هي/ هم/ هما/ هن

الهدف: من خلال الصور نعرف الطفل على الأفعال المقترنة بالضمائر و كيف يتم تصريفها و عليه تعيين الصورة المناسبة.

البند 14: فهم صيغة النفي:

الهدف: دائما بواسطة الصور نحاول أن نعلم الطفل معنى النفي بـ: لا، ليس، ليس...ولا

البند 15: فهم الجمل الإسمية:

الهدف: تمكين الطفل من فهم الجمل الإسمية المكونة من مبتدأ و خبر

البند 16: فهم الجمل الفعلية:

الهدف: تمكين الطفل من فهم الجمل الفعلية المكونة من فعل و فاعل و مفعول به جمل فعل و فاعل و شبه جملة

البند 17: تطبيق الأوامر على الورقة:

الهدف: فهم بعض التعليمات و ثم تطبيقها على الورقة

البند 18: فهم التسلسل الزمني لقصة:

الهدف: فهم التسلسل الزمني لأحداث قصة مصورة من خلال إعادة ترتيبها بعد سردها من طرف الفاحص.

البند 19: الإجابة على الأسئلة:

الهدف: فهم الطفل لأحداث القصص و شخصياتها و موقعها الزمني و المكاني و ذلك بسرد الفاحص قصة على مسامعه ثم طرح أسئلة حولها: هل، من، أين، ماذا، كيف.... إلخ.

4.3.5 الوسائل المستعملة في البرنامج:

- غرفة منفردة و هادئة و جيدة الإضاءة تحتوي على مكتب و كرسيين
- جهاز كمبيوتر
- قرص ضاغط CD
- مجموعة من الصور
- مجسمات بأشكال مختلفة (مربع، مثلث، مستطيل، دائرة) و بأحجام مختلفة (كبيرة و صغيرة) و بألوان مختلفة (أحمر، أزرق، أصفر، أخضر).
- قلم رصاص
- ألوان

5.3.5 كيفية تطبيق البرنامج:

قبل بداية تطبيق النشاطات يجب أولاً مراعات بعض الشروط و هي:

- إجلال الطفل على كرسي في وضعية يكون فيها وجهها لوجه مع الفاحص و بشكل يستطيع الطفل رؤية الفاحص و سماعه
- توفير الهدوء في القاعة
- التأكد من رغبة الطفل في العمل مع الفاحص و أنه لا يشعر بالتعب أو المرض.

بعد التأكد من توفر هذه الشروط نشرع في تطبيق البرنامج و يكون ذلك أولاً بعرض النشاط على الطفل و محتواه و الشرح له كيفية تطبيقه و ذلك بإعطائه مثال عن ذلك للتأكد من أنه قد فهم مبدأ النشاط، و من المهم أيضاً أن نطلب منه الإنتباه و التركيز على ما

يسمعه من تعليمية، وإذا لاحظنا أن الطفل لم يفهمها جيدا نقوم بتكرارها له مرة أخرى. عند الإجابة الصحيحة نستخدم مع الطفل أسلوب التعزيز اللفظي مثال: " أحسنت جيد"، وعندما يعطينا إجابة خاطئة نفهم الطفل أن إجابته خاطئة ثم نكرر له التعليم و نمنحه فرصة أخرى للتصحيح الذاتي و إذا وازب على الخطأ نقدم له الإجابة الصحيحة.

6.3.5 صدق البرنامج التدريبي المقترح:

يتعلق صدق البرنامج بالحكم على أنه يقيس فعلا ما وضع لقياسه، و عليه اعتمدنا على طريقة صدق المحكمين ، حيث قمنا بإعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي و عرضه على مجموعة من الخبراء ذو كفاءة و تجربة في ميدان التكفل بطفل متلازمة داون (مختصين في التربية، أساتذة مختصين في الأرطوفونيا، و معلمين مختصين في الإدماج المدرسي) ممن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات في هذا الميدان، حيث طلبنا منهم إبداء رأيهم باقتراح تعديلات و إبداء ملاحظاتهم. و قد تم تعديل نشاطات البرنامج في ضوء آراء المختصين و اقتراحاتهم و على هذا الأساس قمنا بحذف بعض النشاطات نظرا لصعوبتها وتعديل بعض التعليمات و إعادة صياغتها لتتناسب مع الأهداف المسطرة لها، مع إضافة بعض النشاطات وفقا للنصائح و الاقتراحات المقدمة من طرف الخبراء المختصين.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

لمعالجة نتائج الحالات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- النسبة المئوية لحساب نسبة نجاح الحالات في الاختبار
- اختبار (ت) للفروق لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات القياس القبلي و البعدي.

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

1. عرض النتائج:

1.1 عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE (القياس القبلي):

1.1.1 عرض نتائج بند التسمية للقياس القبلي

جدول رقم (10): يمثل نتائج بند التسمية للقياس القبلي

الحالات	الدرجات الخام لبند التسمية	النسبة المئوية %
الأولى	17	34
الثانية	30	60
الثالثة	27	54
الرابعة	22	44
الخامسة	19	38
السادسة	29	58
السابعة	25	50
الثامنة	32	64
التاسعة	25	50
العاشرة	29	58

يمثل الجدول رقم (10) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند التسمية من اختبار الفهم ECOSSE للقياس القبلي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يوضح هذا الجدول على العموم أن أغلب الحالات قد تحصلت على نتائج متباينة ، حيث قدرت أدنى علامة بـ 17 نقطة للحالة الأولى ، أما أعلى درجة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة وتقدر بـ 32 نقطة.

2.1.1 عرض نتائج بند التعيين للقياس القبلي:

جدول رقم (11): يمثل نتائج بند التعيين للقياس القبلي

الحالات	الدرجات الخام لبند التعيين	النسبة المئوية %
الأولى	43	86
الثانية	48	96
الثالثة	46	92
الرابعة	44	88
الخامسة	42	84
السادسة	47	94
السابعة	43	86
الثامنة	48	96
التاسعة	44	88
العاشرة	45	90

يمثل الجدول رقم (11) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند التعيين من اختبار الفهم ECOSSE للقياس القبلي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يبين هذا الجدول على العموم أن جميع الحالات قد تحصلت على نتائج مرتفعة و متقاربة ، حيث قدرت أدنى علامة بـ 42 نقطة سجلتها الحالة الخامسة، أما أعلى علامة فقد تحصلت عليها كلا من الحالتين الثامنة و الثانية و تقدر بـ 48 نقطة.

3.1.1 عرض نتائج بند فهم الجمل للقياس القبلي:

جدول رقم (12): يمثل نتائج بند فهم الجمل للقياس القبلي

الحالات	الدرجات الخام لبند فهم الجمل	النسبة المئوية
الأولى	29	34.52
الثانية	56	66.66
الثالثة	51	60.71
الرابعة	43	51.19
الخامسة	46	54.76
السادسة	52	61.90
السابعة	49	58.33
الثامنة	58	69.04
التاسعة	49	58.33
العاشرة	50	59.52

يمثل الجدول رقم (12) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند فهم الجمل من اختبار الفهم ECOSSE للقياس القبلي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يوضح هذا الجدول على العموم أن جميع الحالات قد تحصلت على نتائج متباينة، و لقد قدرت أدنى علامة بـ 29 نقطة سجلتها الحالة الأولى، أما أعلى درجة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة و تقدر بـ 58 نقطة.

4.1.1 عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس القبلي:

جدول رقم (13): يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي للقياس القبلي

الحالات	الدرجات الخام لاختبار الفهم	النسبة المئوية %
الأولى	89	48.36
الثانية	134	72.82
الثالثة	124	67.39
الرابعة	109	59.23
الخامسة	107	58.15
السادسة	128	69.56
السابعة	117	63.58
الثامنة	138	75
التاسعة	118	64.13
العاشرة	124	67.39

يمثل الجدول رقم (13) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في الإختبار الكلي للفهم الشفهي ECOSSE للقياس القبلي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يبين هذا الجدول على العموم أن أغلب الحالات قد تحصلت على نتائج متباينة ، حيث قدرت أدنى علامة بـ 89 نقطة سجلتها الحالة الأولى، أما أعلى علامة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة و تقدر بـ 138 نقطة.

2.1 عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE (القياس البعدي):

1.2.1 عرض نتائج بند التسمية للقياس البعدي

جدول رقم (14): يمثل نتائج بند التسمية للقياس البعدي

الحالات	الدرجات الخام لبند التسمية	النسبة المئوية %
الأولى	43	86
الثانية	46	92
الثالثة	45	90
الرابعة	44	88
الخامسة	43	86
السادسة	46	92
السابعة	45	90
الثامنة	47	94
التاسعة	44	88
العاشرة	45	90

يمثل الجدول رقم (14) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند التسمية من اختبار الفهم ECOSSE للقياس البعدي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يوضح هذا الجدول على العموم أن أغلب الحالات قد تحصلت على نتائج متقاربة جدا ، حيث قدرت أدنى علامة بـ 43 نقطة تحصلت عليها كلا من الحالتين الأولى و الخامسة ، أما أعلى درجة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة وتقدر بـ 47 نقطة.

1 2.2. عرض نتائج بند التعيين للقياس البعدي

جدول رقم (15): يمثل نتائج بند التعيين للقياس البعدي

الحالات	الدرجات الخام لبند التعيين	النسبة المئوية %
الأولى	46	92
الثانية	50	100
الثالثة	48	96
الرابعة	46	92
الخامسة	46	92
السادسة	50	100
السابعة	47	94
الثامنة	50	100
التاسعة	47	94
العاشرة	48	96

يمثل الجدول رقم (15) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند التعيين من اختبار الفهم ECOSSE للقياس البعدي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يبين هذا الجدول على العموم أن جميع الحالات قد تحصلت على نتائج مرتفعة و متقاربة ، حيث قدرت أدنى علامة ب 46 نقطة سجلتها كل من الحالة الأولى و الرابعة و الخامسة، أما أعلى علامة فقد تحصلت عليها كل من الحالة الثانية و السادسة و الثامنة و تقدر بالعلامة الكاملة 50 نقطة.

1 3.2. عرض نتائج بند فهم الجمل للقياس البعدي:

جدول رقم (16): يمثل نتائج بند فهم الجمل للقياس البعدي

الحالات	الدرجات الخام لبند فهم الجمل	النسبة المئوية%
الأولى	69	82.14
الثانية	74	88.09
الثالثة	72	85.71
الرابعة	67	79.76
الخامسة	71	84.52
السادسة	73	86.90
السابعة	71	84.52
الثامنة	77	91.66
التاسعة	71	84.52
العاشر	73	86.90

يمثل الجدول رقم (16) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في بند فهم الجمل من اختبار الفهم ECOSSE للقياس البعدي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يوضح هذا الجدول على العموم أن جميع الحالات قد تحصلت على نتائج مرتفعة نوعا ما، ولقد قدرت أدنى علامة بـ 67 نقطة سجلتها الحالة الرابعة، أما أعلى درجة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة و تقدر بـ 77 نقطة.

1 4.2. عرض نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس البعدي:

جدول رقم (17): يمثل نتائج اختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس البعدي

الحالات	الدرجات الخام لإخبار الفهم الشفهي	النسبة المئوية %
الأولى	158	85.86
الثانية	170	92.39
الثالثة	165	89.67
الرابعة	157	85.32
الخامسة	160	86.95
السادسة	169	91.84
السابعة	163	88.58
الثامنة	174	94.56
التاسعة	162	88.04
العاشر	166	90.21

يمثل الجدول رقم (17) النتائج الخام التي تحصلت عليها الحالات في الإختبار الكلي للفهم الشفهي ECOSSE للقياس البعدي، و يقابلها نسبة النجاح المئوية، و يبين هذا الجدول على العموم أن أغلب الحالات قد تحصلت على نتائج متباينة و نوعا ما مرتفعة، حيث قدرت أدنى علامة بـ 157 نقطة سجلتها الحالة الرابعة، أما أعلى علامة فقد تحصلت عليها الحالة الثامنة و تقدر بـ 174 نقطة.

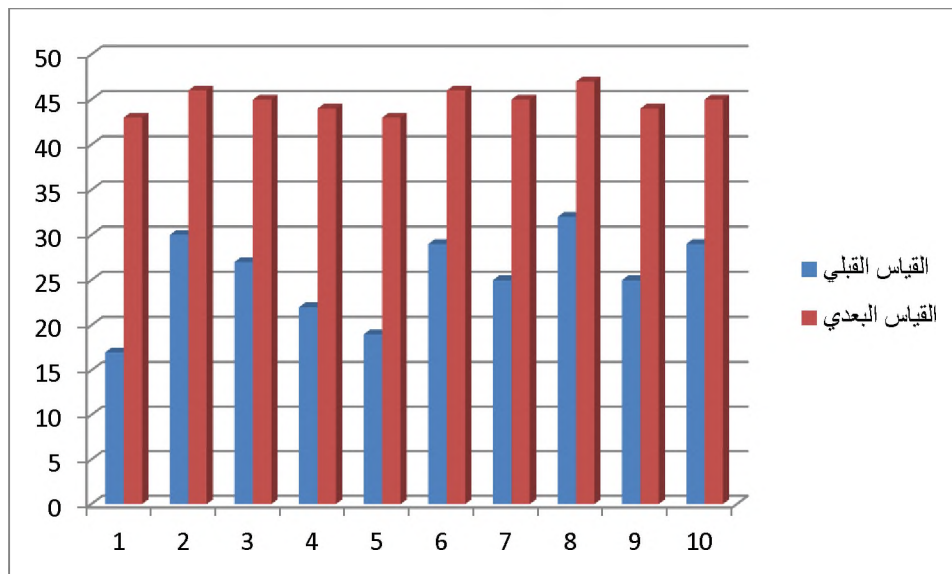
3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لإختبار الفهم الشفهي

1.3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التسمية

جدول رقم (18): يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لبند التسمية

الاحالات	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي
الأولى	17	43
الثانية	30	46
الثالثة	27	45
الرابعة	22	44
الخامسة	19	43
السادسة	29	46
السابعة	25	45
الثامنة	32	47
التاسعة	25	44
العاشرة	29	45

الشكل (15): يمثل منحنى بياني للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التسمية



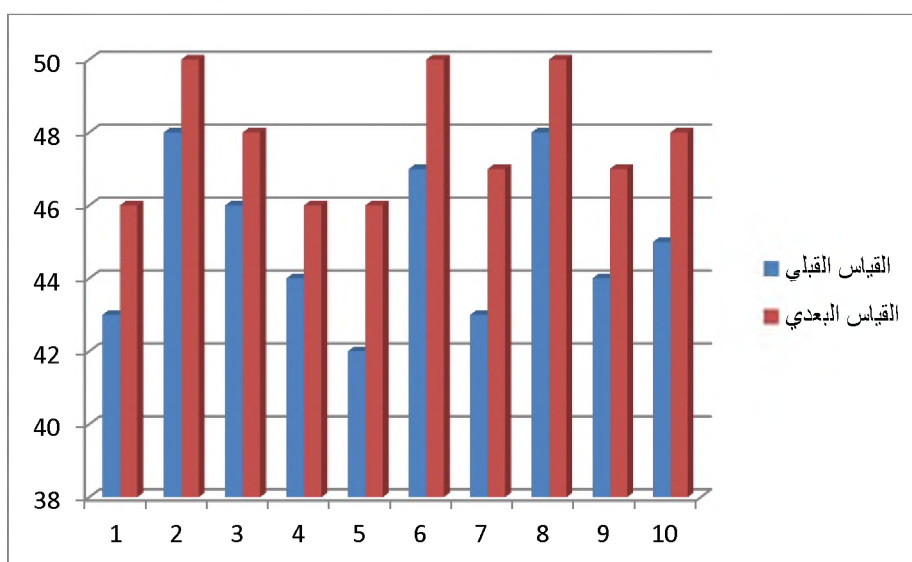
يوضح لنا كل من الجدول رقم (18) و المنحنى البياني (15) المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية في بند التسمية لإختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس القبلي و البعدي.

2.3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التعيين:

جدول رقم (19): يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لبند التعيين

الحالات	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي
الأولى	43	46
الثانية	48	50
الثالثة	46	48
الرابعة	44	46
الخامسة	42	46
السادسة	47	50
السابعة	43	47
الثامنة	48	50
التاسعة	44	47
العاشرة	45	48

الشكل (16): يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند التعيين



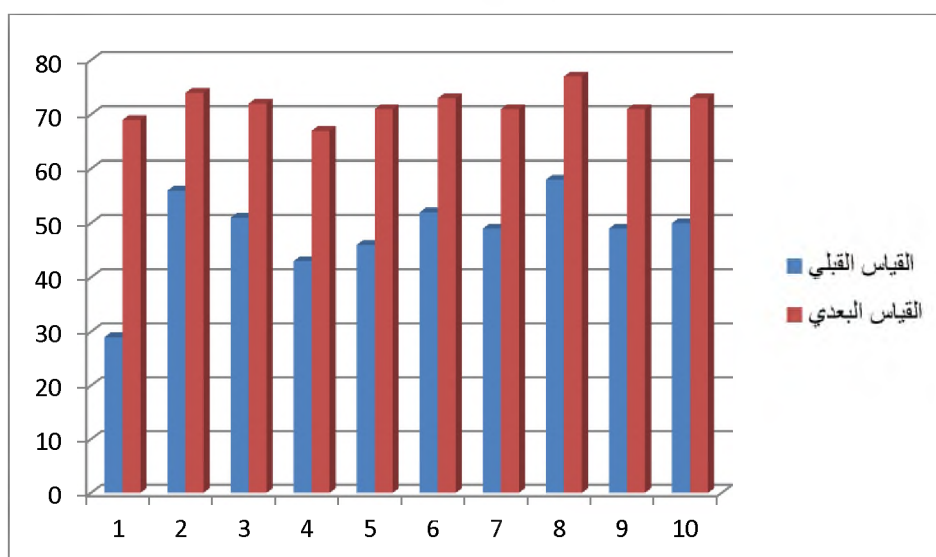
يوضح لنا كل من الجدول رقم (19) و المنحنى البياني (16) المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية في بند الفهم لإختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس القبلي و البعدي.

3.3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لبند فهم الجمل

جدول رقم (20): يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لبند فهم الجمل

الحالات	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي
الأولى	29	69
الثانية	56	74
الثالثة	51	72
الرابعة	43	67
الخامسة	46	71
السادسة	52	73
السابعة	49	71
الثامنة	58	77
التاسعة	49	71
العاشرة	50	73

الشكل (17): يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لفهم الجمل



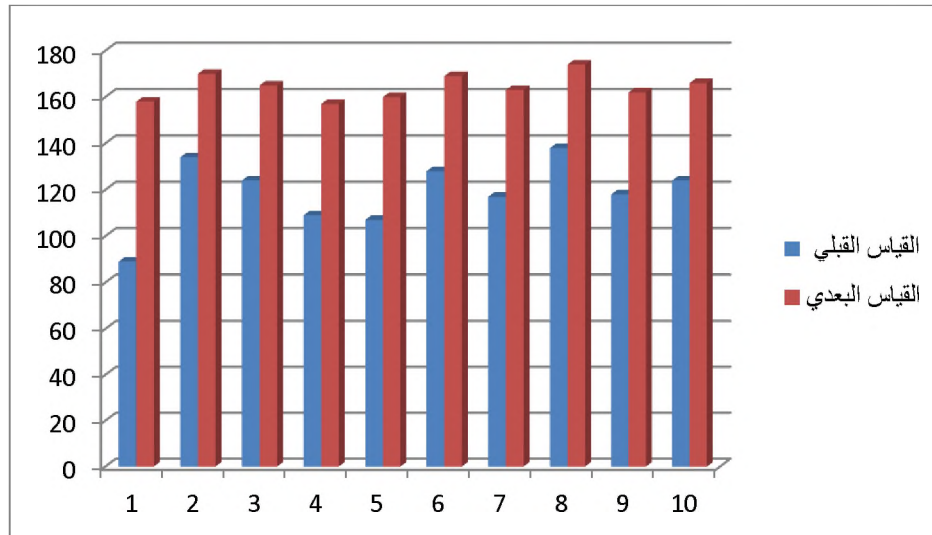
يوضح لنا كل من الجدول رقم (20) و المنحنى البياني (17) المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية في بند فهم الجمل لإختبار الفهم الشفهي ECOSSE للقياس القبلي و البعدي.

4.3.1 عرض نتائج القياس القبلي و البعدي لإختبار الفهم الشفهي ECOSSE:

جدول رقم (21): يمثل المقارنة بين نتائج القياس القبلي و القياس البعدي لاختبار الفهم الشفهي

الحالات	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي
الأولى	89	158
الثانية	134	170
الثالثة	124	165
الرابعة	109	157
الخامسة	107	160
السادسة	128	169
السابعة	117	163
الثامنة	138	174
التاسعة	118	162
العاشرة	124	166

الشكل (18): يمثل منحنى الأعمدة للمقارنة بين نتائج القياس القبلي و البعدي لاختبار الفهم الشفهي



يوضح لنا كل من الجدول رقم (21) و المنحنى البياني (18) المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية للاختبار الفهم الشفهي الكلي ECOSSE للقياس القبلي و البعدي.

4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية

1.4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التسمية بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي، و استخراج قيمت t للفروق فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (22): قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية لبند التسمية قبل و بعد تطبيق البرنامج

المتغير	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التسمية	25.5	4.90	44.8	1.31	16.56	0.01

يوضح لنا الجدول (22) أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قد بلغت 25.5 بانحراف معياري يقدر بـ 4.90، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 44.8 بانحراف معياري يقدر بـ 1.31، و أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 16.56، و بما أن درجة الحرية هي $n-1$ فهي تساوي 9، وعند مستوى الدلالة 0.01 نجد أن (ت) المجدولة تقدر بـ 3.250 و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مهمة التسمية.

2.4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة التعيين بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي، و استخراج قيمت t للفروق فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (23): يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية لبند التعيين قبل و بعد تطبيق البرنامج

المتغير	قبل تطبيق البرنامج		بعد تطبيق البرنامج		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعيين	45	2.16	47.8	1.68	11.22	0.01

يبين لنا الجدول (23) أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قد بلغت 45 بانحراف معياري يقدر بـ 2.16، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 47.8 بانحراف معياري يقدر بـ 1.68، و أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 11.22، و بما أن درجة الحرية هي $n-1$ فهي تساوي 9، وعند مستوى الدلالة 0.01 نجد أن (ت) المجدولة تقدر بـ 3.250 و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة، فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين نتائج المجموعة التجريبية قبل و بعد تطبيق البرنامج في مهمة التعيين.

3.4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهمة فهم الجمل بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي، و استخراج قيمت t للفروق فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (24): يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية في بند فهم الجمل قبل و بعد تطبيق البرنامج

المتغير	قبل البرنامج		بعد البرنامج		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
فهم الجمل	48.3	8.05	71.8	2.74	12.04	0.01

يكشف لنا الجدول (24) أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قد بلغت 48.3 بانحراف معياري يقدر بـ 8.05، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 71.8 بانحراف معياري يقدر بـ 2.74، و أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 12.04، و بما أن درجة الحرية هي $n-1$ فهي تساوي 9، وعند مستوى الدلالة 0.01 نجد أن (ت) المجدولة تقدر بـ 3.250 و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مهمة فهم الجمل.

4.4.1 عرض نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفهم الشفهي بين القياسين القبلي و البعدي لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي، و استخراج قيمت t للفروق فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (25): يوضح قيمة (ت) و دلالتها لدى المجموعة التجريبية في اختبار الفهم الشفهي قبل و بعد تطبيق البرنامج

المتغير	قبل البرنامج		بعد البرنامج		قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
اختبار الفهم ECOSSE	118.8	14.39	164.4	5.48	14.83	0.01

يكشف لنا الجدول (25) أن قيمة المتوسط الحسابي للقياس القبلي قد بلغت 118.8 بانحراف معياري يقدر بـ 14.39، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 164.4 بانحراف معياري يقدر بـ 5.48، و أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 14.83، و بما أن درجة الحرية هي $n-1$ فهي تساوي 9، وعند مستوى الدلالة 0.01 نجد أن (ت) المجدولة تقدر بـ 3.250 و هي أصغر من قيمة (ت) المحسوبة فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين نتائج المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الفهم الشفهي.

2. مناقشة النتائج

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

توصلنا من خلال التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة في مهمة التسمية للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي و ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، و تهدف مهمة التسمية في الأساس إلى الكشف عن قدرة الطفل على استحضار الكلمات من الذاكرة الدلالية عن طريق التعرف على الصور و كذا معرفة مدى غنى هذه الذاكرة بالمعاني و المفردات الخاصة باللغة العربية الفصحى، و لقد لاحظنا في القياس القبلي تمكن أفراد هذه العينة من تسمية معظم الصور إنما واجهتهم بعض الصعوبات تمثلت فيما يلي:

- العجز عن إيجاد التسمية المناسبة لبعض الكلمات باللغة العربية الفصحى حيث يتم تعويضها باللغة العامية.
- ارتكابهم بعض التحويلات الدلالية حيث قاموا بتعويض بعض الكلمات بأخرى تنتمي إلى نفس الحقل الدلالي مثال : (فنجان/ كأس)، (قفز / يجري)، (شاحنة / سيارة)
- تعويض بعض الكلمات بأخرى تتشابه من حيث الخصائص السطحية كالشكل (سكين/ سيف) ، (جدار/ حجر)، أو إعطاء الخاصية الوظيفية للصورة الهدف مثال (سكين/ نقطع).
- كان الإستحضار بطيئاً خلال تسميتهم لبعض الصور.
- أحيانا يكتفون بالصمت عند عجزهم عن تسمية بعض الصور.

أما فيما يخص نتائج القياس البعدي فقد لاحظنا تحسن كبير في مهمة التسمية حيث تمكنت جميع الحالات من تسمية أغلبية الصور باللغة العربية الفصحى، وهذا التحسن يرجع

بالدرجة الأولى إلى فعالية محتوى البرنامج التدريبي، والذي أثير بكم مناسب من الأنشطة الخاصة بإثراء الرصيد اللغوي و تنشيط الذاكرة الدلالية، وبذلك تحقق الفرضية الأولى.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توصلنا من خلال التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة في مهمة التعيين للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي و ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، و تهدف مهمة التعيين في الأساس إلى الكشف عن قدرة الطفل على التعرف على الصورة البصرية المقصودة و التي تتناسب مع المنبه السمعي (التعليمية) أي استحضار الصورة الذهنية للكلمة المسموعة، و لقد كشفت النتائج على العموم أن معظم أفراد العينة تمكنوا من تعيين جميع الصور المقدمة لهم تعيينا صحيحا باستثناء بعض الأفعال أين وقعوا فيها في التباس. و لقد كانت نتائج مهمة التعيين أفضل على العموم من نتائج مهمة التسمية لدى جميع الحالات و هذا لأنه عند مهمة التسمية يعتمد الفرد على المنبه البصري و من ثم يحاول استحضار الصورة النطقية المناسبة للمنبه، هنا تكون المهمة أصعب إذ على الصورة اللفظية أن تكون مرسخة جيدا في الذاكرة و مرمزة بطريقة صحيحة. لهذا يجد الأطفال صعوبة في تسمية الصورة و قد يعود ذلك إلى مشاكل في الذاكرة أو الترميز الفونولوجي أوفي الإستحضار. أما في عملية التعيين، يوجد استحضاران اثنان مختلفان يتكونان في الذهن: استحضار الخطاب الشفهي (التعليمية) و في نفس الوقت استحضار الصورة المقصودة المقدمة أمامه من بين الصور الأخرى المشوشة، ثم يقارن الصورة المستحضرة للتعليمية مع الثانية التي تخص الصورة المقصودة. و بهذا يكون الفرد أمام مصدرين للإدراك سمعي و بصري، و لكي يحدث فهم و استجابة يجب أن يكون في الذهن مشروع المقارنة بين المعلومات الآتية من السمع و الأخرى الآتية من النظر، لذا يجب ترجمة كل كلمة مدركة سمعيا إلى صورة بصرية و حفظها في الذاكرة فيربط كل منبه سمعي بناظره البصري، و هذا يدل على فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهمة وبذلك تحقق الفرضية الثانية.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توصلنا من خلال التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة في مهمة فهم الجمل للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي و ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، و لقد كان الهدف من هذه المهمة هو الكشف عن نوع صعوبات الفهم الخاصة بدلالة المفردات المستخدمة في الجمل إضافة إلى الصيغ و التراكيب التي يتم ورودها فيها. و حسب نتائج القياس القبلي لاحظنا لدى الحالات الصعوبات التالية:

- صعوبة في فهم البنود المتعلقة بـ النفي و الاستدراك : (ليس... فحسب بل / ...معا)
و بند النفي المكرر: (لا ...و لا.... / ليس.....و لا....) ، بند ضمائر الغائب المتصلة
و المنفصلة للمثنى و الجمع: (هما / هن / هم)، بند المفرد و المثنى و الجمع، بند الجمل
المنفية المركبة: (...و لكن ليس ... /هو و ليس.....)، و بند النفي المكرر:
(لا ...و لا.... / ليس.....و لا....)، و بند ظرف المكان: (أعلى/ أسفل)، بند الجمل
المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)، بند الصلة النكرة: حذف إسم
الموصول (الذي . التي)، بند التعليل : (....لأن /مع أن).

وقد لاحظنا أيضا أنهم أحيانا يقومون بتقديم إجابات عشوائية أو أنهم يحاولون الفهم من السياق الوارد فيها. و هم يستغرقون مدة طويلة لتقديم الإجابة أي أن تحليلهم للجملة المسموعة يتم ببطء و هذا راجع إلى عدم الإستحضار المناسب لمعاني المفردات من الذاكرة الدلالية وأحيانا هناك من الأطفال من يطالبون بإعادة التعليم و هذا يوضح لنا وجود مشاكل في الذاكرة.

إن أغلب الأخطاء المرتكبة في هذا البند تعود بالدرجة الأولى إلى صعوبات في فهم الجانب التركيبي للجمل المقدمة أكثر منه من الجانب الدلالي للغة، حيث أنه عندما تلينا على مسامع الطفل الجملة المقصودة قام هذا الأخير بتحليلها إلى مكونات جمالية و ثم

استحضار معانيها من الذاكرة الدلالية و بعدها دمج هذه المعاني الجزئية حسب التركيب الذي وردت فيه إلى أن يتوصل إلى تصور المعنى الإجمالي للجملة. و لقد استنتجنا أن جميع أفراد العينة التجريبية يتمكنون من فهم معاني المفردات الواردة في الجملة المسموعة إلا أنهم لا يتمكنون أحيانا من ضم معانيها حسب السياق و التركيب الذي وردت فيه، ويعود هذا بالضرورة إلى أنهم لم يتعودوا على التعامل مع هذه الصيغ من التراكيب أو توظيفها في كلامهم، فهم يقدمون الإجابة القريبة من الصحيحة أي الصورة الأقرب إلى الصورة الصحيحة و هذا يدل أنهم فهموا معنى المفردات. و من أجل ذلك اعتمدنا في البرنامج التدريبي التدرج في المهمة المراد تلقينها عبر وحدات من السهل التدريب عليها ثم يتم الانتقال إلى التي هي أكثر تعقيدا.

أما بالنسبة للقياس البعدي فلقد كانت النتائج أحسن بكثير حيث تمكن أغلبية الأطفال من فهم البنود المتعلقة بالاسم المعرف والصفة المفردة و الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر) و الفعل المضارع و الجمل المنفية البسيطة (لا... / ليس...) و الجمل البسيطة: (فعل + فاعل + مفعول به / فعل + فاعل + شبه جملة) و الجمل المبنية للمعلوم: (فعل + فاعل + مفعول به) و ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمثنى و الجمع: (هما / هن / هم) والمفرد و الجمع و ظروف المكان: (أمام / وراء / داخل / فوق / أعلى/ أسفل)، و اسم الموصول: (الذي / التي) و صيغة التفضيل: (أطول / أصغر)، و لقد بقيت بعض الصعوبات في البنود الخاصة بالنفي و الاستدراك : (ليس... فحسب بل / ...معًا) والجمل المنفية المركبة: (...و لكن ليس ... / هو و ليس.....) و الجمل المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل) و التعليل : (..لأن ... /مع أن ...). إن هذا التحسن في فهم الجانب الدلالي و التركيبي للغة الشفهية يعود في الأساس إلى نشاطات البرنامج التدريبي و الذي تطرق إلى مختلف البنى التركيبية و النحوية للغة. وعليه

نستنتج أن له فعالية في تحسين الفهم تراكيبي و دلالة اللغة الشفهية و منه تحقق الفرضية الثالثة.

4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

توصلنا من خلال التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة في اختبار الفهم الشفهي للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي و ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، و لقد كان الهدف الأساسي من هذا الاختبار هو قياس جانب الفهم الدلالي و التركيبي للغة الشفهية، و استنادا إلى النتائج التي تم عرضها سابقا للفرضيات الأولى والثانية و الثالثة، فإننا نستنتج أن هناك تحسن ملحوظ في أداء جميع أفراد المجموعة التجريبية هذا إذا قارنا بين القياسين القبلي و البعدي لاختبار الفهم الشفهي و هذا إن دل على شيء فإنه يدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح من طرف الباحثة في تحسين الفهم الشفهي لدى أطفال متلازمة داون المدمجين بالأقسام الابتدائية العادية و عليه تحقق الفرضية الرابعة.

3. الإستنتاج العام:

من خلال ما تعرضنا إليه في الجانب النظري من الدراسات التي بينت وأكدت أن متلازمة داون المصنفة ضمن حالات التخلف الذهني تؤثر على العمليات المعرفية للأفراد الحاملين لها، و لقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى إظهار مدى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق على هذه الفئة من الأطفال في تحسين مستوى الفهم الشفهي لديهم ، و عليه قمنا بتطبيق اختبار الفهم الدلالي و التركيبي للغة الشفهية كقياس قبلي و بعدي، و بعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى تحقيق جميع فرضيات هذه الدراسة، بحيث لاحظنا قبل تطبيق البرنامج التدريبي أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون يجدون بعض الصعوبات على مستوى التسمية و التعين ويرجع السبب بالدرجة الأولى إلى نقص و ضعف بناء التمثيلات الدلالية في ذاكرتهم، هذا ما أكدته Rondal (1969) في هذا السياق أن أطفال متلازمة داون يواجهون عجز في استرجاع أسماء الأشياء من ذاكرتهم عند الطلب، وفي نفس السياق توصل Clausen (1968) من خلال دراسته التي قام بها إلى أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون يُبدون ضعف في سرعة معالجة المعلومات الإدراكية، وكذا ضعف على مستوى المفردات اللفظية المتوفرة في ذاكرتهم وهذا ما يتفق مع ما توصلنا إليه من خلال هاتين المهمتين. وكما تؤكد أيضا في هذا الصدد الباحثة دريفل يسمينة 2000 أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون يواجهون صعوبات على مستوى التصنيف، التعميم، التمييز والتجريد وهي نفسها المسببة لنقص الكلمة والمفاهيم في الذاكرة الدلالية لديهم، وهذا بدوره يمنع تنظيم المعارف العامة واللسانية والمفاهيم المختلفة من خلال ترميزها ومعالجتها بطريقة ناجعة من طرف الأطفال الحاملين لمتلازمة داون، مما يتسبب ذلك في عدم قدرتهم على الاسترجاع عند الطلب، وهذه الصعوبة ترجع إما إلى عدم توفر المعلومة في ذاكرتهم الدلالية أو عدم الوصول إلى المعلومة الموجودة في ذاكرتهم الدلالية عند الطلب بسبب سوء تنظيمها.

كما كشفت نتائج مهمة فهم للجمال عن الصعوبات التي يعاني منها الأطفال الحاملين لمتلازمة داون بصفة عامة فيما يخص استرجاع معاني المفردات الموظفة من الذاكرة الدلالية ، كما تدل على وجود مشاكل في طريقة دمج هذه المعاني حسب التركيب الذي صيغت فيه و هذا يدل على أنهم لم يعتادوا على توظيفها من قبل أي أنها غير موجودة من قبل في ذاكرتهم الدلالية فيظهرون صعوبة في فهم بعض الصياغات و التراكيب اللغوية، وهذا ما أشار إليه الباحث LAMBERT سنة (1978)، حيث أكد على أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون يجدون صعوبات في فهم كيفية توظيف الضمائر وتصريف الأفعال و فهم الجمال المنفية و المبنية للمجهول و البنى التركيبية المعقدة و الطويلة.

و بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح من طرف الباحثة و إعادة تطبيق اختبار الفهم الشفهي كقياس البعدي، لمحنا تحسن ملحوظ عند أطفال متلازمة داون على مستوى الفهم الشفهي، و يعود هذا التحسن إلى أنهم اكتسبوا مفردات جديدة و تم تنشيط الذاكرة الدلالية لديهم وتعويدهم على التراكيب الجمالية المختلفة، فالبرنامج التدريبي كان يشمل نشاطات معرفية ولغوية عديدة سمحت لهم بتحسين ذاكرتهم و إدراكهم السمعي و فهم مختلف تراكيب ودلالة الجمال. و تتفق النتيجة التي توصلنا إليها في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من محمد بن قطاف (2013) و زينات فطيمة (2010) و بادية باي (2009) وهدى خرباش (2007) و إرم بلال (2013) و غيرها من الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها بالتفصيل في الدراسات السابقة. و على العموم فإن البحوث و الدراسات الحديثة تناشد بضرورة الإدماج المدرسي للأطفال المعاقين ذهنيا و منحهم فرصة التعليم بتوفير و بناء برامج تربوية و تدريبية تتناسب و قدراتهم المعرفية مع إتباع إجراءات مبكرة تهدف لتحسين مهاراتهم التواصلية و زيادة كفاءتهم اللغوية و طلاقتهم اللفظية، بالإضافة إلى مساعدتهم على تحقيق أقصى ما تسمح قدراتهم وظيفيا، مع ضرورة التركيز على الاستفادة من مواقف

الحياة اليومية في تعليمهم و علاجهم لأن ذلك يساعد على تطويرهم و اندماجهم بشكل أفضل في ظل الظروف الحياتية.

خاتمة

تعتبر الإضطرابات الكروموزومية من الأسباب الأساسية الشائعة للإعاقة الذهنية، ومن أكثر هذه الإضطرابات شيوعاً نجد "متلازمة داون"، حيث تمثل هذه الحالة زيادة في عدد الكروموزومات في الخلايا، و يكون الكروموزوم الزائد تحديداً في الزوج رقم 21، هذا الخلل ينتج عنه مجموعة من الإضطرابات التي تمس مختلف جوانب النمو الجسمية والعقلية والمعرفية و اللغوية و غيرها. فلقد أظهرت الدراسات أن أطفال متلازمة داون يبدون مشكلات إدراكية و معرفية و التي تؤثر في نمو و تطور مهارات التواصل لديهم تبدو في شكل اضطرابات نطقية و صعوبات على مستوى اللغة التعبيرية و الاستقبالية. و في هذا الصدد بين الباحث RONDAL سنة (1978) أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون يجدون صعوبة في فهم دلالة الرسائل اللغوية فقد يعطي الفرد إجابة صحيحة و يظهر مبدئياً أنه قد فهم المضمون وذلك من خلال تحليله للوضعية و ليس اعتماداً على السياق اللغوي المقدم له، فهم غالباً ما يعتمدون على اقتباس المعنى المراد من الوضعية والمضمون غير اللغوي، بحيث أنهم يخمنون أو يتنبئون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب. وفي سنة 1964 أظهر كل من الباحث LENNEBERG و ROSENBERGER و NICHOLS أن الأطفال المصابين بمتلازمة داون قادرون على تكرار وفهم الجمل المتكونة من الألفاظ المتداولة، اعتادوا على استعمالها وتوظيفها أي أنهم على دراية بها، ولكنهم يجدون صعوبة في فهم الجمل المركبة. كما أكد LEMBART سنة 1978، أن الفهم يظل ناقصاً لدى هذه الفئة خاصة إذا تعلق الأمر بالجمل الطويلة والمنفية والمبنية للمجهول أو عند تقديم أوتأخير الأفعال أو تحديد أزمنتها. و من هذا المنطلق جاءت فكرة الاهتمام بجانب فهم اللغة الشفهية ووضع برنامج تدريبي يتضمن تمارين تعزيزية معرفية و لسانية من أجل تحسين قدرات الإدراك السمعي و الذاكرة السمعية و الذاكرة الدلالية مع إثراء الرصيد اللغوي للطفل والتعرف على ظروف الزمان و المكان و الضمائر و تراكيب الجمل و فهم التسلسل الزمني للأحداث فكل هذه الجوانب تعتبر كمتطلبات أساسية لتحقيق الفهم اللغوي ككل، ومن هذا المنطلق اعتمدنا على نتائج الدراسات السابقة في اختيار وانتقاء نشاطات هذا البرنامج التدريبي،

وكخطوة أولى تم تصديق محتوى البرنامج التدريبي من طرف خبراء ومختصين في هذا المجال، وفي الخطوة الثانية حاولنا التحقق من فعاليته فقمنا بتطبيقه على عينة من أطفال متلازمة داون مدمجين بالمدارس العادية. وبعد استكمال تطبيق الأنشطة السابقة قامت الباحثة بتقييم الخبرات والمهارات التي اكتسبها التلاميذ من خلال تطبيق اختبار الفهم الشفهي ECOSSE و مقارنة نتائج القياس القبلي و البعدي. و أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين القياسين و هذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الفهم الشفهي لدى أطفال متلازمة داون. و استنادا إلى ما توصلنا إليه فإن نتائج الدراسة الراهنة تدعم ما أكدته الجهود المتراكمة للدراسات و البحوث المعنية بتدريب المتأخرين عقليا بوجه عام و أطفال متلازمة داون بوجه خاص.

و عليه تأتي هذه الدراسة لتؤكد على أهمية و ضرورة تصميم برامج تدريبية و علاجية موجهة للأطفال المعاقين عقليا بصفة عامة تكون مناسبة و ملائمة و قدراتهم العقلية والمعرفية، مع التركيز على استخدام أساليب تدريس فعالة تساعد على توظيف مهاراتهم اللغوية كاستخدام أسلوب اللعب، وتبادل الأدوار، والسرد القصصي و غيرها. فالطفل الحامل لمتلازمة داون يحتاج إلى كفالة مبكرة فعالة بتدخل كل الأطراف اللازمة (أرطوفونية، نفسية، نفس حركية، طبيب الأطفال، المربي... إلخ) كما يجب أن يستفيد الطفل من كل فرص المشاركة في مختلف هياكل المجتمع (الروضة، دور الحضانة، المدارس، مراكز التكوين، هياكل الترفيه... إلخ) و من المؤكد أنه بهذا العمل الفعال سيتمكن الطفل من تحقيق قدرا من الاستقلالية. كما نؤكد من خلال هذه الدراسة على أهمية الدمج المدرسي لهذه الشريحة من المجتمع ما سيتيح لهم الفرصة للتعليم و اكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة و الحساب و الأنشطة التربوية المختلفة ما سيسمح لهم بالانخراط في الحياة العادية و التكيف و التفاعل مع الآخرين ، إلى جانب تحقيق الذات فيتمكن من تحدي إعاقته وفرض نفسه كفرد فعال في المجتمع.

التوصيات:

- و في نهاية هذه الدراسة، و على ضوء النتائج المستخلصة منها نقدم بعض التوصيات التي يمكن أن يستفاد منها في مجال الإعاقة الذهنية و التي نلخصها فيما يلي:
- ضرورة إعداد و تصميم برامج تدريبية علاجية مناسبة و ملائمة حسب القدرات العقلية والمعرفية لفئة أطفال متلازمة داون، لتحسين المهارات اللغوية مع التركيز أيضا على الجوانب الأكاديمية كالقراءة و الكتابة و الحساب.
 - تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة على عينة أكبر من أطفال متلازمة داون للتحقق من إمكانية تعميمه على الأطفال المستفيدين من الإدماج المدرسي.
 - توعية الوالدين بضرورة التعاون الإيجابي المثمر في العملية التعليمية لأطفالهم، لتقوية الصلة بين المدرسة و الأسرة لما ذلك من أهمية في تطور و تحسن الطفل.
 - العمل على تزويد المؤسسات و المراكز ببرامج تعليمية و علاجية تقوم على الأسس العلمية و التربوية في تعليم و تدريب هؤلاء الأطفال و كذلك تدريب العاملين في هذه الجهات على كيفية تطبيقها و توظيفها بطريقة يسهل اكتسابها و الاستفادة منها.
 - و أخيرا التأكيد على ضرورة العمل على دمج الأطفال المعاقين ذهنيا مع الأطفال الأسوياء عن طريق تخصيص أقسام لهم في المدارس العادية، لتحقيق التفاعل بينهم واكتسابهم المهارات الاجتماعية و مشاركتهم في ممارسة الأنشطة المختلفة.

المراجع

المراجع العربية

قائمة الكتب:

- 1- أحرشوا، الغالي. (1993). الطفل و اللغة: تأطير نظري و منهجي للتمثلات الدلالية عند الطفل. (ط1). بيروت: المركز الثقافي العربي
- 2- بدوي، عبد الرحمان. (1977). مناهج البحث العلمي. (ط3). الكويت: وكالة المطبوعات للنشر
- 3- بكير، عبد الوهاب ؛ و آخرون. (1969). النحو العربي. تونس: الشركة التونسية للتوزيع
- 4- بن عيسى، حنفي. محاضرات في علم النفس اللغوي. (ط3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية (بدون سنة)
- 5- الجرواني، هالة إبراهيم. (2013). اللغة و الانتباه و السلوك التكيفي عند متلازمة داون. مصر: دار المعرفة الجامعية
- 6- حساني، أحمد. (2000). دراسات في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
- 7- الحمداني، موفق. (2004). علم نفس اللغة من منظور معرفي. (ط1). عمان: دار المسيرة
- 8- الخطيب، جمال. (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. (ط1). الأردن: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع
- 9- خليفة، وليد السيد أحمد؛ و عيسى، مراد علي؛ و مارية، أيمن أحمد. (2010). الذاكرة و ما وراء الذاكرة لدى المتخلفين عقليا في ضوء علم النفس المعرفي. (ط1). مصر: دار وفاء لدنيا للطباعة و النشر

- 10- الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج.(2012). متلازمة داون: الخصائص و الاعتبارات التأهيلية. (ط1). الأردن: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع
- 11- الزغول، رافع النصير؛ و الزغول، عماد عبد الرحيم.(2003). علم النفس المعرفي. الأردن: دار الشروق
- 12- شاش، سهير محمد سلامة. (2006). علم نفس اللغة.(ط1). مصر: مكتبة زهراء الشرق
- 13- شلبي، أشرف محمد علي.(2007). دليل الوالدين لرعاية المعاقين عقليا .. حالة داون. (ط1). مصر: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع
- 14- عباس، محمد خليل؛ وآخرون.(2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس. (ط1).الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع
- 15- عبده، داود. (1984). دراسات في علم اللغة النفسي. الكويت: مطبوعات الجامعة
- 16- عبيدات، محمد؛ و آخرون.(1999). منهجية البحث العلمي.(ط2). الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع
- 17- العتوم، عدنان يوسف.(2004). علم النفس المعرفي بين النظرية و التطبيق. عمان: دار المسيرة
- 18- العشاوي، هدى عبد الله الحاج عبد الله. (2004). أطفالنا و صعوبات اللغة و اضطرابات اللغة. (ط1). سوريا: دار شجرة للنشر و التوزيع
- 19- عواشيرة، السعيد. (2005). الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية. الجزائر: مونديال كوم للطباعة

20- العوامل، حابس سليمان.(2004). مهارات تعليم القراءة و الكتابة للأطفال.(ط1). الأردن: دار وائل للطباعة و النشر

21- فراج، عثمان لبيب.(2002). الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة. (ط1). مصر: المجلس العربي للطفولة والتنمية

22- قاسم، أنس محمد أحمد.(2002). اللغة و التواصل لدى الأطفال. مصر: مركز الإسكندرية للكتاب

23- محمد، عادل عبد الله.(2004). الإعاقات العقلية. (ط1). مصر: دار الرشاد

24- مرسى، محمد منير؛ و أبو العزائم، أحمد.(1984). مباحث في اللسانيات. مصر: عالم الكتب

25- الميلادي، عبد المنعم عبد القادر.(2004). المعاقون ذهنيا. مصر: مؤسسة شباب الجامعة

26- يحيى، خولة أحمد؛ عبيد، ماجدة السيد. (2005). الإعاقة العقلية. (ط1). الأردن: دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع

27- يوسف، جمعة سيد. (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون والأدب

قائمة أطروحات الماجستير و الدكتوراه:

28- باي، بادية. (2008-2009). أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء و اكتساب الوحدات اللغوية لتعيين المكان عند الطفل الحامل للتريزوميا 21 دراسة مقارنة ما بين أطفال عرفوا تدخل مبكر وأطفال تكفل بهم في سن متأخر. رسالة ماجستير في الأرطوفونيا.

قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

29- بلال، إرم بلال.(2013). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون دراسة شبه تجريبية في محافظة مدينة دمشق. رسالة ماجستير في التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا

30- بن سالم، سهيلة.(2008 - 2009). تأثير الذاكرة النشطة على عملية القراءة عند الطفل المصاب بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في الأروطوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

31- بن سبتي، مريم.(2008 - 2009). التنظيم الفضائي و أثره على عملية الكتابة لدى الأطفال المصابين بتلازم داون، رسالة ماجستير في علم النفس العصبي. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

32- بن قطاف، محمد. (2012-2013). تعزيز نمو القدرات المعرفية عند الأطفال المصابين بعرض داون من 5 إلى 10 سنوات. رسالة دكتوراه في علم النفس اللغوي و المعرفي. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

33- بن قيدة، مسعودة.(2008 - 2009). دور برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. رسالة ماجستير في علوم التربية. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

- 34- تنساوت، صافية. (2009-2010). دراسة صعوبات الفهم التركيبي و الدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2
- 35- حمري، خديجة. (2006 - 2007). نشاط الحلقة الفونولوجية عند الأطفال المصابين بالصمم المتوسط و الأطفال المصابين بالصمم الحاد القريب من المتوسط ما بين 8 و 11 سنة. رسالة ماجستير في الأرتوفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرتوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر 2
- 36- دريفل يسمينة. (2006 - 2007). دراسة الذاكرة الدلالية عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2
- 37- زينات، فطيمة. (2010-2011). تصنيف نماذج الإستجابات المعرفية اللغوية لأفراد بالغين معاقين ذهنيا دراسة طويلة و تتبعية لتسعة 09 حالات متكفل بهم من خلال بروتوكول علاجي. رسالة دكتوراه في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2
- 38- سريج، أمال. (2009-2010). تكيف برنامج الرياضيات للسنة الأولى ابتدائي على أطفال مصابين بالتريزومية 21 مدمجين في المدرسة. رسالة ماجستير في علوم التربية. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2
- 39- السيد، بسمة وحيد. (2007). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الأداء اللغوي و أثره في تحسين التواصل اللفظي و غير اللفظي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. رسالة ماجستير في الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة طنطا: مصر

40- الشحي، وفاء عبد الله علي.(2009). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي: البحرين

41- عبد الحميد، أسماء حسين.(2009). مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في التربية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة: مصر

42- العسرج، عبد الله بن عبد العزيز بن فهد.(2004 - 2005). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى ذوي متلازمة داون في جمعية النهضة النسائية الخيرية بالرياض. رسالة ماجستير. قسم العلوم الاجتماعية. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض

43- العطوي، سليمة.(2004 - 2005). فهم قراءة النص المكتوب عند الطفل المتخلف عقليا. رسالة ماجستير في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

44- لدرع، راضية. (2010-2011).البروتوكول العلاجي للتكفل بثلاثي صبغيات 21 في الوسط الجزائري، رسالة ماجستير في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

45- لعامرة، محمد إسماعيل.(2007 - 2008). الصورة الذهنية و الحبسة تناول التسيير الذهني، رسالة ماجستير في الأرتوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرتوفونيا. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

46- مطرف، وردة. (2015-2016). اقتراح بروتوكول علاجي لتربية صوت أطفال متلازمة داون (دراسة الخصائص الفيزيائية للصوت قبل و بعد العلاج). رسالة دكتوراه في الأروطوفونيا. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

47- محمود، منال عبد الحميد. (2010). فاعلية برنامج لغوي علاجي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون، رسالة ماجستير في تقويم النطق و اللغة. كلية التربية. جامعة دمشق: سوريا

48- ميرود، محمد. (2007 - 2008). استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة و الطفل مزدوج اللغة. أطروحة دكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي. قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطوفونية. كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. جامعة الجزائر 2

49- وشاحي، سماح نور محمد. (2002 - 2003). التدخل المبكر و علاقته بتحسين أداء مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون. رسالة ماجستير في التربية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة: مصر

قائمة المجلات

50- إبرير، بشير. (2005). التواصل مع النص: إشكالات الفهم والقراءة الفعالة، مجلة اللسانيات. مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية. جامعة الجزائر 2. 10. 29-60

51- خيال، محمود أحمد محمد. (2008). مدى فعالية برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية و التعبيرية لأطفال متلازمة داون، مجلة كلية التربية. جامعة بنها. 78. 202-238

52- سلام، حسام عباس خليل ؛ دخيخ، صالح بن أحمد صالح. (2012) أثر برنامج تدخل مبكر باستخدام فنيات التخاطب لعلاج العيوب النطقية للأصوات على مستوى الكلام و اللغة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة القراءة و المعرفة. 127. 166- 203

53- عمران، منى أحمد مصطفى.(2014). دور القصص المصورة في تنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال متلازمة داون. مجلة دراسات الطفولة. جامعة عين شمس. 63. 83-85

54- نور الدين، مريم ؛ علوان، فادية. (2006). فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس PASS لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون. مجلة دراسات نفسية. الرابطة المصرية لعلم النفس. 4. 641-673

الوثائق

55- وثائق الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي و المهني للأطفال المصابين بالتريزوميا (ANIT).

الدراسات و البحوث

56- خرياش هدى ؛ بو عبد الله، لحسن. برنامج حاسوبي مقترح لتنمية اللغة للأطفال المصابين بمتلازمة داون، مخبر تنمية و إدارة الموارد البشرية. جامعة فرحات عباس. بدون سنة.

- 57- AMMANN, I. (2012). Trisomie 21 approche orthophonique: repères théoriques et conseils aux aidants. Belgique: De boeck**
- 58- BOMEY, M., ECHAVIDRE, P., PATTE-MALSON, L.(1986). Le mongolisme. Vannes: C.I.N.E.R.H.I**
- 59- BOUCEBCI, M.(1984). Maladie mentale et handicap mentale. Alger: E.N.A.L**
- 60- BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., MASY, V.(1997). Dictionnaire d'orthophonie. Isbergues . France : Ortho Édition**
- 61- GUILLERET, M.(1981). Les trisomiques parmi nous ou les mongoliens ne sont plus. Paris: Simp**
- 62- GUILLERET , M.(2003). Trisomie 21 : aides et conseils. Paris : Masson**
- 63- GUILLERET , M.(2007).Trisomie et handicaps génétiques associés. Paris : Masson**
- 64- HAMMADA, D.(2000). Journée d'étude sur la trisomie 21, palais de la culture. Alger**
- 65- HOMMET, C., JAMBAQUÉ, J., BILLARD, C., GILLET, P. (2005). Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement. Marseille : SOLAL**

- 66- LAMBERT, J. L., RONDAL, J. A.(1979). Le mongolisme.**
Bruxelles: Mardaga
- 67- LAMBERT, J.L., RONDAL, J.A. (1982). Questions et réponses sur le mongolisme.** Québec: La Liberté
- 68- LECOCQ, P.(1996). É.CO.S.SE: Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique.** France: PUL
- 69- REDON, I. (1999). Syndrome de Down : prise en charge orthophonique dans sept pays européens.** Mémoire de capacité d'orthophonie.Université de Montpellier. Faculté de médecine: France
- 70- RETHORÉ, M.O.(1995). La trisomie 21 sur le plan génétique et clinique.** Réadaptation. 416.10-13
- 71- RETHORÉ, M.O.(2004). L'annonce d'un handicap, 2^{ème} journée d'étude sur la trisomie 21.** Organisée par l'ANIT. Alger
- 72- RETHORÉ, M.O., et al. (2005). Trisomie 21: guide à l'usage des familles et de leur entourage.** Paris: Bash Éditions Médicales
- 73- RONDAL, J.A. (1969). La fonction symbolique et le langage.** Paris: Mardaga
- 74- RONDAL, J.A. (1985). Langage et communication chez les enfants handicapés mentaux théorie : évaluation et intervention.** Bruxelles : Mardaga

75- RONDAL, J.A. (1986). Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21. Paris : Mardaga

76- SILLAMY, N.(1983). Dictionnaire usuel de psychologie. Paris: BORDAS

مواقع الأنترنت

77- العريض، شيخة سالم. نحو حياة أفضل للأطفال متلازمة داون. مركز دراسات و بحوث المعوقين.(بدون سنة). http://www.gulfkids.com/pdf/Down_BK.pdf

78- فقيه العيد، واقع الصحة النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر. المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة. بدون سنة.
<http://www.gulfkids.com/ar/book6-3077.htm>

79- <http://images.google.dz.lafrisomie21>

80- <http://images.google.dz.lafrisomie.translocation>

81-<http://images.google.dz.lafrisomie.amniocentese>

82- <http://images.google.dz.lafrisomie.choriocentese>

83-<http://images.google.dz.lafrisomie.cordocentese>

84- http://www.perineology.com/mac/echographie_12semaines.htm

الملاحق

الملحق رقم (1):

عرض رائز الفهم التركيبي و الدلالي للغة

الشفية E.CO.S.SE المكيف

ترتيب البنود للرائز الأصلي

- 1- Syntagmes nominaux (dét + n)
 - 2- Adjectifs seuls
 - 3- Phrases simples (dét + n + v)
 - 4- Verbes à l'infinitif
 - 5- Phrases négatives simples
 - 6-Non seulement mais aussi - A la fois
 - 7-Phrases simples + préposition
 - 8-Phrases actives renversables
 - 9-Phrases avec pronoms (sujet , objet, pluriel)
 - 10- Phrases simples + dét. (singulier, pluriel)
 - 11-Mais pas
 - 12- Phrases avec pronoms (sujet , objet, masculin, féminin)
 - 13-Nini
 - 14-Phrases avec prép. (devant, derrière, dans, sur)
 - 15-Phr. Prép. (au-dessus, au-dessous, sous)
 - 16- Relative en « qui » (SS , OS)
 - 17-Comparatif et superlatif
 - 18-Passives (renversible et non renversible)
 - 19-Effacement ou remplacement de relative
 - 20- Relative en « que »
 - 21-Coréférence ambiguë du pronom
 - 22-Adjectifs ordinaux spécifiés ou non
 - 23- Relative complexes : sur, dans, lequel, dont.
- 1- الاسم المعرف (أل + اسم)
 - 2- الصفة المفردة
 - 3- الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر)
 - 4- الفعل
 - 5- الجمل المنفية البسيطة (لا... / ليس...)
 - 6-النفي و الاستدراك : (ليس... فحسب بل / ...معًا)
 - 7- الجمل البسيطة: (فعل + فاعل + مفعول به / فعل + فاعل + شبه جملة)
 - 8- الجمل المبنية للمعلوم: (فعل + فاعل + مفعول به)
 - 9- ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمثنى و الجمع: (هما / هن / هم)
 - 10- المفرد المثنى الجم
 - 11- الجمل المنفية المركبة: (...و لكن ليس ... / هو و ليس.....)
 - 12- ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمؤنث و المذكر: (هي / ه / هو / ها)
 - 13- النفي المتكرر: (لا ...و لا.... / ليس.....و لا....)
 - 14- ظرف المكان: (أمام / وراء / داخل / فوق)
 - 15- ظرف المكان: (أعلى/ أسفل)
 - 16- اسم الموصول: (الذي / التي)
 - 17- صيغة التفضيل: (أطول / أصغر)
 - 18- الجمل المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)
 - 19- الصلة النكرة: حذف إسم الموصول (الذي . التي)
 - 20- اسم الموصول (الذي . التي) في بداية و نهاية الجمل
 - 21- التعليل : (....لأن/.....مع أن)
 - 22- أسماء العدد الترتيبية: (الثانية /الثالث / الأخير)
 - 23- إسم الموصول (الذي التي)

ترتيب البنود للرائز المكيف

- 1- الاسم المعرف (أل + اسم)
- 2- الصفة المفردة
- 3- الجملة الاسمية البسيطة (مبتدأ + خبر)
- 4- الفعل
- 5- الجمل البسيطة: (فعل + فاعل + مفعول به / فعل + فاعل + شبه جملة)
- 6- صيغة التفضيل: (أطول / أصغر)
- 7-ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمثنى و الجمع: (هما / هن / هم)
- 8-المفرد المثنى الجمع
- 9-ضمائر الغائب المتصلة و المنفصلة للمؤنث و المذكر: (هي / هـ / هو / ها)
- 10- الجمل المبنية للمعلوم: (فعل + فاعل + مفعول به
- 11- الجمل المنفية البسيطة (لا... / ليس...)
- 12-- ظرف المكان: (أمام / وراء / داخل / فوق)
- 13- ظرف المكان: (أعلى/ أسفل)
- 14- الجمل المنفية المركبة: (...و لكن ليس ... / هو و ليس.....)
- 15- اسم الموصول: (الذي / التي)
- 16- النفي المتكرر: (لا ...و لا.... / ليس....و لا....)
- 17- اسم الموصول (الذي - التي) في بداية و نهاية الجمل
- 18- الصلة النكرة: حذف إسم الموصول (الذي - التي)
- 19- النفي و الاستدراك : (ليس... فحسب بل / ...معا)
- 20- التعليل : (..... لأن / مع أن)
- 21- الجمل المبنية للمجهول: (فعل مبني للمجهول + نائب فاعل)

La chaussure L'oiseau Le peigne La pomme
Long Grand Rouge Noir
Le garçon court La grande tasse Le chien est assis La balle est rouge
Manger Cueillir Etre assis Courir
Le garçon ne court pas Le chien ne boit pas La fille ne saute pas Le chien n'est pas assis
Non seulement l'oiseau est bleu mais la fleur aussi La boîte est à la fois grande est bleue Non seulement la fille est assise mais le chat aussi La dame porte à la fois à boire et à manger
Le garçon saute par-dessus la boîte La fille est assise sur la table L'homme mange une pomme La dame porte un sac
La fille pousse le cheval Le garçon poursuit le mouton L'homme poursuit le chien La vache pousse la dame
Ils sont assis sur la table La vache les regarde

Ils sont en train de sauter par-dessus le mur L'éléphant les porte
Les chats regardes la balle Le garçon se tient debout sur les chaises Les garçons cueillent les pommes La fille laisse tomber les tasses
La boîte est rouge mais pas la chaise Le chat est grand mais pas noir Le cheval est debout mais pas le garçon Le garçon est assis mais pas ne mange pas
Elle est assise sur la chaise La dame le porte Il est assis dans l'arbre Le cheval la regarde
Ni le chien ni la balle ne sont marron Le crayon n'est ni long ni rouge Ni le garçon ni le cheval ne courent Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures
La tasse est devant la boîte Le crayon est derrière la boîte Le cercle est dans l'étoile Le couteau est sur la chaussure
Le crayon est au dessus de la fleur Le peigne est en dessous de la cuiller L'étoile est au dessus du cercle Le carré est sous l'étoile
Le crayon qui est sur le livre est jaune La fille poursuit le chien qui saute Le carré qui est dans l'étoile est bleu Le chien poursuit le cheval qui se retourne
Le couteau est plus long que le crayon La tasse est moins grande que la boîte La chaussure est la plus petite La pomme est la moins grande
La fille est poursuivie par le cheval Le camion est poussé par le garçon Le chevale est poursuivie par l'homme Le landau est poussé par le monsieur
Le garçon poursuivant le cheval est gros Le crayon sur la chaussure est bleu

La vache poursuivant le chat est marron Le cercle dans l'étoile est jaune
La pomme que mange le garçon est verte La vache que le chien poursuit est marron Le garçon mange les pommes que la fille cueille Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat
La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite Le garçon regarde l'éléphant, parce qu'il est gros Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes Le monsieur appelle le chien, car il court
Le chien a fait tomber la deuxième quille La fille a fait tomber la troisième tasse La dame est assise sur la dernière chaise bleu Quelqu'un montre le troisième crayon bleu
Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge. Le chat dont les yeux sont verts regarde la dame. Le cercle dans lequel il y a une étoile est rouge. Le cheval poursuit un chien dont la queue est longue.

جزء تقييم المفردات : التسمية و التعيين

1° FEUILLE	2° FEUILLE	3° FEUILLE	4° FEUILLE	5° FEUILLE	6° FEUILLE
Boire	Le sac	La vache	Le crayon	Le landau	Porter
L'arbre	Sauter	Les yeux	L'étoile	La dame	Regarder
Le livre	Le garçon	Le mouton	La boîte	Gros	Faire tomber
La cuiller	La chaise	L'éléphant	La fleur	Debout	Etre posé
Vert	La fille	Le chat	La table	La balle	Poursuivre
Jaune	Le couteau	Le cheval	Le mur	Petit	Laisser tomber
Marron	La tasse	Le chien	Le carré	L'homme	Pousser
Bleu	Le chapeau	La queue	Le camion	Le cercle	Montrer
Rouge				Le monsieur	
Les lunettes					

ÉCOSSE عرض محتوى الرائز المكيف

تقييم رصيد المفردات

(1) التسمية

(2) التعيين

الصفحة 1	الصفحة 2	الصفحة 3	الصفحة 4	الصفحة 5	الصفحة 6
شرب الكتاب الشجرة الملقعة أخضر أصفر بني أزرق أحمر النظارات	الكيس قفز الولد الكرسي البنيت السكين الفنجان القبعة	البقرة العينان الكبش الفيل القط الحصان الكلب	القلم النجمة العلبة الوردة الطاولة الجدار المربع الشاحنة	عربة الرضيع السيدة سمين واقف الكرة صغير الرجل الدائرة السيد	حمل نظر سقط (منه) وضع لاحق أسقط دفع أشار

جمل و رسومات

رائز الفهم التركيبي و الدلالي

ÉCOSSE

حسب ترتيب

سلم التعقيد

البُند	1ر	2ر	3ر	4ر	أخطاء
الحِذَاءُ		2			
العُصْفُورُ	1				
المُشْطُ			3		
الثُّفَاحَةُ				4	
طَوِيلٌ	1				
كَبِيرٌ		2			
أَحْمَرُ		2			
أَسْوَدُ			3		
الولدُ يَجْرِي			3		
الفنجانُ كَبِيرٌ				4	
الكلبُ جالسٌ		2			
الكَرَّةُ حمراءُ	1				
يَأْكُلُ		2			
يَقْطِفُ			3		
يَجْلِسُ	1				
يَجْرِي				4	
يَقْفُزُ الولدُ على العُلْبَةِ	1				
تجلسُ البنتُ على الطاولةِ				4	
يَأْكُلُ الرجلُ ثُفَاحَةً ً			3		
تَحْمِلُ السيدةُ كَيْسًا			3		
السكينُ أطولُ من القلمِ				4	
الفِنْجَانُ أصغرُ مِنَ العُلْبَةِ	1				

	4				الجِدَاءُ هُوَ الْأَصْغَرُ
				1	التَفَاحَةُ هِيَ الْأَكْبَرُ
	4				هُمَا جَالِسَانِ عَلَى الطَّائِلَةِ
			2		تَنْظُرُ الْبَقْرَةُ إِلَيْهِنَّ
			2		هُمَا يَقْفِزَانِ عَلَى الْجِدَارِ
				1	هُمْ يَحْمِلُهُمُ الْفِيلُ
			2		تَنْظُرُ الْقَطَّانِ إِلَى الْكُرَةِ
				1	يَقِفُ الْوَلَدُ عَلَى كُرْسِيِّ
		3			يَقْطِفُ الْأَوْلَادُ التَّفَاحَ
		3			أَسْقَطَتِ الْبِنْتُ الْفَنَاجِينَ
	4				هِيَ جَالِسَةٌ عَلَى الْكُرْسِيِّ
				1	تَحْمِلُهُ السَّيِّدَةُ
		3			هُوَ جَالِسٌ فَوْقَ الشَّجَرَةِ
	4				يَنْظُرُ الْحَصَانُ إِلَيْهَا
	4				الْبِنْتُ تَدْفَعُ الْحَصَانَ
		3			الْوَلَدُ يُلَاحِقُ الْكَبِشَ
			2		الرَّجُلُ يُلَاحِقُ الْكَلْبَ
	4				الْبَقْرَةُ تَدْفَعُ السَّيِّدَةَ
		3			لَا يَجْرِي الْوَلَدُ
	4				لَا يَشْرَبُ الْكَلْبُ
			2		لَيْسَتْ الْبِنْتُ تَقْفِرُ
				1	لَيْسَ الْكَلْبُ جَالِسًا
				1	الْفَنَجَانُ أَمَامَ الْعَلْبَةِ
				1	الْقَلَمُ وَرَاءَ الْعَلْبَةِ
			2		الدَّائِرَةُ دَاخِلَ النُّجْمَةِ

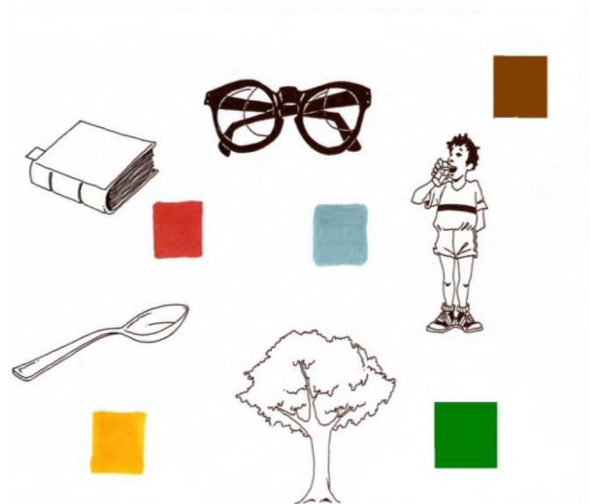
	4				السكين فوق الحذاء
	4				القلم أعلى الوردة
		3			المشط أسفل الملعقة
	4				النجمة أعلى الدائرة
		3			المربع أسفل النجمة
				1	العلبة هي الحمراء وليس الكرسي
	4				القط كبير ولكنه ليس أسوداً
			2		الحصان هو الواقف وليس الولد
			2		الولد جالسٌ ولكنه لا يأكل
			2		القلم الذي فوق الكتاب أصفر
			2		البنت تلاحق الكلب الذي يقفز
		3			النجمة التي داخل المربع زرقاء
				1	الكلب يلاحق الحصان الذي يلتفت
				1	لا الكلب ولا الكرة بنيان
	4				ليس القلم طويلاً ولا أحمر
			2		لا الولد ولا الحصان يجريان
			2		ليس للولد قبعة ولا أحذية
		3			التفاحة التي يأكلها الولد خضراء
				1	البقرة التي يتبعها الكلب بنية
	4				الولد يأكل التفاح الذي تقطعه البنت
			2		السيد ينظر إلى البقرة التي يتبعها القط
	4				الولد الملاحق للحصان سمين
				1	القلم فوق الحذاء أزرق
			2		البقرة الملاحقة للقط بنية

		3			الدائرةُ داخلَ النجمةِ صفراءُ
				1	ليسَ العصفورُ أزرقَ فحسبَ بَلِ الوردَةُ أيضًا
			2		الغُلبَةُ كبيرةٌ وزرقاءُ معًا
			2		ليستِ البنتُ جالسةً فحسبَ بَلِ القطُّ أيضًا
		3			تَحْمِلُ السيدةُ الأكلَ والشرابَ معًا
			2		تدفعُ البنتُ المقعدَ مع أنها صغيرةٌ
		3			ينظرُ الولدُ إلى الفيلِ لأنه ضخمٌ
	4				لا يُشاهدُ الولدُ السيدَ مع أنه يَرْتَدِي نَظَارَاتَ
	4				يُنَادِي السيدُ على الكلبِ لأنه يَرِكُضُ
				1	لَوَحِقَتِ البنتُ
			2		دُفِعَتِ الشاحنةُ
		3			لَوَحِقَ الحِصَانُ
			2		دُفِعَتِ عربةُ الرِّضِيعِ
الجنس: ذكر أنثى					الإسم:
تاريخ الميلاد:					العمر بالأشهر:
القسم :					المكان:
وظيفة الأولياء:					
عدد أخطاء التسمية:					عدد أخطاء التعيين:
مجموع الأجوبة الخاطئة:					
مجموع الأجوبة الصحيحة:					

صور البنود

صور بندق التسمية و التعمين

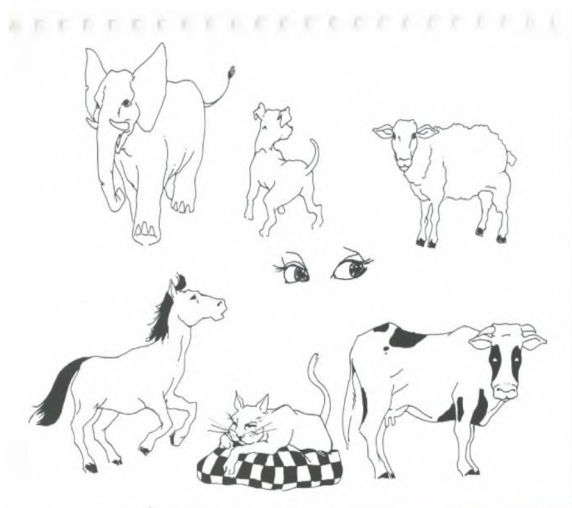
اللوحة 1



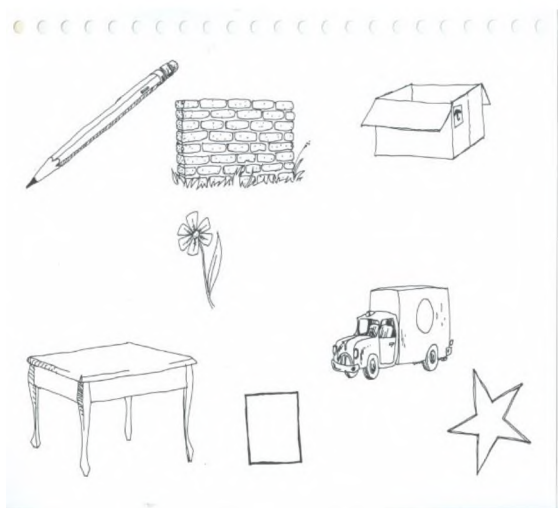
اللوحة 2



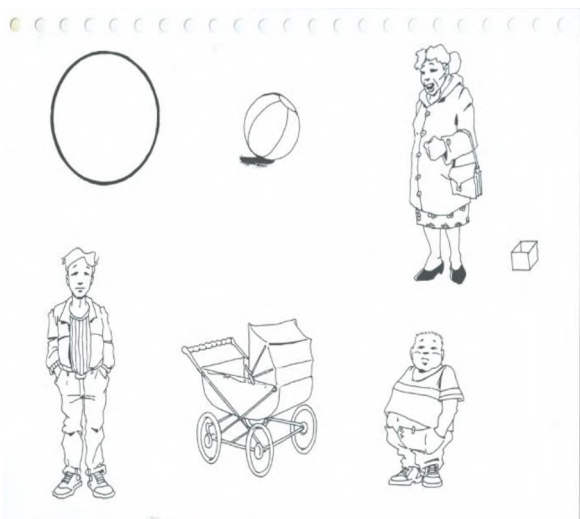
اللوحة 3



اللوحة 4



اللوحة 5

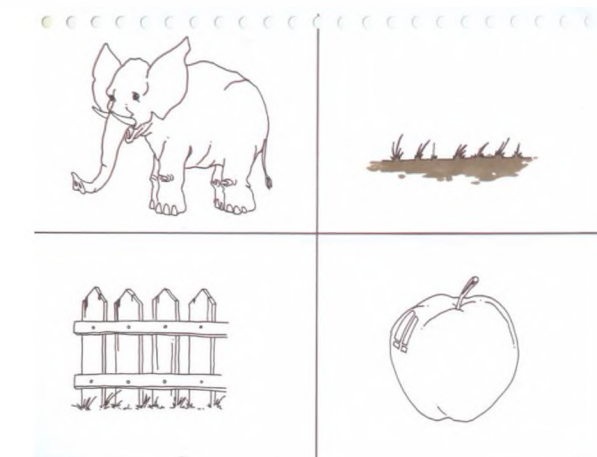
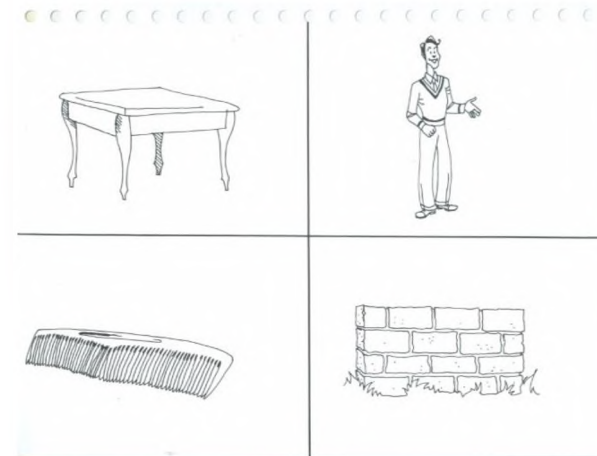
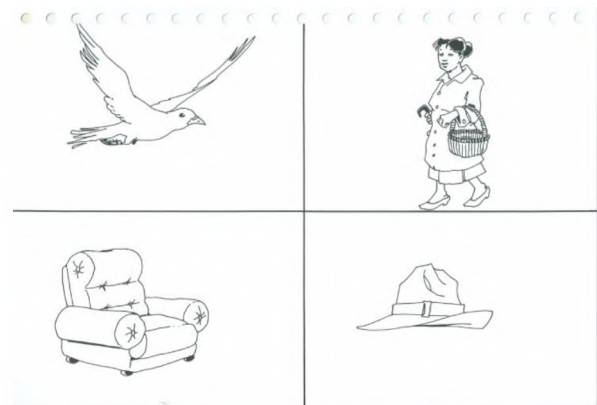
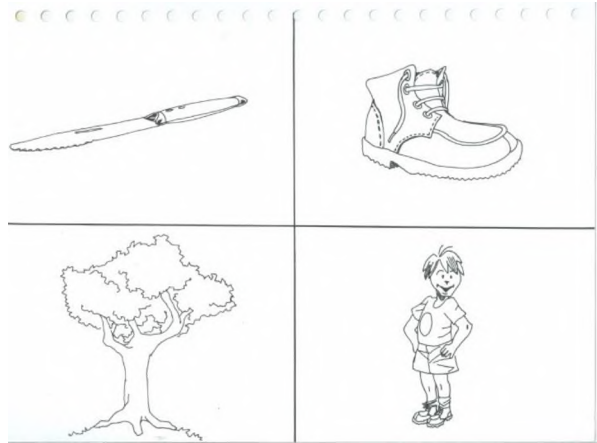


اللوحة 6

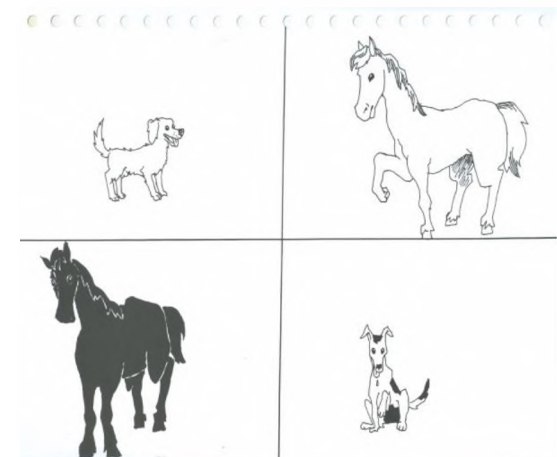
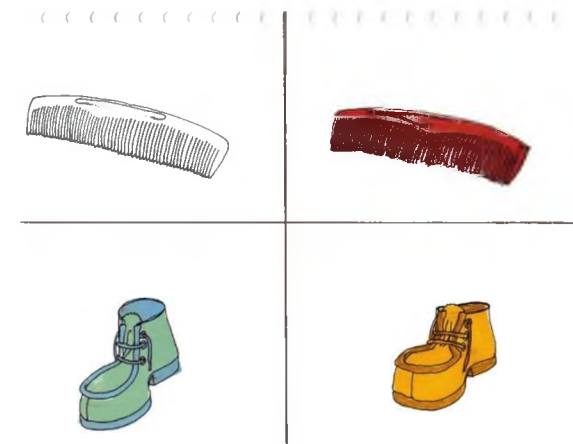
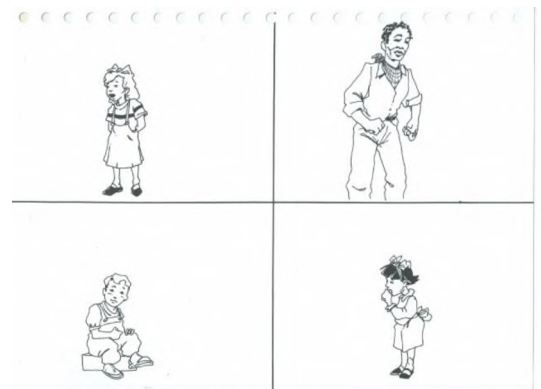
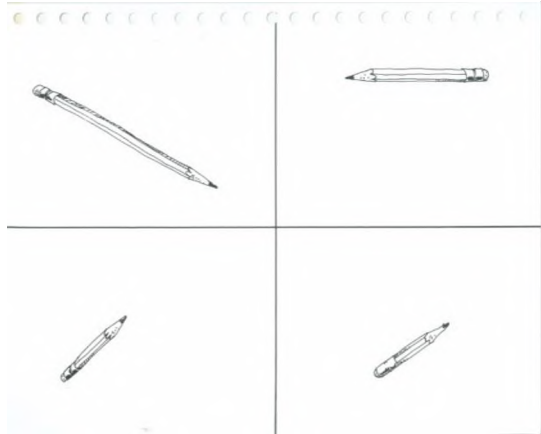


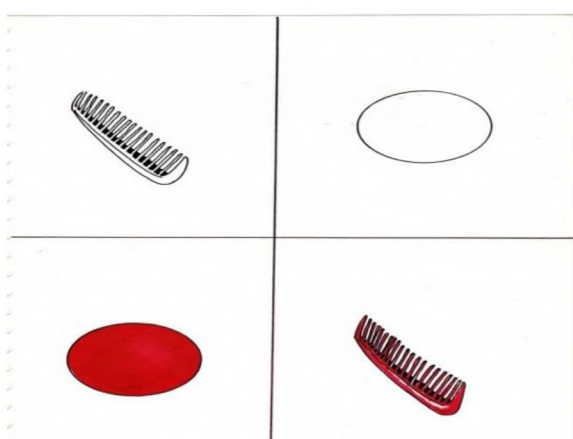
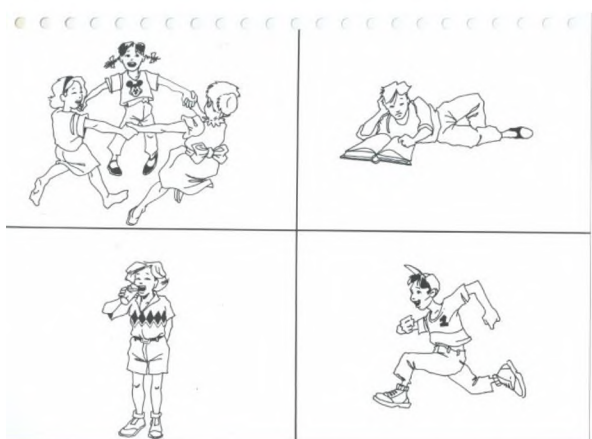
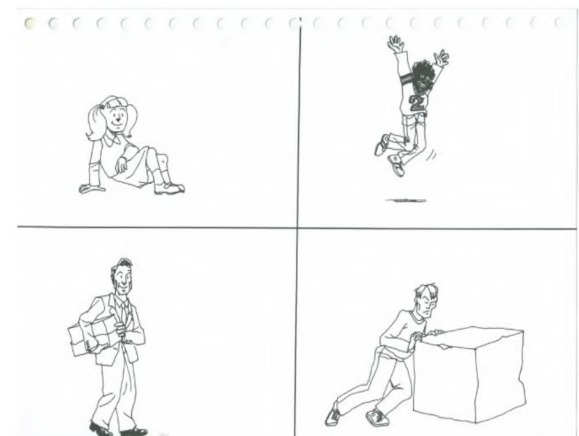
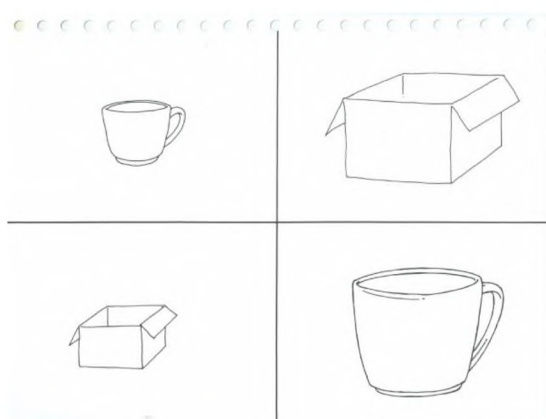
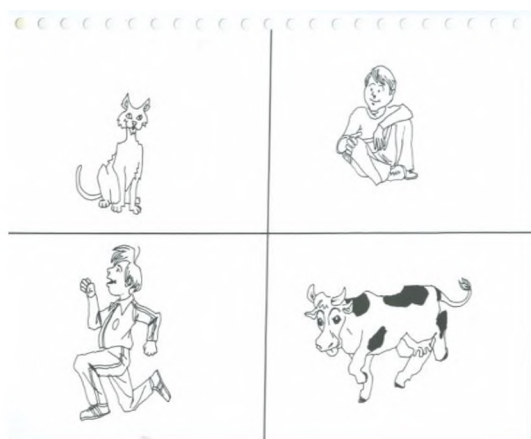
صور بند فهم الجمل

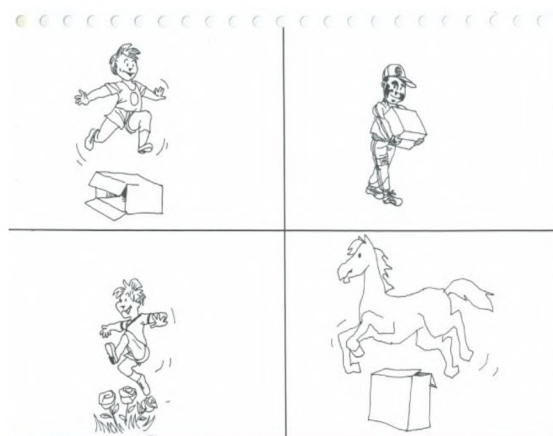
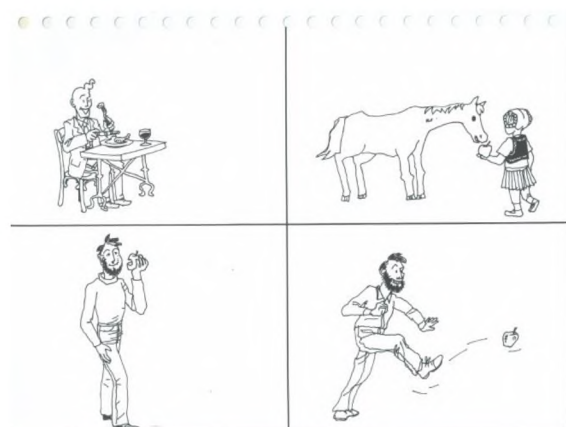
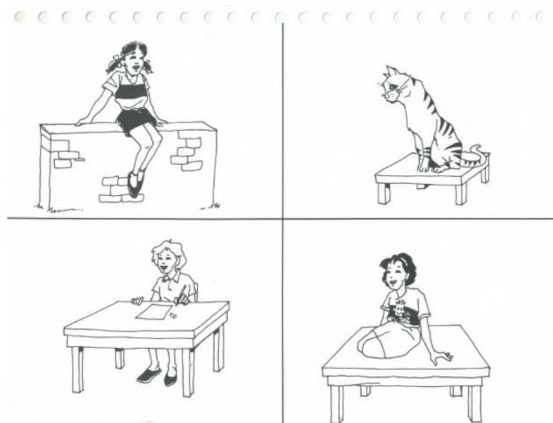
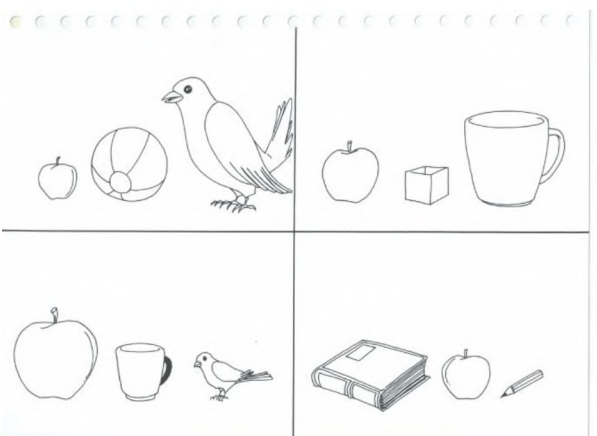
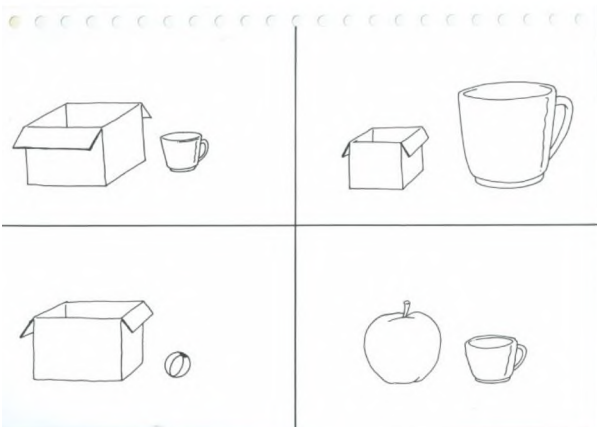
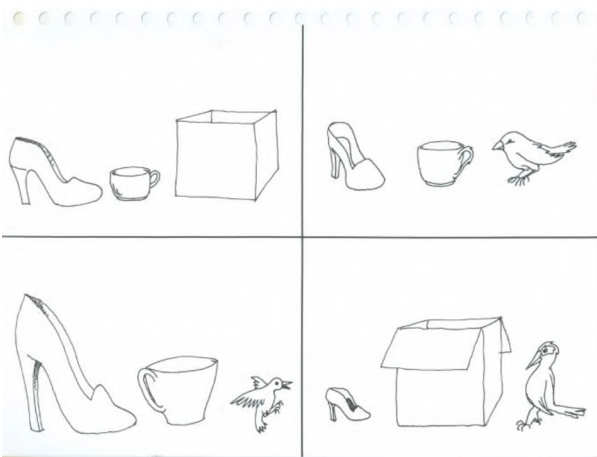
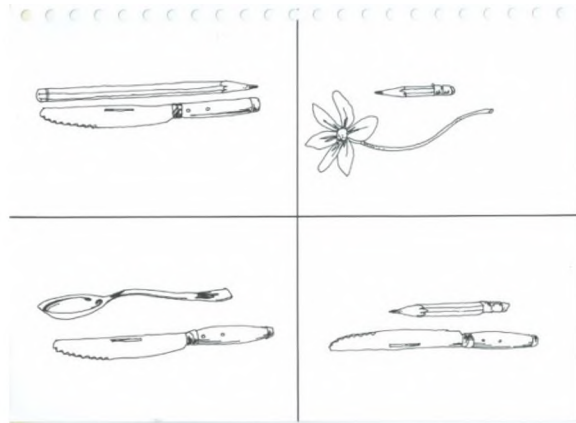
البند 1

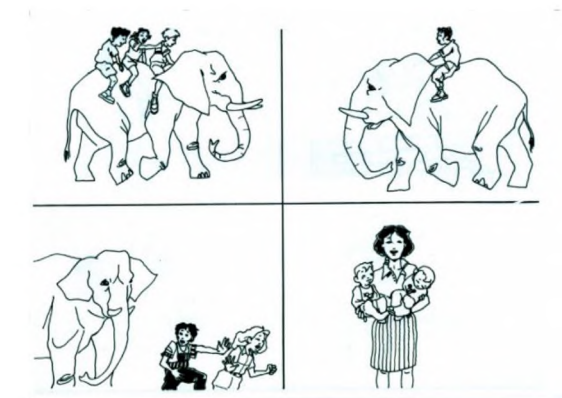
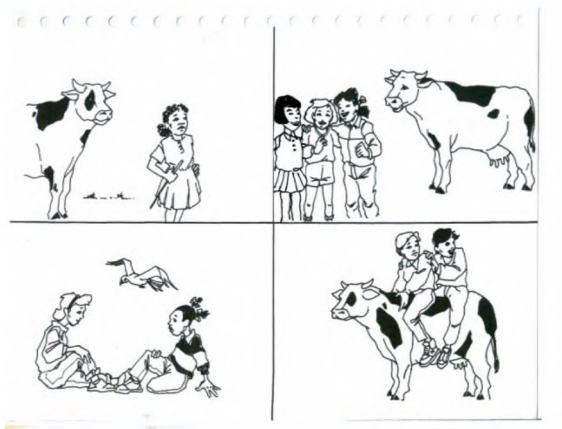
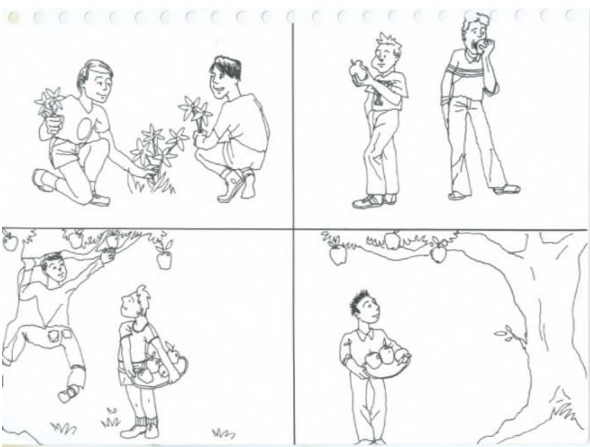
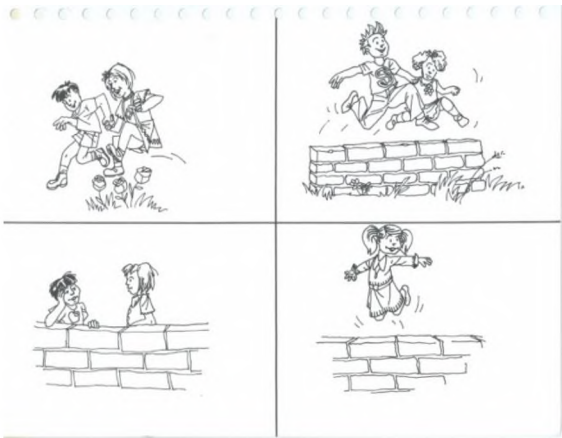
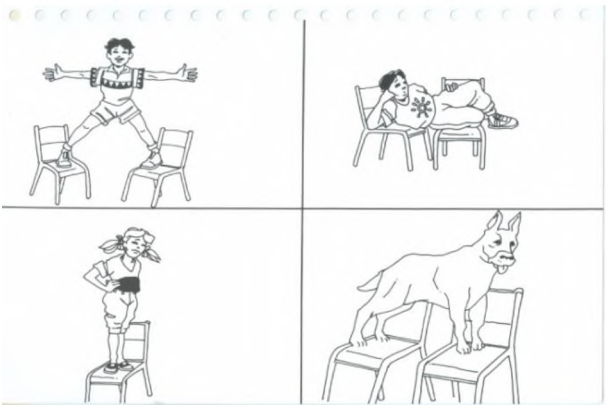
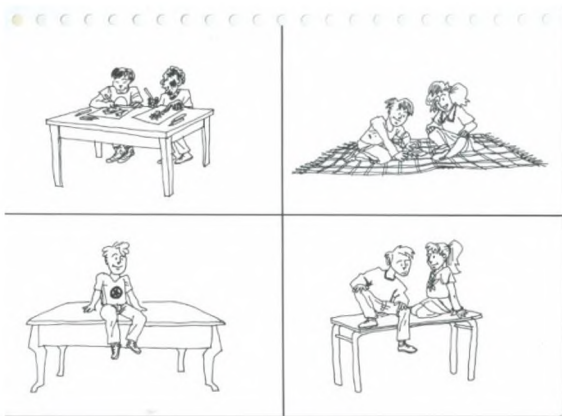
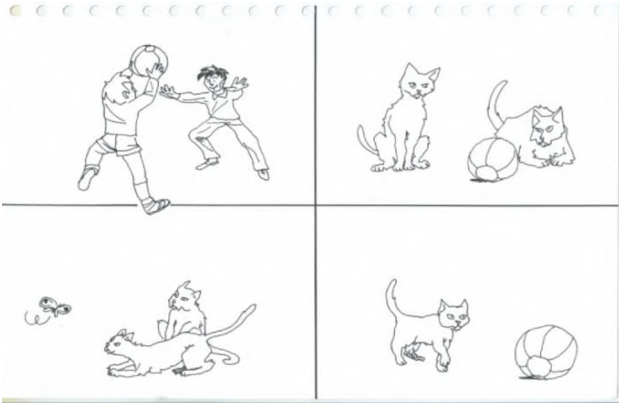


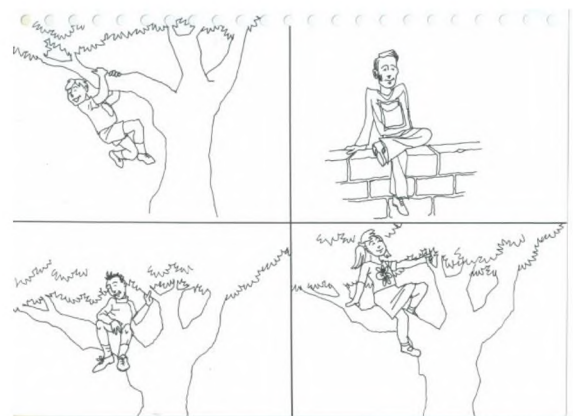
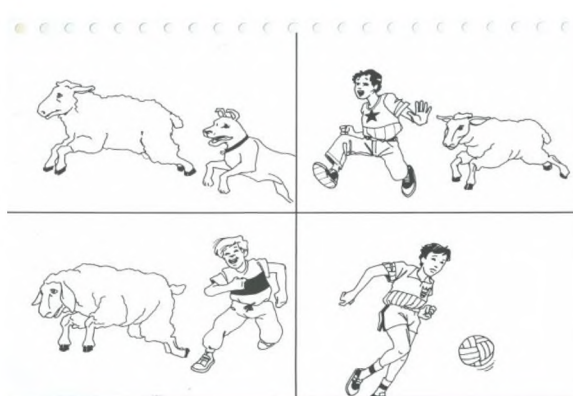
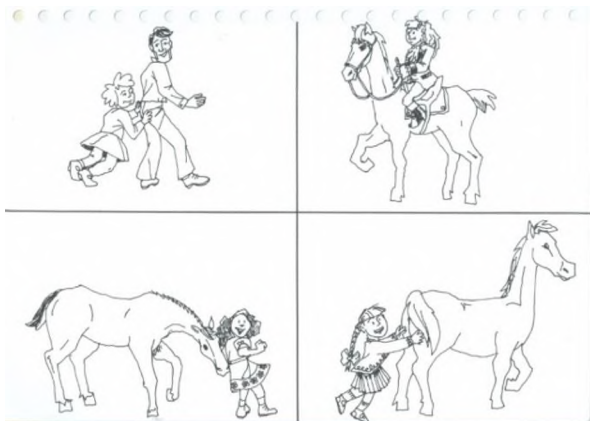
البند 2

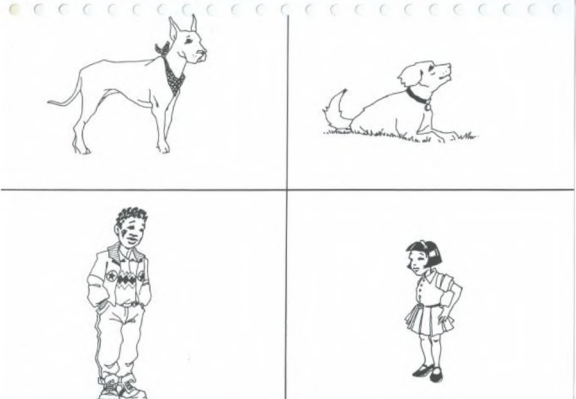
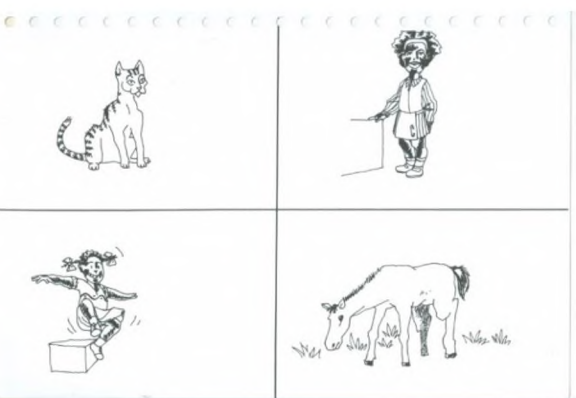
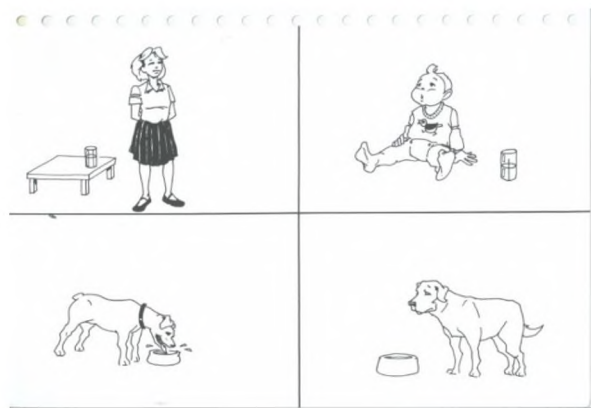
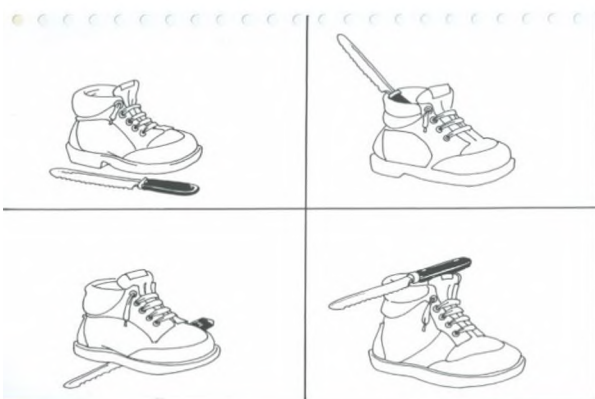
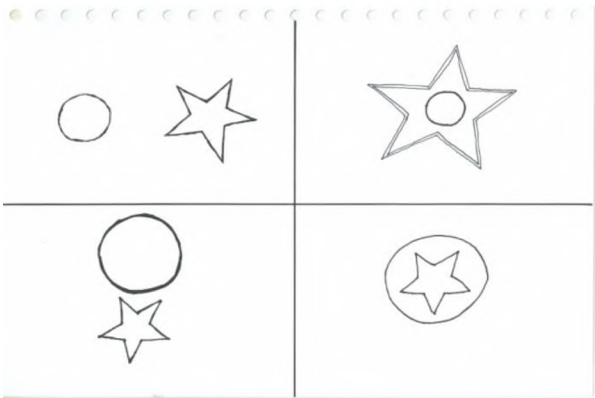
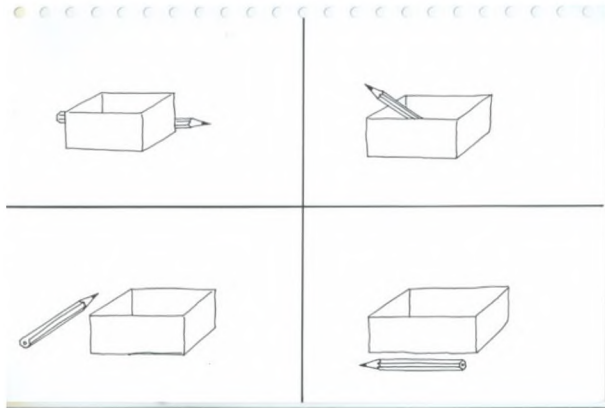
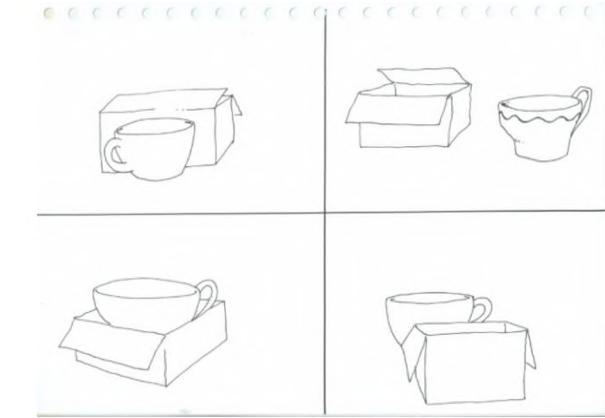


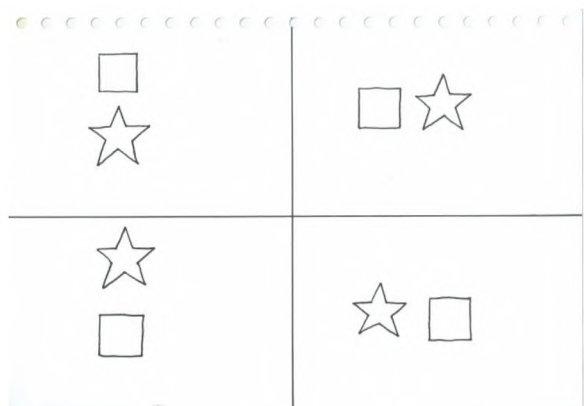
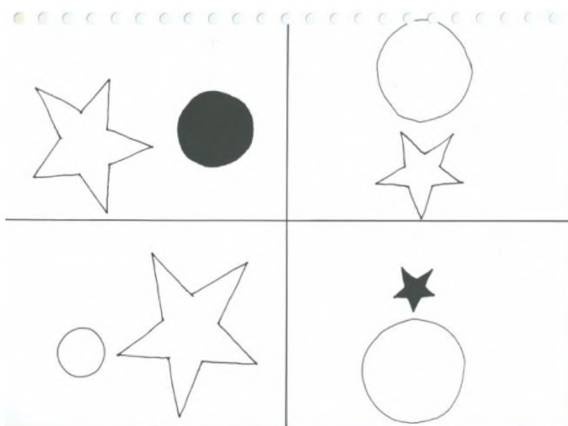
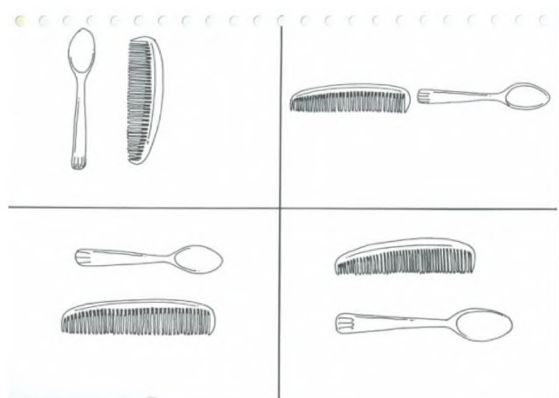
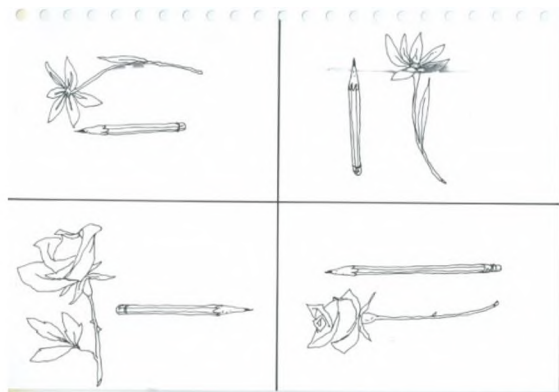
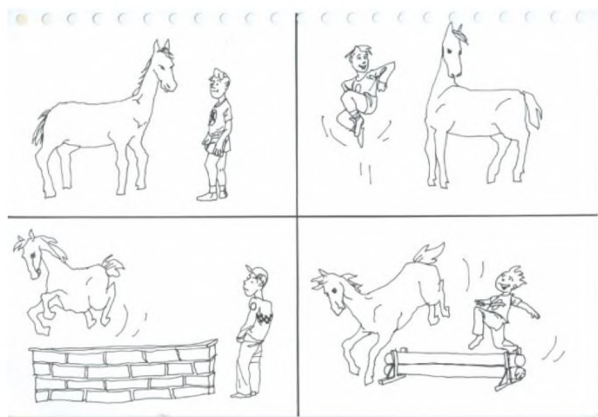
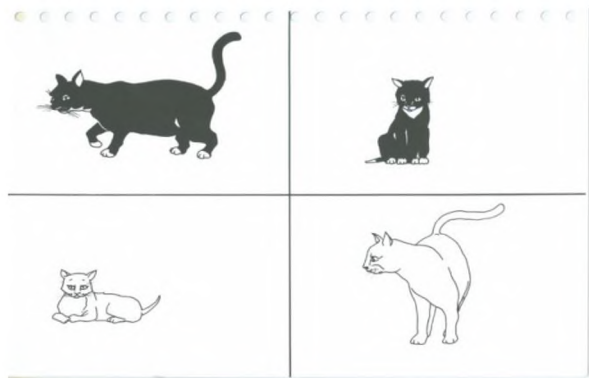
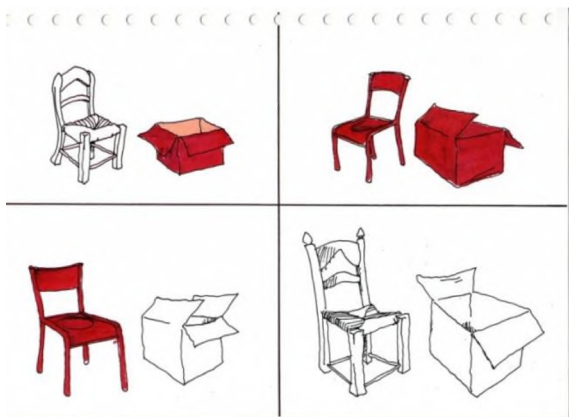


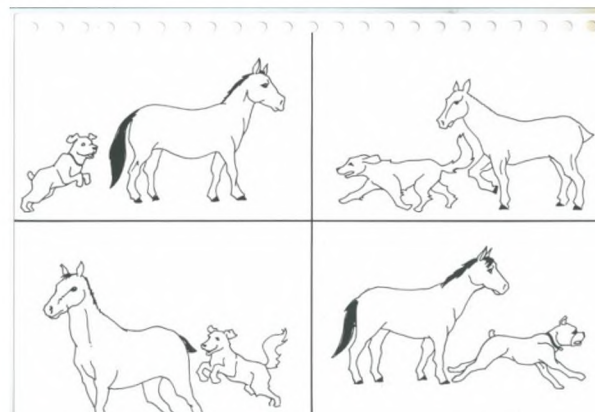
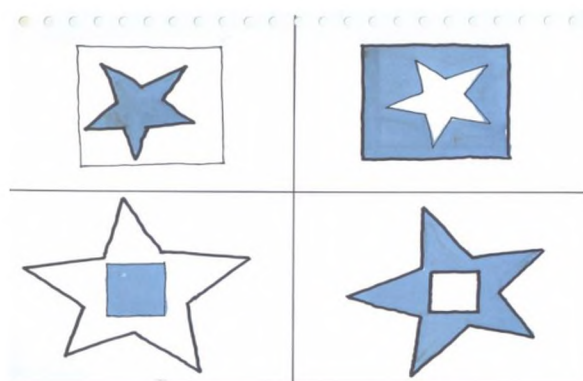
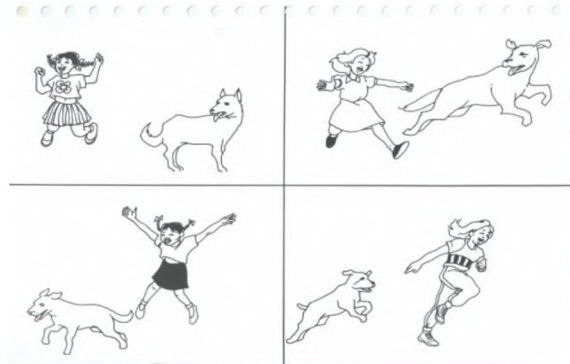
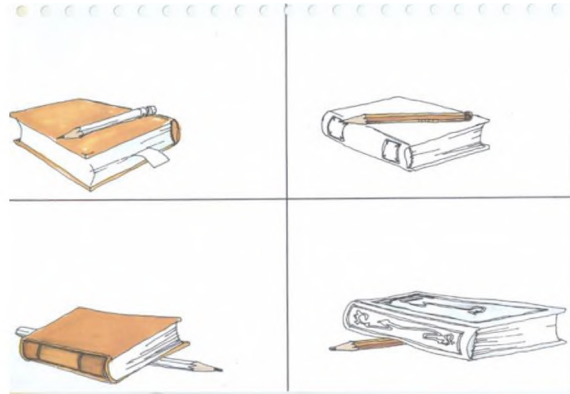
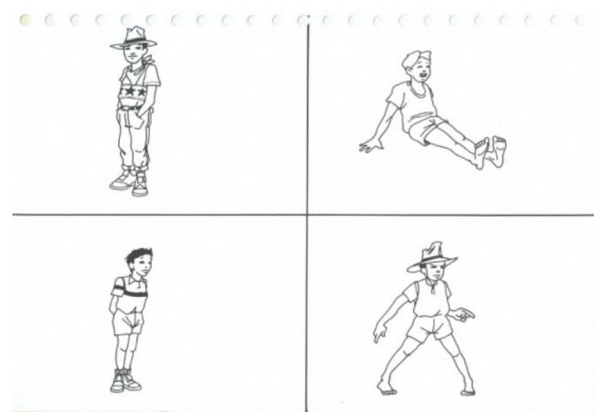
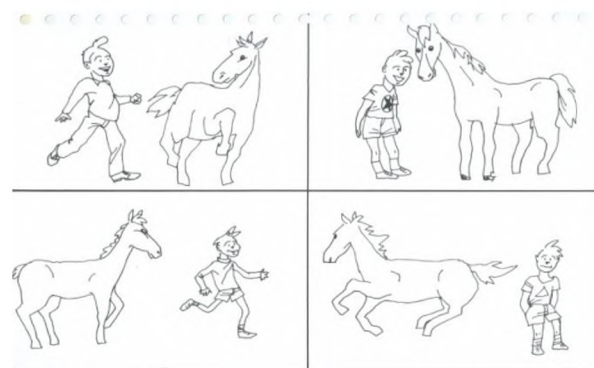
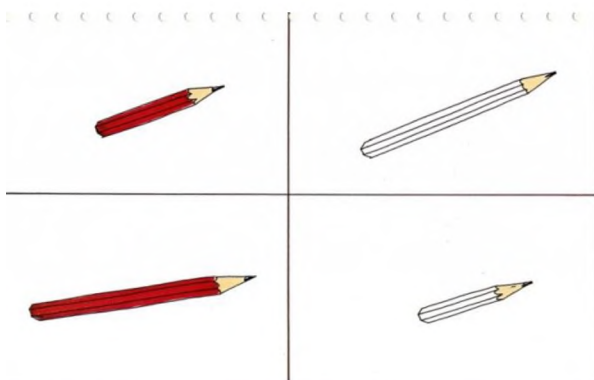
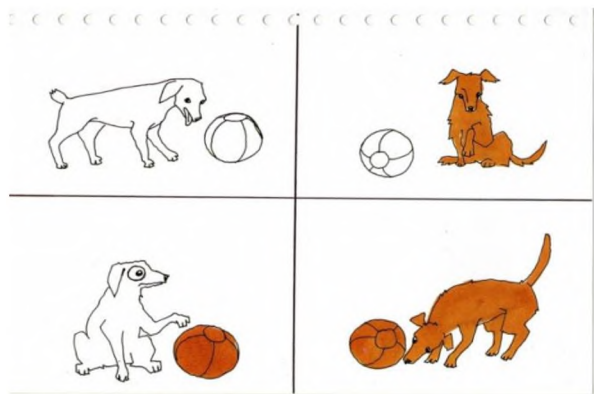


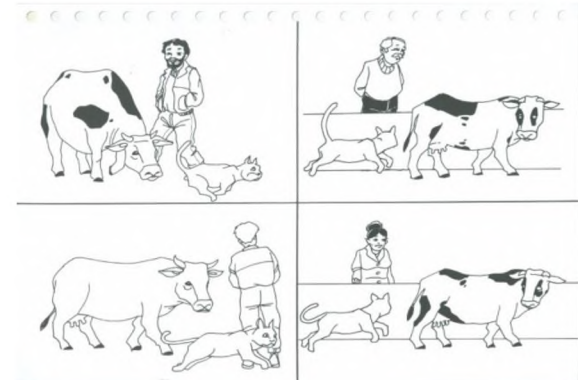
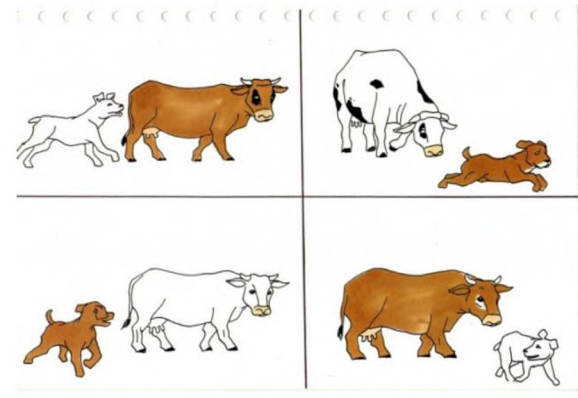
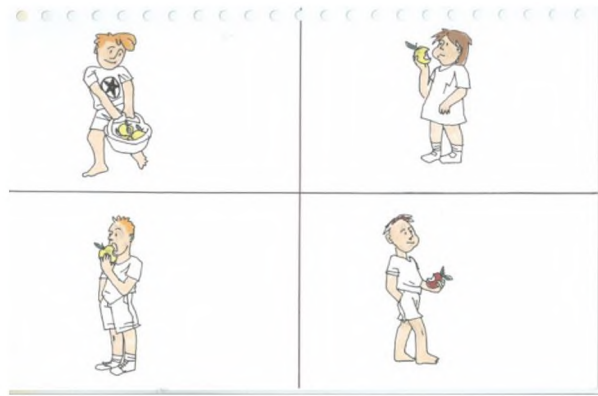
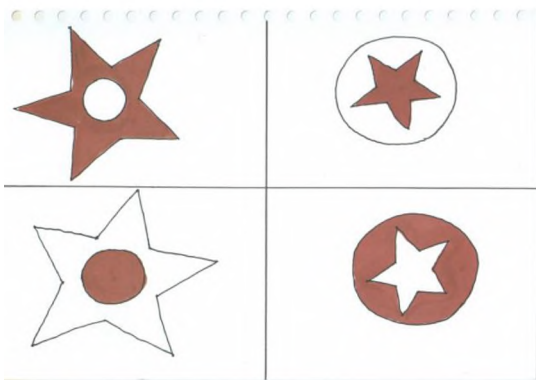
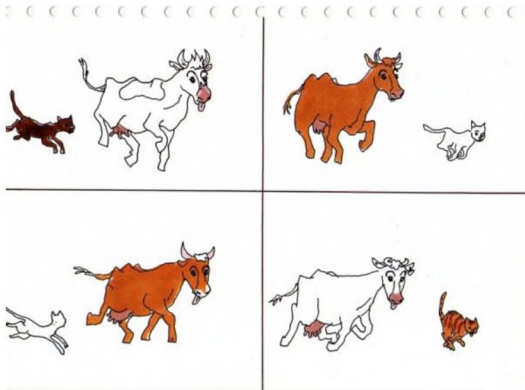
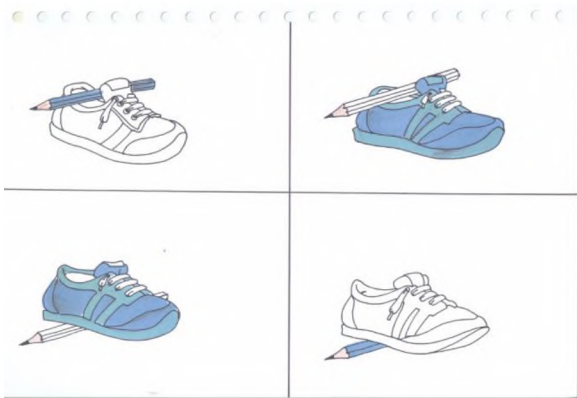
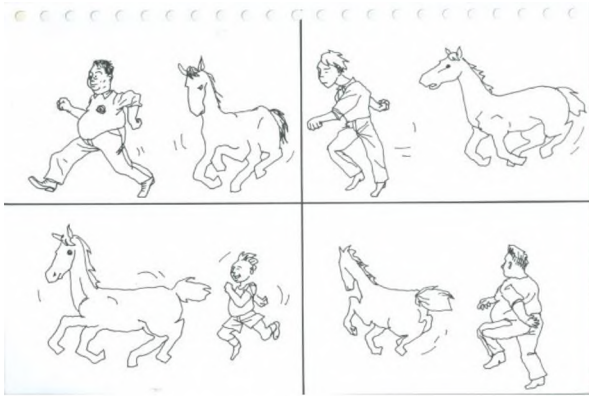


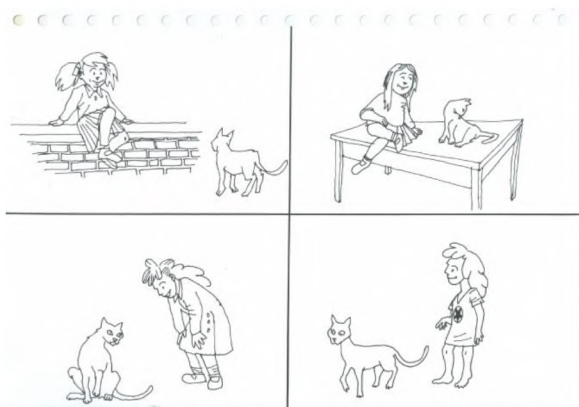
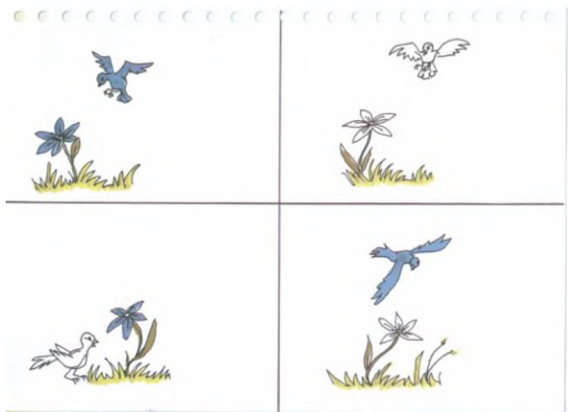
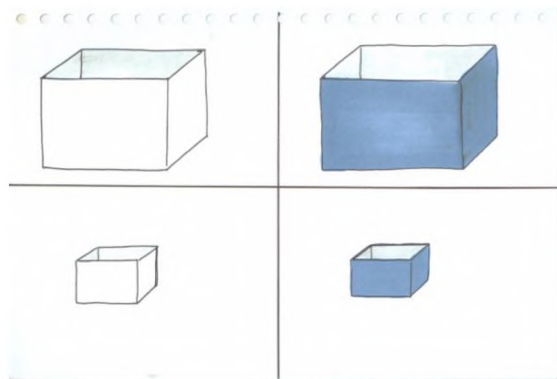
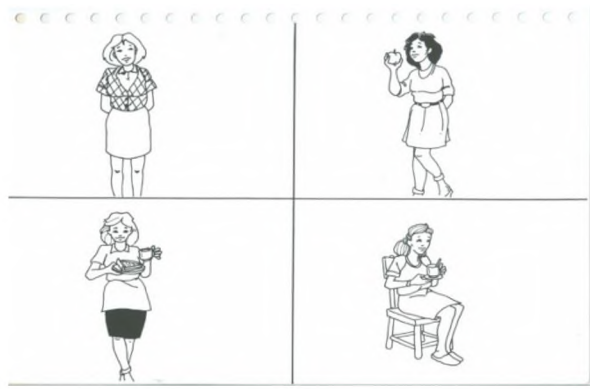
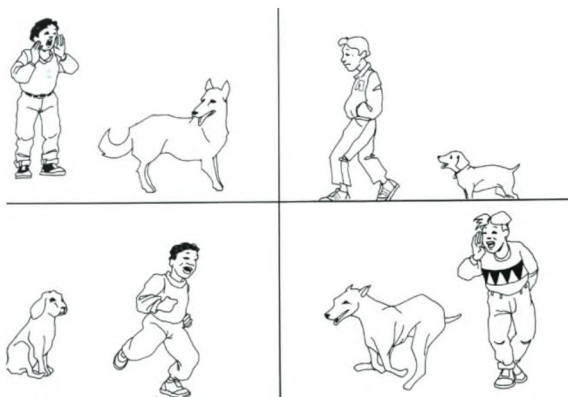
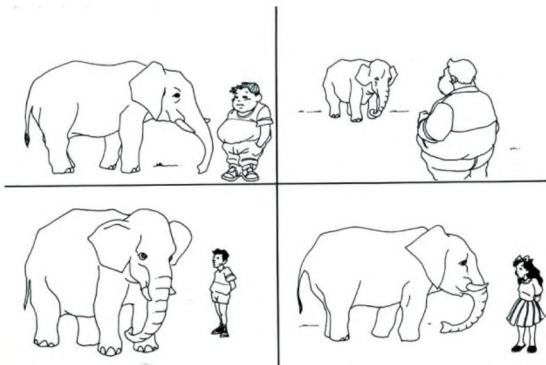
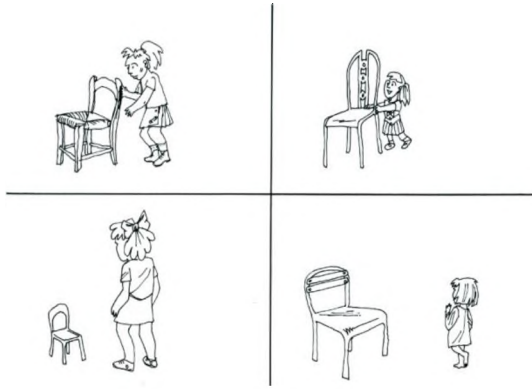


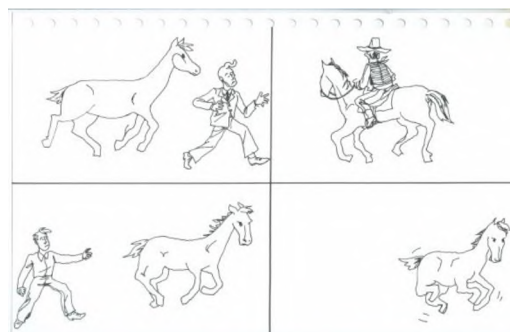
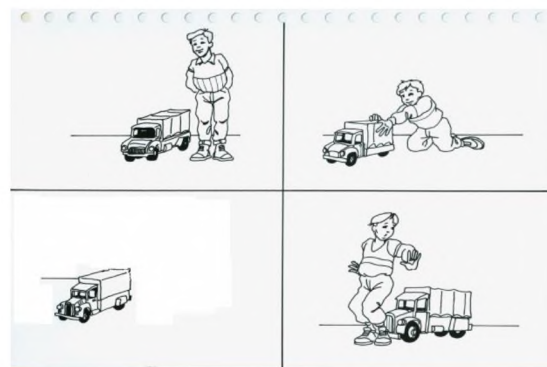
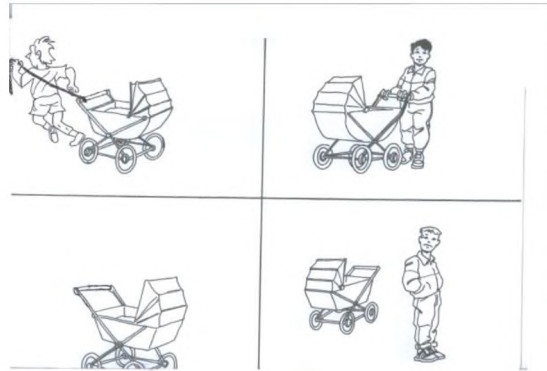
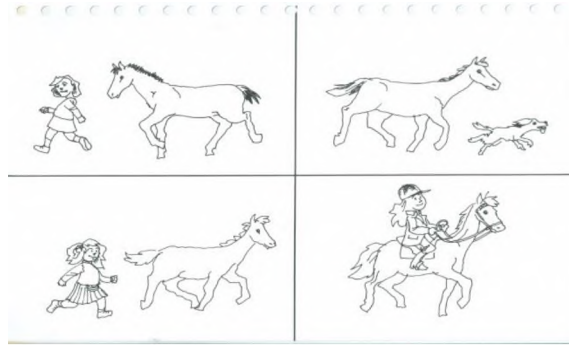












الملحق رقم (2):

البرنامج التدريبي

محتوى البرنامج:

عبارة عن مجموعة من النشاطات المعرفية و اللغوية، قسمت إلى 19 بندا تتمثل فيما يلي:

البند 1: التعرف على الأصوات و ضجة الحياة اليومية

الهدف: الإنتباه و الإدراك السمعي من خلال التعرف على بعض الأصوات الخاصة بالحياة اليومية انطلاقا من سماع الصوت ثم التعرف على الصورة المناسبة للصوت المسموع من مجمل ثلاث صور.

الوسائل: جهاز كمبيوتر، قرص CD يحتوي على أصوات و 36 صورة مختلفة (جماد، انسان، حيوان) مقسمة إلى 12 مجموعة كل مجموعة بها ثلاث صور. تتوزع هذه الأصوات حسب المجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى: قط – حلوى – جهاز كمبيوتر

المجموعة الثانية: مقص – بطة – صفارة

المجموعة الثالثة: غسالة – منبه – عصافير

المجموعة الرابعة: مرحاض – جرس دراجة – السوستة

المجموعة الخامسة: البطاطس المقرمشة – مثقاب – مذياع

المجموعة السادسة: مطرقة – سيارة – منشف الشعر

المجموعة السابعة: رضيع يبكي – كلب – مروحية

المجموعة الثامنة: مكنسة كهربائية – كأس مكسور – أصابع اليد

المجموعة التاسعة: منشار – فرشاة أسنان – سيارة شرطة

المجموعة العاشرة: بقرة – قطار – آلة تصوير

المجموعة الحادية عشر: لعبة – دراجة نارية – رعد

المجموعة الثانية عشر: مفاتيح – هاتف – كوب ماء

التعليمة: انتبه و اسمع جيدا الصوت التالي ثم أريني بأصبعك الصورة المناسبة للصوت الذي سمعته.

مقتبس من: loto sonore des bruits familiers, materiel de mot à mot, réf:00218

البند 2: الضربات الإيقاعية: هذا النشاط مقتبس من اختبار اللغة لـ 1975 Chevrier Muller.

الهدف : تحفيز الإنتباه و الإدراك السمعي و الذاكرة السمعية من خلال سماع دقات بصفة إيقاعية مختلفة في العدد و الفاصل الزمني فيما بينها ، مقسمة إلى مجموعات كالتالي:

1. ***

2. ** **

3. ** *

4. * * *

5. ****

6. *** *

7. * * **

8. ** ** **

9. *** **

10. * * * *

الوسائل: طاولة و قلمين واحد للفاحص و الآخر للطفل، يقوم الفاحص بإنتاج ضربات إيقاعية و على الطفل إعادة إنتاج نفس الضربات.

التعليمة: انتبه و اسمع جيدا لهذه الدقات التي سأقوم بها ثم افعل مثلي.

البند 3: الذاكرة السمعية

الهدف: تحفيز الذاكرة السمعية من خلال إعادة تكرار سلسلة من الأرقام ثم الكلمات ثم الجمل، حيث أنه على الطفل سماع ما يقوله له الفاحص ثم يعيد هو بدوره ما سمعه في ترتيبها الصحيح.

الوسائل: سلسلة من الأرقام و الكلمات و الجمل و هي كالتالي:

تكرار الأرقام

السلسلة الأولى:

6-3-1 2-6-4

7-4-2 9-5-3

8-1-6 3-2-5

1-7-8 9-4-7

5-9-3 4-8-9

السلسلة الثانية:

2-5-8-3 9-2-7-4

6-9-3-5 1-6-2-7

5-1-6-2 7-8-4-1

4-7-1-8 8-3-9-6

2-6-8-4 3-4-5-9

السلسلة الثالثة:

7-2-3-8-4 9-5-8-1-3

4-1-7-5-2 3-9-1-6-5

1-4-2-9-7 8-3-5-2-6

5-7-6-3-8 2-6-9-4-9

9-5-7-3-4

6-8-4-7-1

تكرار الكلمات

السلسلة الأولى:

وردة - كرة	كتاب - قلم
قطعة - قفة	هلال - دار
قميص - قمر	سيارة - نجمة
مدرسة - شجرة	كرسي - محفظة
طائرة - شمس	تفاحة - دراجة

السلسلة الثانية

سرير - ثلاجة - دمية	مصباح - نافذة - كراس
قلم - كأس - ورقة	غابة - دجاجة - ولد
عصفورة - فواكه - ماء	خزانة - معلمة - هلال
قبة - منزل - قفص	أرنب - حمام - تمر
عنب - منشار - بصل	نخلة - حليب - جمل

السلسلة الثالثة

فنجان - مربع - أبيض - قط	دراجة - عش - شمعة - مقص
كلب - عنب - بيت - بحر	عين - علم - فيل - رجل
علبة - خاتم - زهرة - فراشة	ثلج - أخضر - مثلث - حذاء
طبيب - قطار - دائرة - أسود	بنت - سماء - طاولة - بئر
ساعة - سروال - يد - قلب	صحن - سيف - صياد - رسم

سلسلة الجمل

الشمس مشرقة

البيت جميل

استيقض الولد باكرا

عاد سمير من المدرسة متأخرا

أعدت أمي طعاما لذيذا للضيوف

أمي تحضر كعكة لأحتفل بعيد ميلادي

قطفت سعاد الأزهار من حديقة المنزل

اصطف التلاميذ أمام القسم ينتظرون المعلمة

في يوم العطلة خرجنا مع أبي لشراء ملابس جديدة

طلبت المعلمة من سلمى و طارق و عصام تقديم مسرحية أمام زملائهم بالمدرسة.

التعليمة: اسمع جيدا ما سأقوله لك و تذكره ثم أعد ما قلته.

البند 4: الذاكرة و الإدراك السمعي:

الهدف: تحفيز الطفل على إدراك الحروف الأولى و الأخيرة للكلمات و على التذكر و إدراك الكلمة الهدف، حيث يطلب الفاحص منه تذكر كلمة معينة ثم بعدها يسرد عليه مجموعة من الكلمات المختلفة و على الطفل معرفة إذا ما كانت الكلمة الهدف ضمن هذه المجموعة من الكلمات المسموعة.

الوسائل: سلسلة من الكلمات و حروف.

1) الأصوات الأولى و الأخيرة

النشاط الأول:

الحرف الأول

س	ز	ص	ش	م
---	---	---	---	---

التعليمة: سأقول لك كلمات، اسمع جيدا، ثم أريني الحرف الأول الذي تبدأ بها هذه الكلمات

* مرش - زرافة - سرير - صغير - شمس - سمكة - مسمار - زميل - صياد - شجرة.

النشاط الثاني:

الحرف الأخير

ب	ن	ر	ل	ت
---	---	---	---	---

سأقول لك كلمات، اسمع جيدا، ثم أريني الحرف الأخير الذي تنتهي بها هذه الكلمات

* جَبَل - حوت - ثعبان - بيت - جار - رَجُل - حَرْب - بستان - جوارب - تمر.

(2) الإدراك السمعي للكلمات

النشاط الأول:

التعليمية: سأقول لك كلمة، "جبل" تذكرها جيدا، و الآن سأقول لك كلمات أخرى و أنت قل لي إذا ما توجد فيما بينها كلمة "جبل"

- * جريدة - بحر - عصفور - نجمة - ورقة - حبل - أرنب - جبل - صحراء
- * خاتم - أرنب - أحمر - هاتف - جار - معلم - بحر - سبعة - دجاجة - صغير - جليد - أرجوحة - فراشة - جدار - كيس.
- * مدينة - نخلة - عصفور - رمل - بحر - حجر - سرير - مطر - سقف - ثلج - خبز - جمل - غابة - لذيذ - صندوق - رياضة - عسل
- * صورة - خاتم - شاحنة - عين - علبة - مسجد - لعبة - حديقة - حمامة - حكاية - جبل - ربيع - خشب - قماش - غلاف - نملة - بطل - ثمار - نظارة - غيمة

النشاط الثاني:

التعليمية: سأقول لك كلمة، "رَجُلٌ" تذكرها جيدا، و الآن سأقول لك كلمات أخرى و أنت قل لي إذا ما توجد فيما بينها كلمة "رَجُلٌ"

- * ساعة - غبار - رمان - بطّة - زيتون - غطاء - قصة - قوي - نقود - سفر - عيد - رجل - غناء
- * صراخ - هواء - صوت - شريط - محبة - تمرين - رمل - جبل - عقد - جمال - عطلة - دواء - شمس - رجل - ضيف
- * سهم - هلال - ماء - وسادة - رجل - أزهار - حجر - قلم - هاتف - قبعة - حقيبة - سلم - عجل - مقص - يرتقال - علم - تفاح -
- * رياضة - عسل - شهر - رسم - درس - مصباح - دائرة - زرافة - جائزة - فنجان - شتاء - قمر - سماء - رسام - وجه - يد - رجل - بحر - وسادة - مربع.

النشاط الثالث:

التعليمية: سأقول لك كلمة، "جَمَلٌ" تذكرها جيداً، و الآن سأقول لك كلمات أخرى و أنت قل لي إذا ما ذكرت فيما كلمة جمل مرة واحدة أو مرتين

- * طبيب - بيت - فأر - أرنب - سروال - طائرة - كرة - جمل - دراجة - مصباح - دمية.
- * خاتم - عصفور - أحمر - هاتف - جار - معلم - بحر - سبعة - دجاجة - جمل - صغير - صحراء - فراشة - جمل - جدار - شراب - كيس.
- * تفاح - جمل - تلميذ - جزر - هدية - بقرة - منشفة - خزانة - كتاب - سرير - ريشة - كرة - شهر - شرطي - جمل - حنفية - مطرقة - ثلاجة - ثعلب - خبز - قرد - نحلة - منبه -
- * دب - قمر - أسد - أرنب - صياد - قميص - حذاء - بطّة - تاج - كلب - مسجد - ماء - ثعبان - جبل - عصير - جمل - محفظة - خروف - ثلج - هاتف - حمامة - حديقة - رمان - غابة

النشاط الرابع:

التعليمية: سأقول لك كلمة، "بحر" تذكرها جيداً، و الآن سأقول لك كلمات أخرى و أنت قل لي إذا ما ذكرت فيما كلمة جمل مرة واحدة أو مرتين

- * سقف - صفارة - ورقة - معطف - يد - ثعبان - حشيش - يوم - بحر - صديق - لعبة - أرنب - عشاء - قوي - رحلة - رعد - بحر.
- * شيخ - حقيبة - مفتاح - كوب - حلاق - حليب - شاحنة - زجاجة - بحر - باب - مربع - مقلمة - توت - حبر - خيمة - تلفاز - ذئب - دلو
- * زهرة - كراس - سبورة - بيت - فاكهة - حارس - سوق - بحر - كيس - هلال - امتحان - واسع - شمس - جميل - حرب - قهوة - تلميذ.
- * معطف - برد - طريق - ألعاب - قطار - طاولة - أصفر - مستطيل - قرد - ملعقة - طائرة - بستان - بحر - صحن - نقود - صباح - سعيد - خريف - ورود - بحر - حليب - هلال - ضيف

البند 5: التصنيف

الهدف: تمكن الطفل من التمييز بين الأشكال و تصنيفها حسب الشكل و اللون و الحجم بإتباع التعليمات المناسبة.

الوسائل: مجسمات بأشكال و ألوان مختلفة و هي كالتالي:

- دوائر (كبيرة و صغيرة) بألوان مختلفة (أحمر، أزرق، أصفر)
- مربعات (كبيرة و صغيرة) بألوان مختلفة (أحمر، أزرق، أصفر)
- مثلثات (كبيرة و صغيرة) بألوان مختلفة (أحمر، أزرق، أصفر)
- مستطيلات (كبيرة و صغيرة) بألوان مختلفة (أحمر، أزرق، أصفر)

التعليمات: انظر جيدا لكل الأشكال:

التصنيف حسب الشكل

اجمع المثلثات معا

اجمع المربعات معا

اجمع الدوائر معا

اجمع المستطيلات معا

التصنيف حسب اللون

اجمع الأشكال الصفراء معا

اجمع الأشكال الحمراء معا

اجمع الأشكال الزرقاء معا

التصنيف حسب الشكل و الحجم

اجمع المثلثات الكبيرة معا

اجمع المثلثات الصغيرة معا

اجمع المربعات الكبيرة معا

اجمع المربعات الصغيرة معا

اجمع الدوائر الكبيرة معا

اجمع الدوائر الصغيرة معا

اجمع المستطيلات الكبيرة معا

اجمع المستطيلات الصغيرة معا

التصنيف حسب الشكل و الحجم و اللون

اجمع المثلثات الصغيرة الحمراء معا

اجمع المثلثات الكبيرة الصفراء معا

اجمع المثلثات الصغيرة الزرقاء معا

اجمع المثلثات الكبيرة الحمراء معا

اجمع الدوائر الصغيرة الحمراء معا

اجمع الدوائر الكبيرة الصفراء معا

اجمع الدوائر الصغيرة الزرقاء معا

اجمع الدوائر الكبيرة الحمراء معا

اجمع المستطيلات الصغيرة الحمراء معا

اجمع المستطيلات الكبيرة الصفراء معا

اجمع المستطيلات الصغيرة الزرقاء معا

اجمع المستطيلات الكبيرة الحمراء معا

اجمع المربعات الصغيرة الحمراء معا

اجمع المربعات الكبيرة الصفراء معا

اجمع المربعات الصغيرة الزرقاء معا

اجمع المربعات الكبيرة الحمراء معا

البند 6: إثراء الرصيد اللغوي

الهدف: الهدف منه هو إثراء الرصيد اللغوي للطفل من خلال التسمية والتعيين و يحتوي على صور خاصة بـ: (أعضاء الجسم، الألوان، الأشكال، الحيوانات، المهن، المواصلات، المعكوسات، الملابس، أثاث المنزل، أدوات مدرسية، ألعاب، الفواكه والخضر، المأكولات، الأفعال....)

الوسائل: مجموعة من الصور مقسمة حسب أصناف معينة و هي كالتالي:

أعضاء الجسم:

عين - فم - أنف - أذن - لسان - أسنان - حاجب - شعر - رقبة - كتف - ظهر - صدر - رجل - ركة - يد - بطن.

ألوان:

أحمر - أخضر - أزرق - أصفر - بني - أبيض - أسود - وردي - برتقالي - بنفسجي - رمادي.

أشكال:

مربع - مستطيل - مثلث - دائرة - بيضوي - معين - نجمة - هلال.

ملابس:

سرwal - وشاح - قميص - ربطة عنق - كنزة - تنورة - فستان - قبعة - حذاء - جوارب - قفازات - معطف - حزام - منامة - نظارات - عقد.

أثاث المنزل:

كأس - سكين - ملعقة - شوكة - طنجرة - ابريق - صحن - فنجان - فرن - طاولة - كرسي - مقلاة - صابون - غسالة - مغسل - حمام - وسادة - سرير - مرآة - مشط - تلفاز - مكواة - مصباح - خزانة - منشفة - ثلاجة - حنفية - مكتب - هاتف - كمبيوتر - مكنسة - أريكة.

أدوات مدرسية:

محفظة - مقلمة - قلم - سيالة - ممحاة - مبراة - مسطرة - أقلام ملونة - مقص - كتاب - كراس - ظرف - كوس - لوحة - ألوان مائية - فرشاة التلوين

حيوانات:

كلب - قط - خروف - حصان - عصفور - دجاجة - بقرة - فيل - ثعبان - جمل - زرافة - أرنب - دب - ضفدع - كتكوت - بطة - حمامة - ثعلب - معزة - قرد - أسد - تمساح - سلحفاة - نمر - ببغاء - ديك - حمار .

خضر:

جزر - البطاطس - البصل - الطماطم - فلفل — جلابانة - ثوم - باذنجان .

فواكه:

موز - تفاح - أجاص - فراولة - برتقالة - عنب - بطيخ - ليمون .

مأكولات أخرى:

جبين - بيض - عصير - خبز - حلوى - مثلجات - دجاج - كعك - قهوة - عسل - ماء - حليب - بطاطس - مقليّة - البيتزا - شوكولاتة - حساء .

أشياء أخرى:

شمعة - ريشة - ساعة - جبل - خيمة - وردة - دلو - نقود - عش - دار - علم - شجرة - مطارية - هدية - جدار - عربة الرضيع .

مهن

بحار - طبيب - طاهي طبخ - سائق - جزار - نجار - معلم - بناء - صياد سمك - ميكانيكي - فنان
- بائع - مصور - شرطي - خباز - خياط - طيار.

مواصلات

صاروخ - سيارة - سيارة اسعاف - سيارة أجرة - شاحنة - حافلة - دراجة - طائرة - منطاد - قطار -
سفينة - مروحية.

الأضداد

طويل / قصير	داخل / خارج	جاف / مبلل
حلو / مر	قليل / كثير	ساخن / بارد
أبيض / أسود	يمين / يسار	سريع / بطئ
فوق / تحت	فارغ / ممتلئ	قبيح / جميل
بدین / نحيف	نظيف / قذر	عجوز / صغير
نشط / كسور	صغير / كبير	سعيد / حزين
داخل / خارج	خفيف / ثقيل	صباح / مساء
الأمام / الخلف	سكر / ملح	ولد / بنت -

أفعال

ينام - يستيقظ - يغسل - يستحم - يرتدي - يخلع - يأكل - يشرب - يخرج - يدخل - يحمل - يضع
- يقف - يجلس - يسحب - يدفع - يزرع - يسقي - يرمي - يلتقط - يسبح - يكتب - يبني - يتسلق
- يرسم - يهاتف - ينظر - يقفز - يقطع - يركب - يمشط - يكنس.

التعليمة: يحتوي هذا البند على تعليمتين الأولى خاصة بالتسمية و الثانية بالتعيين.

التعليمة الأولى: انظر جيد، قل لي ما هذا؟

التعليمة الثانية: انظر جيدا، أريني صورة سيارة (على سبيل المثال).

البند 7: الذاكرة الدلالية:

الهدف: تنشيط الترميز الدلالي للمعلومات بالشكل الصحيح من خلال نشاط الترتيب الدلالي و نشاط البحث عن العوامل الدخيلة و التصنيفية و نشاط الارتباطات الدلالية و نشاط الحكم على الجمل و نشاط الاستدعاء الدلالي.

نشاط الإستدعاء الدلالي:

التعليمية: اسمع جيدا ما سأقوله ثم أريني الصورة المناسبة.

حيوان له أجنحة و يطير

حيوان له أجنحة و لا يطير

شيء يوجد في المطبخ و نشرب فيه الماء

شيء يوجد في المطبخ و نشرب فيه القهوة

نركب فيها و تمشي على أربعة عجلات

نركب عليها و تمشي على عجلتين

يرتدي مآزر أبيض و يداوي المرضى

يرتدي مآزر أبيض و يصنع الخبز

لباس يوضع على الرأس في الشتاء

لباس يوضع على اليدين في الشتاء

حيوان له أربعة أرجل و يشرب الحليب

حيوان له أربعة أرجل و ينبح

مكان يسكن فيه حيوان طائر

مكان يسكن فيه حيوان ينبح

وجبة باردة تأكل بالملعقة

وجبة ساخنة تأكل بالملعقة

أثاث نجده في المطبخ و نجلس عليه

أثاث نجده في غرفة الجلوس و نجلس عليه

رياضة تلعب الكرة فيها باليد

رياضة تلعب الكرة فيها بالرجل

لباس يوضع حول العنق في الشتاء

لباس يوضع حول العنق مع قميص

أداة نقطع بها الخشب

أداة نقطع بها الورق

نجده في الحمام و نغسل به اليدين

نجده في الحمام و نغسل به الأسنان

أداة مدرسية نلون بها

أداة مدرسية نرسم بها

أثاث نكتب عليه

أثاث نأكل عليه

شيء يحمينا من المطر

شيء يحمينا من الشمس

نشاط الترتيب الدلالي

التصنيف ما بين الفئات

ضع صور الحيوانات مع بعض

ضع صور الأشخاص مع بعض

ضع صور الألوان مع بعض

ضع صور الأشكال مع بعض

داخل الفئة الواحدة

ضع صور الخضر مع بعض

ضع صور الفواكه مع بعض

ضع صور أثاث المطبخ مع بعض

ضع صور الأدوات المدرسية مع بعض

ضع صور الطيور مع بعض

ضع صور الأسماك مع بعض

نشاط: مهمة الحكم على الجمل

التعليمة: اسمع جيداً ما سأقوله لك ثم أجب بصحيح أو خطأ

تعيش السمكة في البحر

الحصان يطير

القلم نكتب به

العصفور يسبح

الملعقة نأكل بها

الكأس لا نشرب به

السيارة تمشي في البحر

التفاح لا تأكله

القط هو خضر

البقرة هي حيوان

الأحمر هو لون

الدمية هي لعبة

الكرة لا نلعب بها

الثعبان نلعب به

التمساح يعيش في المزرعة

النجوم تلمع في السماء

في الصيف نلعب بالثلج

نسخن الحليب في الثلاجة

ينام الفيل في المهد

يقرأ الرضيع الكتاب

نطفأ النار بالزيت

نصنع الحلوى بالبيض

نشاط: مهمة البحث عن العوامل الدخيلة

التعليمة: أنظر جيدا إلى هذه الصور ثم أجب على السؤال

ما بين الفئات

هل هذه كلها صور انسان؟

هل هذه كلها صور حيوانات؟

هل هذه كلها صور أدوات مدرسية؟

هل هذه كلها صور لأثاث المنزل؟

داخل الفئة الواحدة

هل هذه كلها صور حيوانات؟

هل هذه كلها صور خضر؟

هل هذه كلها صور فواكه؟

هل هذه كلها صور ملابس؟

نشاط: مهمة الإرتباطات الدلالية

التعليمة: أنظر جيدا إلى الصور ثم أريني الصورة المناسبة للسؤال

اللوحة الأولى:

أين نضع الأزهار؟

بماذا نكتب؟

ما هو الشيء الذي نقص به الأوراق؟

أريني صورة حيوان؟

اللوحة الثانية:

أين نضع الكراس؟

بماذا نغسل الأسنان؟

ما هو الشيء الذي نعرف به الوقت؟

أريني صورة فاكهة؟

اللوحة الثالثة:

بماذا نأكل؟

أين نجد الريش؟

ما هو الشيء الذي نفتح به الباب؟

أريني صورة لباس؟

اللوحة الرابعة:

أين نضع النظارات؟

بماذا نحتمي من المطر؟

ما هو الشيء الذي نضع فيه الأكل؟

أريني صورة إنسان؟

البند 8: ظروف المكان

الهدف: التعرف على ظروف المكان التالية: أعلى/ أسفل ، أمام / وراء، بين /حول، داخل/ خارج ، فوق / تحت، يمين/ يسار /بجانب، أول/أخير/وسط .

التعليمة: اسمع جيدا ما سأقوله ثم أريني الصورة المناسبة .

أعلى/ أسفل

القلم أعلى الوردة	القلم أسفل الوردة
الفنجان أسفل الإبريق	الفنجان أعلى الإبريق
الطيور أعلى الشجرة	الطيور أسفل الشجرة
الهلال أسفل المربع	الهلال أعلى المربع

أمام /وراء

العصفور أمام القفص	العصفور وراء القفص
السيارة وراء القط	السيارة أمام القط
الفأر وراء الولد	الفأر أمام الولد
الدلو وراء الرجل	الدلو أمام الرجل

بين / حول

التفاحات حول القفة	التفاحة بين القفتين
البيضة بين الدجاجات	الدجاجات حول البيضة
الفراشة بين الأزهار	الفراشات حول الزهرة
الكرة بين الكتب	الكتب حول الكرة

داخل / خارج

الملعقة داخل الفنجان	الملعقة خارج الفنجان
----------------------	----------------------

العصفور داخل القفص العصفور خارج القفص

المظلة داخل المحفظة المظلة خارج المحفظة

العصفور داخل العلبة العصفور خارج العلبة

القلم داخل العلبة القلم خارج العلبة

النجمة داخل الدائرة النجمة خارج الدائرة

فوق / تحت

السيارة فوق الطاولة السيارة تحت الطاولة

الحذاء فوق السرير الحذاء تحت السرير

الكرة فوق الكرسي الكرة تحت الكرسي

القلم فوق الكتاب القلم تحت الكتاب

يمين/ يسار/ بجانب

اللوزة على يسار السنجاب الوردة على يسار البنت

الزرافة على يمين الشجرة العصفور على يسار القفص

القرد على يسار الشجرة الدلو على يمين الرجل

الأرنب بجانب الولد

أول/ أخير/ وسط

المتسابق الأول المتسابق الأخير المتسابق الوسط

المتسابق الأول المتسابق الأخير

السباح الأول السباح الأخير

السيارة الأولى السيارة الأخيرة

البطة الأولى البطة الأخيرة

البنت في الوسط

البند 9: ظروف الزمان

الهدف: التعرف على ظروف الزمان ليل / نهار / قبل / بعد

النشاط الأول:

التعليمية: أريني صورة الليل – النهار

اسمع جيدا ما سأقوله لك ثم اربط الصورة بما يناسبها

نذهب إلى المدرسة في

ننام في

نلعب في

نرتدي المنامة في

ندرس في

نحلم في

النشاط الثاني: قبل – بعد

التعليمية: اسمع جيدا ثم أريني الصورة المناسبة

كيف كانت النبتة من قبل؟ كيف أصبحت النبتة من بعد؟

كيف كانت البنت من قبل؟ كيف أصبحت البنت من بعد؟

كيف كان الكأس من قبل؟ كيف أصبح الكأس من بعد؟

كيف كان الرجل من قبل؟ كيف أصبح الرجل من بعد؟

كيف كان الكتكوت من قبل؟ كيف أصبح الكتكوت من بعد؟

البند 10: فهم المفاهيم المجردة تشابه اختلاف

الهدف: فهم المفهومين تشابه و اختلاف من خلال عرض صور لأشياء متشابهة تماما و مختلفة في شيء ما (اللون ، الحجم، الشكل) ثم طرح سؤال على الطفل إذا ما كانت متشابهة أو مختلفة و عليه أن يجيب بنعم أو لا.

التعليمة: انظر جيدا إلى الصورة ثم أجب على سؤالي بنعم أو لا.

هل هاتان الكرتان متشابهتان؟

هل هاتان الكرتان مختلفتان؟

هل هاتان الزهرتان متشابهتان؟

هل هاتان الزهرتان مختلفتان؟

هل هاتان اللعبتان متشابهتان؟

هل هاتان اللعبتان مختلفتان؟

هل هاتان المحفظتان متشابهتان؟

هل هاتان المحفظتان مختلفتان؟

البند 11: صيغ التفضيل

صيغ التفضيل

الهدف: فهم صيغ التفضيل أكبر، أصغر، أطول، أقصر، أكثر، أقل

التعليمة: أنظر جيدا إلى الصور التالية ثم أريني الصورة المناسبة لما سأقوله لك.

الكرة هي الأكبر

الحذاء هو الأكبر

الصوص هو الأصغر

العصفور هو الأصغر

المشط هو الأطول

البنت هي الأطول

الولد هو الأقصر

الملعقة هي الأقصر

السيارات هي الأكثر

القطط هي الأكثر

الفرشات هي الأقل

الفناجين هي الأقل

البند 12: فهم صيغ المفرد و المثنى و الجمع و المؤنث و المذكر

الهدف: من خلال الصور نعرف الطفل على معنى الأسماء و الأفعال المصروفة في المفرد و المثنى والجمع و المؤنث و المذكر.

النشاط الأول : المؤنث و المذكر

التعليمية: اسمع جيدا ثم أريني الصورة المناسبة

الأسماء:

راعي راعية، صيدلي صيدلية، ممرض ممرضة، منظم منظفة، معلم معلمة، عازف عازفة، راقص راقصة، خياط خياطة، رسام رسامة، مغني مغنية، محامي محامية، حلاق حلاقة.

الأفعال

بنت ولد، ترسم يرسم، تقطف يقطف، تجري يجري، تقطع يقطع، تشرب يشرب، تلعب يلعب، تأكل يأكل، تصعد يصعد، تسبح يسبح، تبكي يبكي، تشاهد يشاهد، تضحك يضحك، تجلس يجلس، تمشط يمشط، تلبس يلبس، تصفق يصفق، تهدي يهدي.

النشاط الثاني: المفرد و المثنى و الجمع

التعليمة: اسمع جيداً ثم أريني الصورة المناسبة

تنزل تنزلان، تودع تودعان، تنام تنامان، تقبل تقبلان، تملأ تملآن، تستنشق تستنشقان، تخرج تخرجان، يفكر يفكران، ينتظر ينتظران، يسوق يسوقان، يعمل يعملان، يدرس يدرسان، يقرأ يقرآن، يبيع يبيعان، يمشي يمشان، يسبح يسبحون، يغني يغنون، ترسم يرسمون، يقرأ يقرؤون، تقطف يقطفون، يجري يجرون.

البند 13: فهم الضمائر هو/ هي/ هم/ هما/ هن

الهدف: من خلال الصور نعرف الطفل على الأفعال المقترنة بالضمائر و كيف يتم تصريفها و عليه تعيين الصورة المناسبة.

النشاط الأول: فهم الضمائر هو هي هما هم هن

هي نائمة

هي تحمل الأزهار

هو جالس أمام الشجرة

هو يشرب و يقرأ

هم يلعبون بالكرة

هم يركبون الدراجات

هما يأكلان

هما يقرآن

هما تجريان

هن يقطفن الأزهار

هن يُغنّين

هو نائم

هو يحمل الأزهار

هو نائم تحت الشجرة

هي تأكل و تقرأ

هما يلعبان بالكرة

هما يركبان الدراجة

هم يأكلون

هي تقرأ

هما يجريان

هي تقطف الأزهار

هما يغنّيان

النشاط الثاني: الضمائر المتصلة: ها — هـ هما

تصوره تصورهما تصورهما

يملؤه - تملؤها - تملؤهم

ينظر إليها - ينظر إليه - ينظر إليهم

يوقظه - يوقظها - يوقضهما

يعالجه - يعالجها - يعالجهما

تمشط له شعره ، تمشط لها شعرها، تمشط لهما شعريهما

تغسل له - تغسل لها - تغسل لهما

يتجول مع كلبه - يتجول مع كلابه

يقرأ له حكاية - يقرأ لهما حكاية

تقدم له الحساء - تقدم لهما الحساء

البند 14: فهم صيغة النفي:

الهدف: دائما بواسطة الصور نحاول أن نعلم الطفل معنى النفي ب: لا، ليس، ليس...ولا عن طريق التعيين

النشاط:

الولد لا يقطف

البنت لا تبكي

الحصان لا يجري

البنت لا تأكل

ليست البنت جالسة

ليس القط نائما

ليست البنت تلعب

ليس العصفور داخل القفص

ليست النافذة مفتوحة

ليس للبنت معطفا و لا مطارية

ليس للولد محفظة و لا قبعة

البند 15: فهم الجمل الإسمية:

الهدف: تمكين الطفل من فهم الجمل الإسمية المكونة من مبتدأ و خبر عن طريق التعيين على الصور

النشاط:

البنت حزينة

الدراجة مكسورة

الفأر مختبئ

البنت نائمة

القطتان نائمتان

الرجل غاضب

البنت جالسة

الجو ممطر

البند 16: فهم الجمل الفعلية:

الهدف: تمكين الطفل من فهم الجمل الفعلية المكونة من فعل و فاعل و مفعول به و جمل فعل و فاعل

و شبه جملة

النشاط:

تأكل البنت الكعك

يعزف الولد قيثارة

تلعب البننتان بالكرة

يذهب الولدان إلى المدرسة

قدمت هدية لأبيها

تقفز البنت فوق السرير

تدفع المرأة عربة الرضيع

يمسح الولد الصبورة

تطلي المرأة الجدار

البند 17: تطبيق الأوامر على الورقة:

الهدف: فهم بعض التعليمات و ثم تطبيقها على الورقة.

النشاط الأول:

التعليمية:

ارسم نقطة داخل الدائرة الحمراء

ارسم دائرة فوق الدائرة الخضراء

ارسم مثلث خارج الدائرة الزرقاء

ارسم مربع تحت الدائرة السوداء

ارسم مستطيل يمين الدائرة الخضراء

ارسم هلال يسار الدائرة السوداء

ارسم نجمة بين الدائرة الخضراء و الحمراء

النشاط الثاني:

التعليمية:

لون بالبنّي العصفور الذي أمام القفص

لون بالأصفر العصفور الذي وراء القفص

لون بالأحمر العصفور الذي في الوسط

لون بالأزرق العصافير التي حول القفص

النشاط الثالث:

التعليمية:

لون بالبنّي الكلب الذي على يمين الرجل

لون بالأزرق الكلب الذي على يسار الرجل

ارسم دائرة حول الكلب الذي يجري وراء الرجل

ارسم دائرة حول الرجل الذي يجري وراء الكلب

النشاط الرابع:

التعليمية:

لون بالأحمر حذاء الولد الذي يقفز

لون بالأخضر قبعة الولد الذي يحمل كتابا

لون بالأصفر الكرة التي يحملها الولد

لون بالأزرق الكرة التي يلعب بها الولد

لون بالبنّي الكتاب الذي يقرأ فيه الولد

البند 18: فهم التسلسل الزمني لقصة:

الهدف: فهم التسلسل الزمني لأحداث قصة مصورة من خلال إعادة ترتيبها بعد سردها من طرف الفاحص.

التعليمية: انتبه و اسمع جيدا، سأحكي لك قصة قصيرة ثم عليك ترتيب هذه الصور

صور البند مقتبسة من Maitre Jacot, matériel Mot à mot, réf : 00262

القصة 1:

السمكتان

كان للعم جلال سمكتان تسبحان في حوض، و في أحد الأيام قرر أن يعيد هاتان السمكتان إلى مكانهما الأصلي، فحمل الحوض على دراجته و توجه به نحو النهر. و هناك وقف على الجسر و أفرغ ما كان في الحوض داخل النهر، فصارت السمكتان تسبحان في النهر و العم جلال ينظر إليها من فوق الجسر مسرورا.

القصة 2:

الأريكة

في صباح يوم جميل جلس العم جلال على أريكته يقرأ الجريدة و هو يحتسي القهوة، و فجأة أخذ كلبه ينبح و هو يركض نحو الباب، تبعه العم جلال و فتح الباب ليرى من الطارق إلا أنه لم يجد احدا، فعاد إلى أريكته ليجد كلبه مستلقيا عليها.

القصة 3:

صنع الحلوى

كان العم جلال في المطبخ يصنع الحلوى و كلبه جالس أمامه ينظر إليه. و فجأة رن جرس الهاتف فتوجه إلى غرفة الجلوس و أخذ السماعه ليكلم صديقه، و بينما هو يتحدث على الهاتف لمح كلبه خارجا من المطبخ و هو يلعب بأداة الحلوى.

القصة 4:

ليلة هنيئة

في احدى الليالي استلقى العم جلال في سريره يطالع كتابا مشوقا، و بعد هنيهة شعر بالنعاس و أراد إطفاء مصباح الغرفة إلا أنه عجز عن النهوض فأمر كلبه بإحضار حذائه، فأخذه العم جلال و صوبه نحو القاطعة، فانطفئ الضوء و صارت الغرفة مظلمة تماما و نام العم جلال نوما هنيئا.

القصة 5:

حديقة الحيوانات

في عطلة الأسبوع ذهب العم جلال إلى حديقة الحيوانات ليتنزه فرأى قردا داخل القفص و أعجبه كثيرا فقدم له حبة موز وواصل سيره، أكل القرد حبة الموز ورمى بقشورها خارج القفص، و دون أن يراها العم جلال داس على القشور فتزحلق رجله و سقط أرضا.

القصة 6:

الكرة

في إحدى الأمسيات استلقى العم جلال على أريكته يقرأ كتابا ، و فجأة دخلت كرة من النافذة كانت لأحد الأولاد فقام العم جلال و ردها له ثم عاد إلى أريكته، و بعد مدة قصيرة عادت الكرة و دخلت من النافذة

مرة ثانية، إلا أنه هذه المرة وقعت الكرة على نبتة بها أشواك فعلقت فيها و تمزقت، حمل العم جلال النبتة ليعيد الكرة إلى الولد الحزين.

القصة 7:

المظلة

أخذ العم جلال يتجول في المدينة فلفت انتباهه واجهة إحدى المحلات، كان بها مظلات كبيرة مختلفة ألوانها، فأعجبته إحداها فدخل المحل و اشترى مظلة زرقاء كبيرة و هم بالعودة إلى المنزل، و في الطريق فجأة بدأت قطرات المطر بالهطول، و سرعان ما اشتدت بغزارة، ففتح العم جلال مظلته الكبيرة و احتوى تحتها، و ما هي إلا لحظات قصيرة حتى هرع الرجال نحوه و التفوا من حوله ليحتموا من المطر.

القصة 8:

محطة القطار

ذهب العم جلال إلى محطة القطار حاملا معه حقيبتان ثقيلتان، ف شعر بالتعب فطلب من العامل أن يحملها عنه، و في الطريق لمح ورائه امرأة عجوزا تحمل هي الأخرى حقائبها، فشفق العم جلال عليها وأراد مساعدتها فتوجه نحوها و حمل حقائبها، و سار الجميع نحو القطار

البند 19: الإجابة على الأسئلة:

الهدف: فهم الطفل لأحداث القصص و شخصياتها و موقعها الزمني و المكاني و ذلك بسرد الفاحص قصة على مسامعه ثم طرح أسئلة حولها مثال: هل، من، أين، ماذا، كيف، إلخ.

هذه القصص مقتبسة من كتاب السنة الثانية: لغتي العربية (الجيل الأول)

التعليمية: انتبه و اسمع جيدا سأحكي لك قصة قصيرة ثم سأطرح عليك أسئلة و تجيب عليها

النص 1:

في الحديقة العامة

ذهب الأطفال لزيارة الحديقة العامة، و كانت جميلة، فتمتعوا بمناظرها الرائعة، كان به أزهار من كل نوع و لون و العشب أخضر و الأشجار مورقة، تغرد على أغصانها العصافير. نظرت هدى إلى الأغصان و قالت: هل أقطف زهرة أقدمها هدية لأمي؟ ردت سلمى : لا هذه حديقة عامة و الأزهار تزينها، يجب أن لا نقطفها. لعب الأطفال و مرحوا، ما قطفوا زهرة و لا قطعوا غصنا و لا تسلقوا شجرة.

الأسئلة:

- أين ذهب الأطفال؟
- ماذا كان في الحديقة العامة؟
- هل قطفت هدى الأزهار؟
- ماذا فعل الأطفال في الحديقة؟

النص 2:

يوم العيد

لم أنم الليلة الماضية، بل بقيت مستيقظا أنتظر طلوع النهار، و ما إن جاء الصباح، و عاد الناس من المسجد حتى ارتديت ملابس جديدة، و خرجت مع أختي إلى الشارع، كان الأطفال يتجولون في الشوارع و هم فرحون بملابسهم الجديدة، و كان الكبار يتبادلون تهاني العيد، قائلين: عيدكم مبارك، كل عام و أنتم بخير، اشترينا الكثير من الحلوى و المشروبات ثم انطلقنا إلى الحديقة و مرحنا فيها، و في المساء ذهبنا لزيارة أقاربنا.

الأسئلة:

- ماذا فعل الولد عندما عاد الناس من المسجد
- ماذا يقول الناس عندما يتبادلون التهاني في العيد
- إلى أين ذهب الأطفال يوم العيد

النص 3:

في الحقل

استيقظت زينب باكرا لترافق جدها و الفلاحين إلى الحقل، و قفت زينب و نظرت إلى الحقول الواسعة و قالت: لماذا لا تبدوا هذه الحقول بلون واحد؟ رد عليها جدها قائلاً: لأن فيها مزروعات مختلفة، انظري هنا زرنا القمح الذي نصنع منه الخبز، و هناك حقل للذرة و التي نصنع من طحينها الحلويات، و على يسارك حقل زرعت فيه البطاطا و الجزر.

الأسئلة:

- لماذا استيقظت زينب باكرا؟
- مع من ذهبت إلى الحقل؟
- هل تبدوا الحقول بلون واحد؟
- ماذا نصنع من القمح؟

النص 4:

زيارة مريض

علمنا بمرض زميلنا طارق، فقررنا أن نزوره في منزله، اشترينا باقة أزهار، و اتجهنا إلى منزله، و لما وصلنا دققت الجرس، فتحت أم طارق الباب فسلمنا عليها، و رحبت بنا ثم ذهبنا إلى غرفة طارق، فوجدناه مستلقيا على سريره، كان شاحب الوجه، و ضعيف الجسم ، سألناه عن حاله، فأجاب بصوت ضعيف: بخير و الحمد لله، لم تطل زيارتنا له كي لا نزعجه، فتناولنا العصير بعد إلحاح أم طارق، ثم خرجنا و نحن ندعوا له بالشفاء.

الأسئلة:

- بماذا علم الأطفال؟
- ماذا فعلوا؟
- من فتح الباب للأطفال؟
- كيف كان طارقاً؟
- هل أطالوا البقاء معه؟

الملحق رقم 3

إختبار رسم الرجل (Florence Goodenough)

بروتوكول اختبار رسم الرجل "غلورنس كودانياف"

الاسم واللقب: تاريخ الامتحان
السن: سنة شهر المدرسة التي أقيمت فيها الدراسة
التصنيف - cotation -

جدول رقم 64 يمثل بروتوكول اختبار رسم الرجل

الأعضاء	النقاط
1- وجود الرأس	
2- وجود الساق	
3- وجود الذراعين	
4- وجود الجذع	
5- إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6- ظهور الكتفين بوضوح	
7- اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8- إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9- وجود الرقبة	
10- اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11- وجود أحد العينين أو كلاهما	
12- وجود الأنف	
13- وجود الفم	
14- وضوح الأنف والفم والشففتين	
15- وجود فتحتي الأنف	
16- وجود الشعر	
17- وضوح حدود الشعر حول الرأس والوجه	

	18- وجود الملابس
	19- وجود قطعتين من الملابس
	20- تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية
	21- ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من وجود قطعتين
	22- إذا كانت الملابس كاملة تماما
	23- وجود الأصابع
	24- إذا كان عدد الأصابع صحيحا
	25- إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة
	26- إذا كان الإبهام متميز عن باقي الأصابع
	27- إذا كانت راحة اليد متميزة وواضحة
	28- ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع
	29- ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم
	30- تناسب حجم الرأس مع الجسم
	31- تناسب حول الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول قليلا منه
	32- تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من طول الجذع ولا أطول منه
	33- تناسب حجم القدمين
	34- وجود الذراعين والساقين من بعدين
	35- ظهور الكعب
	36- التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة
	37- ظهور الحركة في خطوط الرسم في نوع من الدقة
	38- وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرتبة
	39- التوافق الحركي للجذع
	40- التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين
	41- وضوح تقاطعات الوجه في أماكنها الصحيحة
	42- وجود الأذن

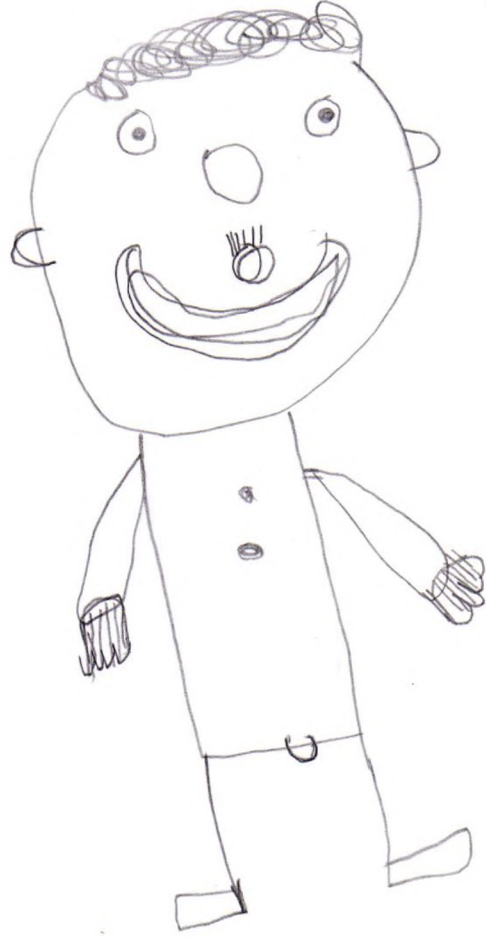
	43- إذا كانت الأذن في المكان الصحيح
	44- وجود الحاجب ورموش العينين
	45- وضوح جفن العين
	46- إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها
	47- إذا كان الإبصار واضحا
	48- ظهور الذقن والجبهة
	49- بروز الذقن ووضوح تفاصيله
	50- الرسم الجانبي أو البروفايل الجزئي
	51- الرسم الجانبي او البروفايل الكلي
	العلامة الكاملة

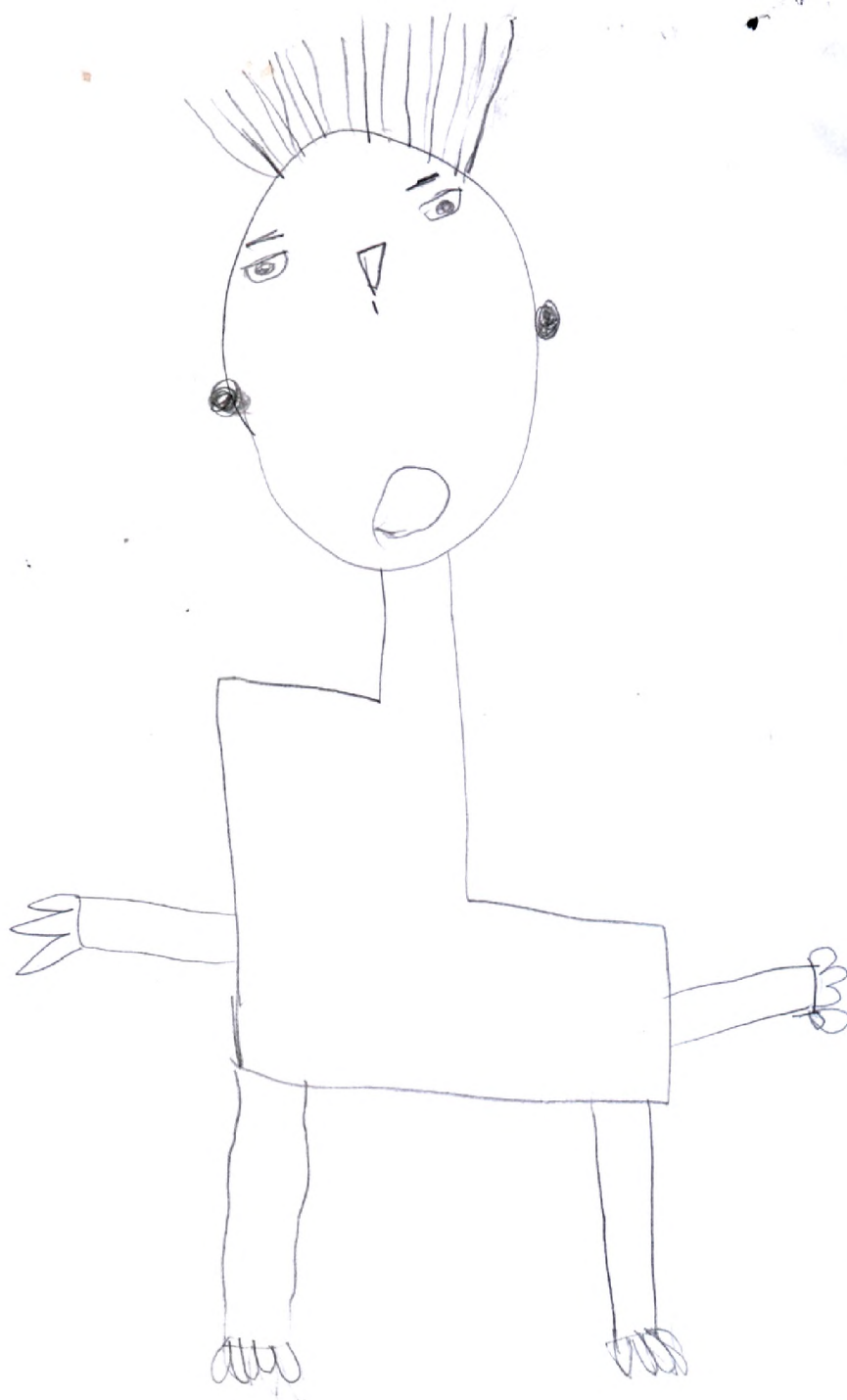
تصنيف منظمة الصحة العالمية لتخلف العقلي:

نسبة الذكاء تتراوح ما بين	الفئة
75-50	التخلف العقلي البسيط
50-20	التخلف العقلي المتوسط
20-0	التخلف العقلي الشديد

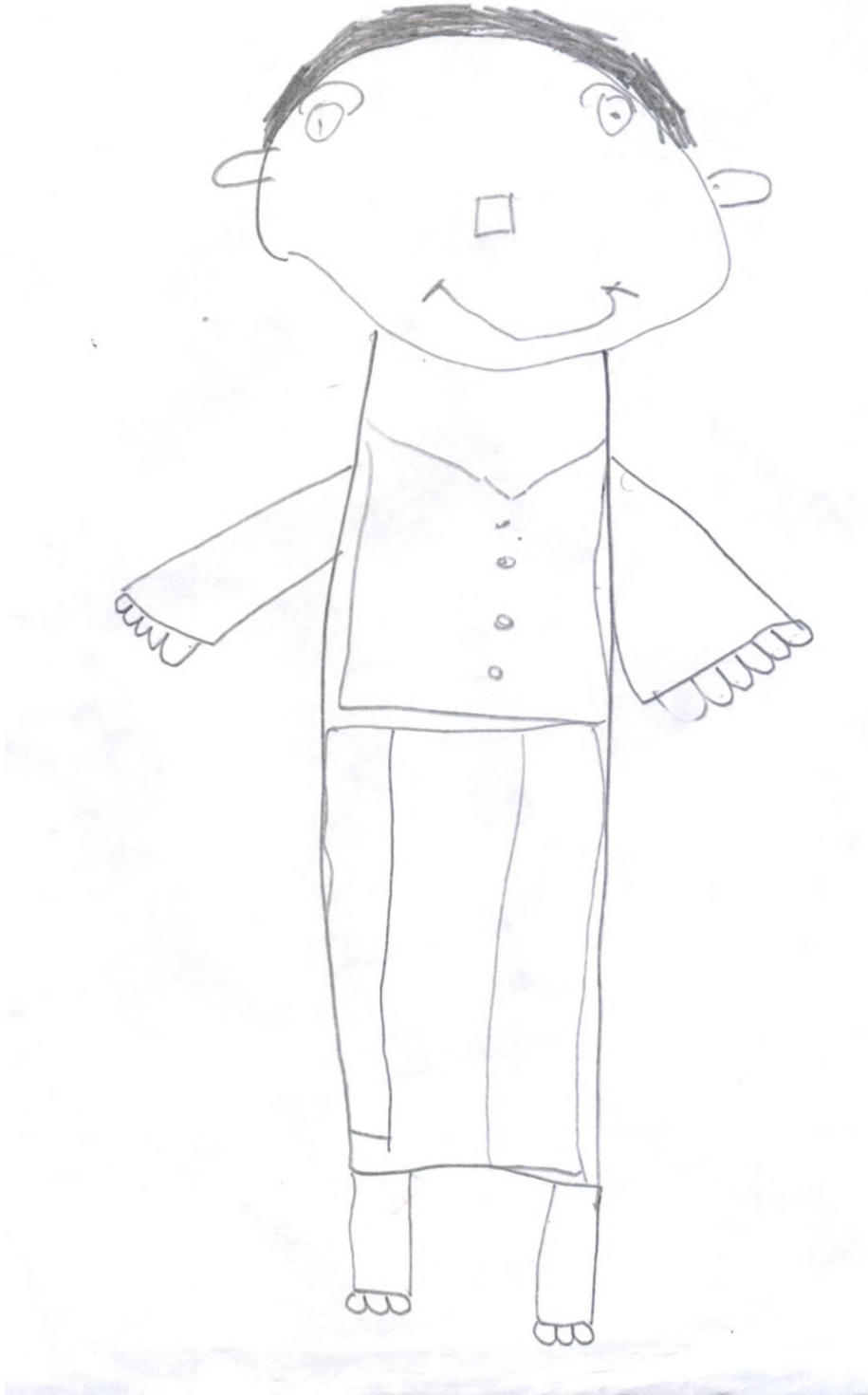
تقديم نتائج اختبار الذكاء لمجموعة الدراسة التجريبية

الحالة الأولى

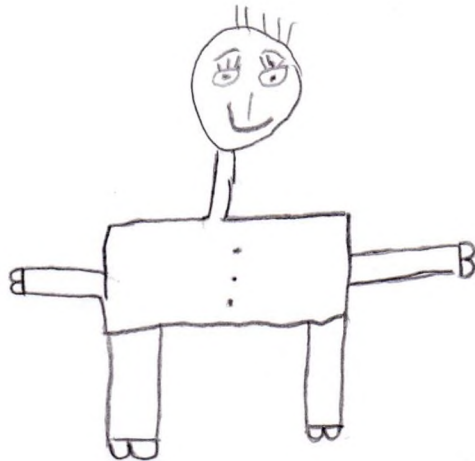




الحالة الثالثة

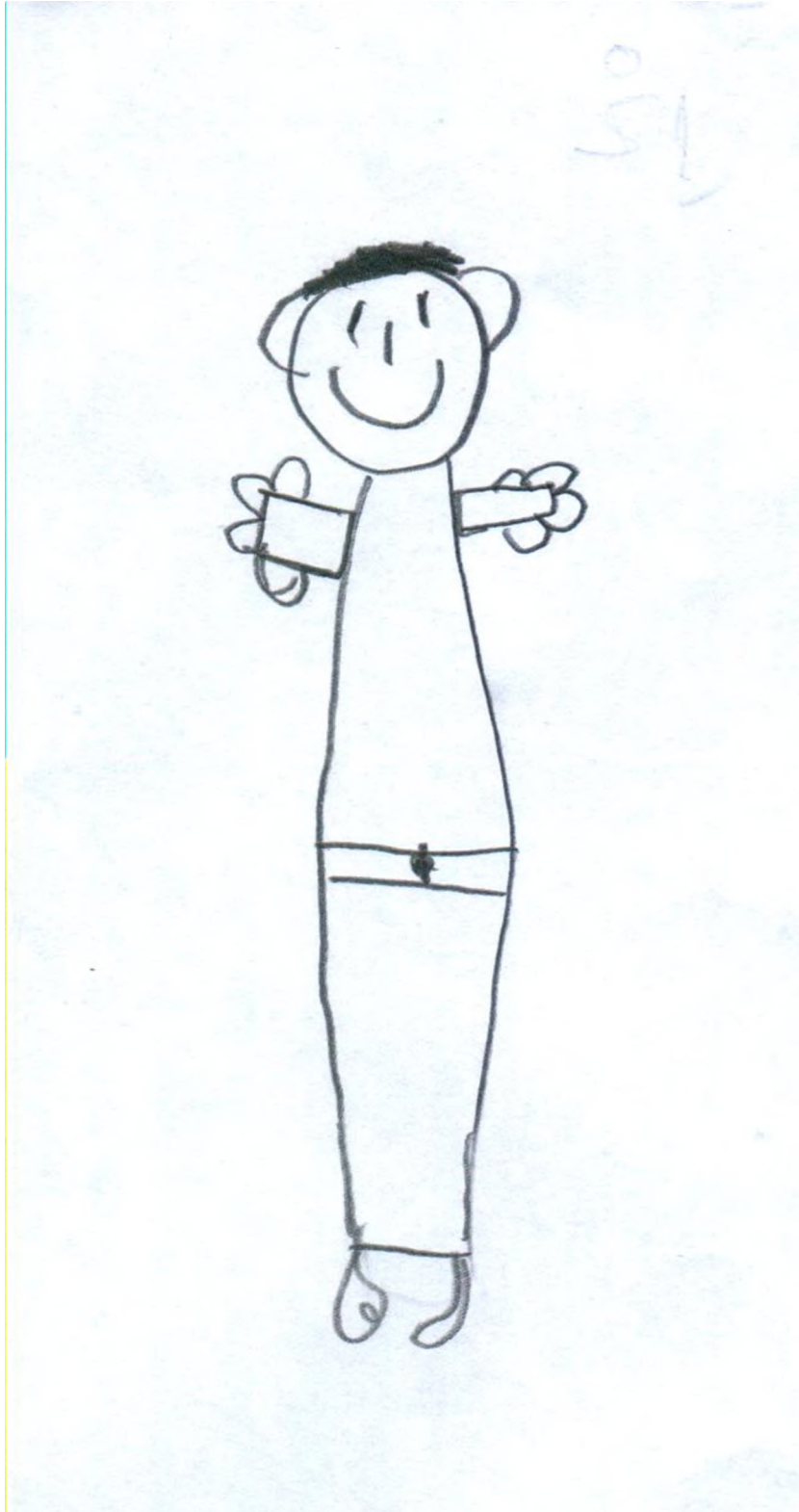


الحالة الرابعة



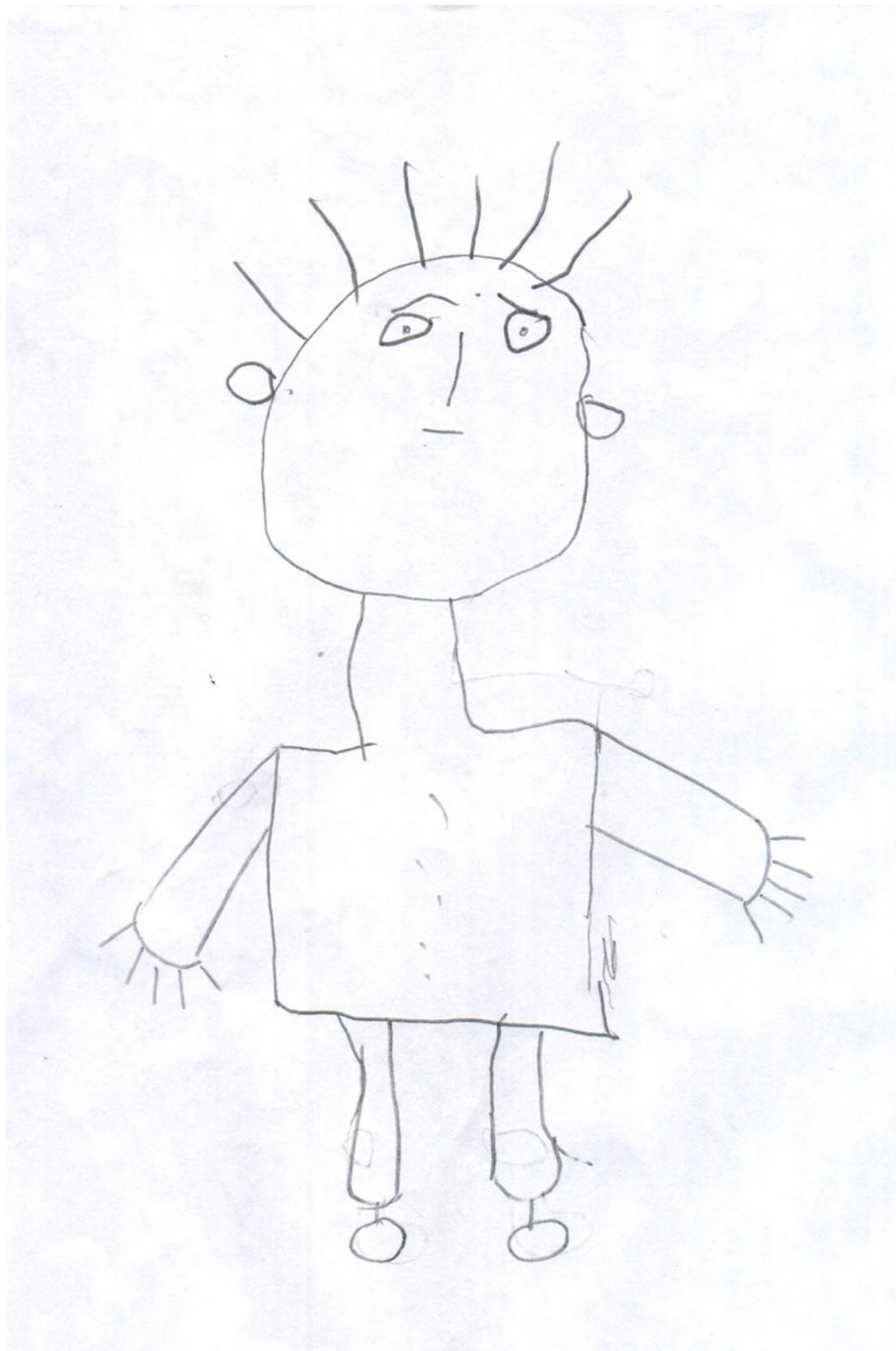


الحالة السادسة





الحالة الثامنة



الحالة التاسعة

