جامعة الجزائر-2-

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

بروفيل الأ
الخاصة باللغة الشفهية (TSL) وأثره على تعلم القراءة (دراسة حالة)

تحديد بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) وأثره على تعلم القراءة (دراسة حالة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في الأرطوفونيا

إعداد الطالبة:

ويزة الغول

إشراف:

أ.د.: مريم درقيني

السنة الجامعية 2017-2018

الإهداء

أهدي هذا البحث إلى أمي العزيزة التي تحملت

الكثير طيلة مدة إجرائي للبحث,

وأبي الذي كان عونا لي,

أهدي عملي هذا كذلك لأختي سهام, وفطومة وابنتها تسنيم,

اللتان قدمتا لي الدعم المعنوي والمادي.

أهدي عملي كذلك لأختي مهدية وأولادها:

رسيم ,آدم, أيمن ونايلة,

أهديه كذلك لأخي عزيز وأولاده: أكرم ودعاء.

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة التعبيرية (الفول وبزة)

كلمة الشكر

أحمد الله وأشكره على كل النعم التي أنعمها علي

أشكر أستاذتي المشرفة أستاذة التعليم العالي : درقيني مريم التي قبلت أن تكون مشرفة على عملي ولم تبخل علي بالتوجيه والنصائح القيمة,

أشكر صديقتي العزيزة التي كانت عونا لي ومشجعة لي في كل مراحل هذا البحث الأستاذة سهام دحال,

أشكر المختصة الأرطوفونية والأستاذة ركاب نبيلة التي ساعدتني كثيرا في الجانب التطبيقي مع الحالات, والأستاذة مريم بن بوزيد على دعمها لي,

أشكر كل من السيد رمزي , والآنسة ابتسام , والآنسة تسعديت و السيد نبيل على كل

الدعم الذي قدموه لي.

أشكر كل الأطفال الذين تحملوا كل مدة تطبيق الاختبارات وأوليائهم,

وأشكر كل مدراء المدارس والمعلمين الذين

كانوا متفهمين لطبيعة عملنا.

الفــهرس

المقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL)

تمهيد.....14

1. مفهوم الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL).....14

2. درجة انتشار الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL).....16

3. التشخيص العيادي للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهيةTSL.....17

1.3 تأكيد حقيقة الاضطراب.....17

2.3 التحقق من خاصية الاضطراب: التشخيص الفارقي.....18

4. خصائص الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL).....18

1.4 الخصائص اللغوية.....18

2.4 الخصائص المعرفية.....21

3.4 الخصائص الحركية.....22

5 . الفرضيات المفسرة للاظطرابات الخاصة باللغة الشفهية.....23

1.5فرضية العامل الوراثي.....23

2.5 فرضية الخلل العصبي.....25

3.5 فرضية الخلل في الذاكرة النشطة.....25

4.5 فرضية الخلل في المعالجة الزمنية للإدراك السمعي- اللفظي.....27

5.5 الخلل في التصورات الذهنية الفونولوجية.....28

6. تصنيف الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.....29
1.6 تصنيف Allen و Rapin(1988).....29
2.6 تصنيفGérard سنة (1993).....30
3.6 تصنيف Bouting و Ramsden و Conti سنة (1999).....31
خلاصة.....32

الفصل الثاني: تعلم القراءة

تمهيد.....35
1.علاقة اللغة الشفهية باللغة المكتوبة.....35
2. مكونات اللغة الشفهية وعلاقتها بتعلم القراءة.....36
3. تعلـم القــراءة.....39
1.3 سيرورات التعرف على الكلمة المكتوبة.....39
3.3 مفهوم الوساطة الفونولوجية.....41
4. المراحل الكبرى لتعلم القراءة.....42
1.4 مراحل تعلم القراءة حسبChall.....43
2.4 مراحل القراءة حسبMarch وآخرون (1981).....43
5. نماذج تعلم القراءة.....44
1.5النماذج التطورية.....44
2.5النماذج الترابطية.....47
3.5النماذج التفاعلية.....49
6. تعلم القراءة لدى الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.....51

خلاصة.....52

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

تمهيد.....54

1. مفهوم الوعي الفونولوجي.....54

2الفرق بين الإيبيفونولوجيا والميتافونولوجيا(épiphonologie/métaphonologie).....55

3. المهام المستعملة لتقييم الوعي الفونولوجي.....57

4. التصورات الذهنية الفونولوجية.....58

1.4. تطور التمثيلات الذهنية الفونولوجية.....59

5. علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة.....65

1.5. علاقة الوعي الفونولوجي بشفافية اللغة.....67

6. الوعي الفونولوجي لدى الأطفال (TSL).....68

خلاصة.....71

الفصل الرابع: الذاكرة النشطة

تمهيد.....73

1. مفهوم الذاكرة النشطة(MdT).....73

2. مكونات الذاكرة النشطة.....74

1.2 المنفذ المركزي.....74

2.2 الحلقة الفونولوجية.....75

3.2 المفكرة البصرية– الفضائية.....76

3. طرق تقييم الذاكرة النشطة.....78

1.3 تقييم عمل المنفذ المركزي.....78

2.3 تقييم عمل الحلقة الفونولوجية.....79

3.3 تقييم عمل المفكرة البصرية– الفضائية.....80

4. علاقة الذاكرة النشطة بالنمو اللغوي.....80

5. علاقة الذاكرة النشطة بتعلم القراءة.....81

6. الذاكرة النشطة عند الأطفال(TSL).....82

خلاصة.....83

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإطار المنهجي

1. الإشكالية.....86

2. الفرضيات.....92

3. منهج الدراسة.....94

4. أهداف الدراسة.....94

الفصل السادس: منهجية الدراسة

1.منهجية الدراسة.....97

1. 1.الجزء الأول.....97

2.1. الجزء الثاني.....97

الجزء الأول:الدراسة السيكومترية لاختبارات الوعي الفونولوجي والقراءة

1.الدراسة السيكومترية لاختبارات الوعي الفونولوجي والقراءة.....99

1.1مكان إجراء الدراسة.....99

2.1 تقديم عينة الدراسة الخاضعة للتكييف.....100

برنامج الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ديزة)

3.1معايير اختيار العينة.....100

4.1تقديم الاختبار.....100

2. ظروف تطبيق الاختبار.....109

3. عرض وتحليل نتائج الدراسة السيكومترية.....109

1.3صدق الاختبارات.....109

2.3ثبات الاختبارات.....114

الفصل السادس: الجزء الثاني

1.تقديم مكان البحث.....121

2.تقديم الحالات.....122

1.2 معايير اختيار الحالات.....122

3. تقديم أدوات البحث.....124

1.3 تقديم اختبارات البروفيل اللغوي.....124

2.3 تقديم اختبارات البروفيل المعرفي.....125

3.3 تقديم اختبارات القراءة.....130

4. عرض وتحليل نتائج الحالات.....131

1.4 عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى.....131

2.4 عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية.....138

3.4 عرض وتحليل نتائج الحالة الثالثة.....145

4.4 عرض وتحليل نتائج الحالة الرابعة.....152

5.4 عرض وتحليل نتائج الحالة الخامسة.....159

6.4 عرض وتحليل نتائج الحالة السادسة.....166

5. مناقشة.....174

الخاتمة.....184

المراجع.....186

الملاحق.....195

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفة
(1)	توزيع التلاميذ حسب المدارس والمستوى الدراسي.	99
(2)	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية في اختبارات القراءة	110
(3)	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية في اختبارات الوعي الفونولوجي	111
(4)	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثالثة في اختبارات القراءة	112
(5)	دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثالثة في اختبارات الوعي الفونولوجي	113
(6)	معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة للسنة الثانية ابتدائي	115
(7)	معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للوعي الفونولوجي للسنة الثانية ابتدائي	116
(8)	معاملات الارتباط في الاختبار القبلي و البعدي للقراءة للسنة الثالثة ابتدائي	117
(9)	يمثل معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للوعي الفونولوجي للسنة الثالثة ابتدائي	118
(10)	يضم معلومات جمعت من خلال الميزانية الأرطوفونية مع أمهات الحالات	123
(11)	يمثل نتائج الحالة (1) في كل من اختبار التعيين والتسمية	132
(12)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبارات الوعي الفونولوجي	133
(13)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	135
(14)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب المباشر	135
(15)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	136
(16)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	136
(17)	يمثل نتائج الحالة (1) في اختبارات القراءة	137
(18)	يمثل نتائج الحالة (2) في كل من اختبار التعيين والتسمية	139
(19)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبارات الوعي الفونولوجي	140
(20)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	141
(21)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب المباشر	142
(22)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	142
(23)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	143
(24)	يمثل نتائج الحالة (2) في اختبارات القراءة	144
(25)	يمثل نتائج الحالة (3) في كل من اختبار التعيين والتسمية	146
(26)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبارات الوعي الفونولوجي	147

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفة
(27)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	148
(28)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبار الذاكرة النشطة أرقام الترتيب المباشر	149
(29)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	149
(30)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	150
(31)	يمثل نتائج الحالة (3) في اختبارات القراءة	151
(32)	يمثل نتائج الحالة (4) في كل من اختبار التعيين والتسمية	153
(33)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبارات الوعي الفونولوجي	154
(34)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	155
(35)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب المباشر	156
(36)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	156
(37)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	157
(38)	يمثل نتائج الحالة (4) في اختبارات القراءة	158
(39)	يمثل نتائج الحالة (5) في كل من اختبار التعيين والتسمية	160
(40)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبارات الوعي الفونولوجي	161
(41)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	162
(42)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب المباشر	163
(43)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	163
(44)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	164
(45)	يمثل نتائج الحالة (5) في اختبارات القراءة	165
(46)	يمثل نتائج الحالة (6) في كل من اختبار التعيين والتسمية	167
(47)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبارات الوعي الفونولوجي	168
(48)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبار الذكاء مكعبات كوس	169
(49)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب المباشر	170
(50)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبار الذاكرة النشطة الأرقام الترتيب العكسي	170
(51)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبار الذاكرة النشطة الفضائية- البصرية (كورسي)	171
(52)	يمثل نتائج الحالة (6) في اختبارات القراءة	165

المقدمة:

" **عميقة**", " **حادة**" و " **دائمة**" هذه الصفات التي توصف بها الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, وهذا المصطلح هو ترجمة لمصطلح يستعمل في اللغة الفرنسية (Troubles spécifique du langage), ويمكن استعمال الاختصار التالي (TSL) للتعبير عن المصطلح, وه ذه الاضطرابات لا تظهر إثر: إصابة في أعضاء النطق أو إصابة دماغية أوصمم أو تخلف ذهني أو بسبب اضطرابات عميقة في الشخصية, لأنها ليست الأسباب المؤدية لظهور هذه الاضطرابات لدى طفل لم تظهر كلماته الأولى إلاّ بعد 3 سنوات, ولديه صعوبات كبيرة في تركيب الجمل, ويجد صعوبة في فهم المحيطين به, وهو مُقْبِلْ على الدخول إلى المدرسة وتعلم القراءة , ولم تتطور لغته بعد أوتتطور بشكل بطيء مقارنة مع أطفال من نفس سنه.

معظم الباحثين في مجال الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية أشاروا إلى القصور التي تظهره مختلف التعاريف الموضوعة للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, وذلك نظرا لعدم تحديد السبب الرئيسي الذي يؤدي إلى ظهور هذه الاضطرابات, وهناك عدة فرضيات جرى الحديث عنها بكثرة في الآونة الأخيرة منها التي اهتمت بدراسة قدرة الطفل المصاب على تمييز أصوات الكلام , أو تلك التي اهتمت بدراسة التصورات الذهنية الفونولوجية لهؤلاء الأطفال أي دراسة نوعية التمثيلات الذهنية التي يُنشئها الطفل حول البنية الفونولوجية للكلمة, أو كيفية تعامل هؤلاء الأطفال مع مختلف المهام التي تستوجب تدخل هذه التمثيلات, وباحثون آخرون افترضوا وجود خلل في الاحتفاظ والمعالجة في الذاكرة النشطة.

ورغم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات إلاّ أنها تصطدم بحقيقة أخرى وهي عدم التجانس بين الأطفال المنتمين لهذه الفئة من جهة, أي ووجود اختلاف كبير بين المصابين بهذه الاضطرابات في المستويات اللغوية المصابة, وكذلك درجة الإصابة في كل مستوى

تختلف من حالة إلى أخرى , ومن جهة ثانية التداخل المسجل بين أعراض الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية مع العديد من الاضطرابات اللغوية الثانوية الأخرى, وهذا ما ينعكس سلبا على قدرة الباحثين على وضع تصنيف موحد يمكن المختصين من التعرف على الأفراد المصابين بهذه الاضطرابات, وبالتالي إجراء تشخيص دقيق وواضح يمكنهم من التكفل المناسب بهذه الفئة عن طريق وضع برنامج علاجي مناسب, بالإضافة لتمكين هؤلاء الأطفال من تعلم مهارات تساعدهم في حياتهم, ومن أهم هذه المهارات هي القراءة, والتي تعتبر وسيلة أساسية لاكتساب المعرفة.

من خلال ما سبق تتجلى أهمية التطرق إلى هذه الاضطرابات اعتمادا على رؤية شاملة تنطلق من مخطط عام لمعالجة الكلام لدى الطفل العادي, وتحلل مختلف نقاط الضعف المحتملة عن طريق دراسة ال خصائص اللغوية والمعرفية ,وكيف يمكن أن تؤثر على قدرة الطفل على التعلم وبالأخص تعلم القراءةبهدف تحسين ظروف حياتهم.

الأهداف المنشودة من إجراء هذا البحث يتمثل في:

أولا: تحديد البروفيل اللغوي لـ 6 حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, من خلال تقييم الرصيد المعجمي من جانب الفهم والتعبير, وكذا تقييم قدراتهم على مستوى الوعي الفونولوجي.ثانيا: تحديد خصائص البروفيل المعرفي لهؤلاء الحالات من ناحية مستوى الذكاء الذي يتمتعون به , وكذلك تحديد مستوى أداء هؤلاء الأطفال في المهام التي تقيس القدرات في الذاكرة النشطة بكل مكوناتها(المنفذ المركزي, الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية– الفضائية), وثالثا: دراسة أثر هذا البروفيل اللغوي والمعرفي على تعلم القراءة ,أي التعرف على الكلمة المكتوبة وليس الفهم, ولتحقيق هذ هالأهداف سنقسم هذ ا البحث إلى جزأين:

الجزء الأول والمتمثل في الجانب النظري وهو مكون من أربعة فصول: سنهتم في الفصل الأول بتحديد مفهوم الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, و طريقة تشخيص هذه الاضطرابات والخصائص التي يتصف بها الأطفال (TSL), ونقدم أهم الفرضيات المفسرة والتصنيفات المقترحة من طرف الباحثين . وسنقوم في الفصل الثاني بتقديم بعض الدراسات التي اهتمت بفهم العلاقة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة ومختلف السيرورات المتدخلة في التعرف على الكلمة المكتوبة والنماذج النظرية المتعلقة بتعلم القراءة. أما في الفصل الثالث سنهتم بتعريف مفهوم الوعي الفونولوجي وسنحدد مختلف العناصر المتدخلة في بناء هذه القدرة وعلاقتها بالقراءة. وسنتناول في الفصل الرابع مفهوم الذاكرة النشطة ومكوناتها وطرق تقييم سعة الاحتفاظ وقدرة المعالجة المؤقتة, وبعض الدراسات التي أجريت حول الذاكرة النشطة لدى الأطفال (TSL).

الجزء الثاني من هذا البحث والمتمثل في الجانب التطبيقي ينقسم إلى فصلين: سنقدم في الفصل الخامس الإطار المنهجي والذي يشمل على: الإشكالية , الفرضيات, منهج الدراسة وأهداف الدراسة , والفصل السادس ينقسم إلى جزأين, حيث سنهتم في الجزء الأول بالتحقق من صدق وثبات الاختبارات الخاصة بالقراءة والوعي الفونولوجي عن طريق الدراسة السيكومترية , أما الجزء الثاني فسنحاول فيه التحقق من الفرضيات وذلك بتطبيق الاختبارات التي تحدد البروفيل اللغوي والمعرفي لـ 6 حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية وبعد ذلك سنعمد إلى تحليل ومناقشة النتائج التي تحصلنا عليها , وأخيرا سننهي هذا البحث بخاتمة تضم أهم النتائج التي توصلنا إليها وبعض المقترحات المستقبلية.

الجانب النظري

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)

الفصل الأول

الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL)

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL)

تمهيد:

"لدينا الكثير لنتعلمه من الأطفال الدسفازيين, علينا أن نتعلم طريقة التكفل بهم: علينا أن نحسن الاستماع إليهم, أن نفهمهم, أن نتابع تطورهم, وعلينا أن نقدم لهم المساعدة التي هم بحاجة إليها في مسيرة بنائهم للغتهم" (Touzin, 2007, p.5), توضح هذه المقولة أن مجال البحث في الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) هو مجال خصب للدراسة ومازال يتطلب التعمق فيه, وهذا ما نريد توضيحه في هذا الفصل والذي سنهتم فيه بتحديد مفهوم الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) ومدى انتشارها في المجتمع, والخصائص اللغوية والمعرفية لهؤلاء الأطفال, وأهم الفرضيات المفسرة لظهورها وسنعرض أهم التصنيفات المتعلقة بهذه الاضطرابات.

1.مفهوم الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL):

الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) والذي يمكن أن يطلق عليها مصطلح الدسفازيا أو الدسفازيا التطورية في الكتب الفرنسية, هي اضطرابات خاصة , حادة ودائمة لتطور اللغة الشفهية (Bishop et Rosenbloom,1987;Rapin et Allen,1983 ;Tallal ,Stark et Mellits,1985, cité par Billard, De Becque et Gillet ,1996, p.343) ويشير مصطلح "خاصة" إلى أن هذا الاضطرابات هي اضطرابات أولية في اكتساب المهارات الكلامية واللغوية (Habib, 1997, cité par Estienne, 1999, p.7) أي لا يمكن أن تكون اضطرابات ثانوية للغة سببها:" إصابة

حسية (سمعية), أوإصابة حركية على مستوى أعضاء النطق والكلام, أوتخلف ذهني, أو بسبب اضطراب نفسي خاص (الاضطرابات الشاملة للنمو :التوحد), أوراجعة لحرمان عاطفي أو اجتماعي حاد, أوبسبب إصابة عصبية أو خلل عصبي ظاهر (Rapin, 1982 ; Rapin et coll, 1992, cité par Chevrie-Muller, 2007,p.361).أما مصطلح "دائمة" فيدل على أن الطفل المصاب بهذه الاضطرابات هو ككل الأطفال الآخرين في نمو مستمر, ولكنه ينمو مع اضطراباته في كل المستويات: العاطفية, المعرفية والعلائقية (Babaf ,1994,p.11), فالاضطرابات اللغوية تبقى مستمرة إلى ما بعد 6 سنوات (De Weck et al,1996), وتكون بنية اللغة لدى الطفل المصاب منحرفة وبطيئة النمو وغير متجانسة, بحيث يعاني الطفل من صعوبات في التعامل مع الرموز اللغوية والتي تؤدي إلى تشوه دائم في تنظيم اللغة (Dictionnaire d'orthophonie, cité par Estienne, 1999, p.7)

تشير هذه المعطيات إلى اعتماد التعريف الإقصائي في تحديد مفهوم هذه الاضطرابات, أي إقصاء كل الأسباب الأخرى التي تؤدي إلى خلل في بنية اللغة, ولهذا اقترح Gerard سنة (1993)(cité par George, 2007,p .9) تعريف آخر لا يعتمد على إقصاء الأسباب الثانوية, بل يعتمد على تقديم مؤشرات الانحراف, فإذا وجدت 3 مؤشرات منها يمكن القول بأن الطفل مصاب بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية وهي:

- اضطرابات استحضار الكلمة: يجد الطفل المصاب صعوبة في النفاذ إلى معجمه الذهني, بالرغم من أن الكلمة التي يجب استحضارها تنتمي إلى رصيده المعجمي, ولهذا يظهر عرض الاستمرارية أو عرض البرافازيا الفونيمية والدلالية بهدف استدراك العجز في الاستحضار.

- اضطراب في الترميز التركيبي: الطفل يجد صعوبة في تصريف الأفعال, وفي استعمال أدوات الربط والضمائر.
- اضطراب الفهم الشفهي: يُظهر الطفل خلل كبير في الفهم انطلاقا من مدخل سمعي, أي منبه سمعي لغوي.
- نقص في التلقائية اللفظية: لا يمتلك الطفل قدرة على الكلام التلقائي ويظهر فقر وندرة في الإنتاجات اللفظية.
- اضطراب في المعارف: الطفل لا يتمكن من إعطاء معلومة دقيقة وواضحة عن طريق القناة اللفظية(أي باستعمال الكلام), بالرغم من أنه يمتلك الرغبة في الاتصال.
- عدم التوافق الآلي– الإرادي: يعجز الطفل في إنتاج ملفوظات على إثر طلب قُدِمَ إليه أي تعليمة لفظية, ولكنه يتمكن من إنتاجها بصفة تلقائية.

2 . درجة انتشار الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL):

واجه المهتمون بدراسة الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) صعوبة في تحديد درجة انتشارها في المجتمع وذلك لعدة أسباب, أهمها عدم التجانس الكبير في المظاهر اللغوية والمعرفية الذي يلاحظ بين الأفراد المصابين بهذه الاضطرابات من جهة, ومن جهة أخرى مسألة إعطاء تشخيص دقيق والتي مازالت تشكل تحدي كبير بالنسبة للباحثين والمختصين, وهذا بسبب عدم وجود تعريف جامع ومانع للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, بالإضافة إلى ذلك عدم وجود سبب معروف ومتفق عليه, وهذا ما يجعل القيام بعمل إحصائي حول هذه الاضطرابات صعب وغير قابل للتعميم. ولكن رغم ذلك هناك بعض الأبحاث الإحصائية القليلة التي قدمت بعض الأرقام, ومن أهمها الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة على 7218طفل يتكلمون اللغة الإنجليزية في المدرسة التحضيرية, يبلغون من العمر من 5 إلى 6 سنوات وينتمون إلى مستويات اقتصادية مختلفة, ومن خلال

تطبيق بطاريات اختبارات مناسبة, أظهرت النتائج أن 7.4%من الأطفال يعانون من اضطرابات في تطور اللغة, ونسبة إصابة الذكور تقدر بـ 8 %, و نسبة إصابة الإناث تقدر بـ 6% (Toblin et Records, 1997 cité par Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georgieff,2009,P.3), وأظهرت معطيات تجريبية أخرى أن درجة انتشار الاضطرابات الخاصة بالغة الشفهية تقع بين 1 % و6 و8% بالنسبة لأطفال التحضيري, ومن 0.5 إلى 1% بالنسبة لأطفال المدرسة الابتدائية (Verlos et Escoffier , 2003 . cité par Soares-Boucaud, et al,2009,P.3)

3 .التشخيص العيادي للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية TSL:

التشخيص العيادي يعتمد على نقطتين مهمتين: الأولى تتمثل في تأكيد **حقيقة** الاضطرابات, والنقطة الثانية تتمثل في تأكيد **خاصية** الاضطرابات أي إجراء التشخيص الفارقي بمعنى يجب التأكد من أن الاضطرابات هي اضطرابات أولية وليست ثانوية (Chevri-Muller , 2007, p.362).

1.3. تأكيد حقيقة الاضطراب:

لتأكيد حقيقة الاضطراب يتوجب على المختص أن يقوم بفحص واختبار اللغة من ناحية الفهم والتعبير(الرصيد المعجمي), بالإضافة إلى فحص الجانب الفونولوجي, المعجمي, النحوي, الصرفي, الدلالي و البراغماتي, ومن خلال هذه الاختبارات يمكن تحديد درجة حدة الاضطراب وذلك مقارنة مع الأطفال العاديين من نفس عمره الزمني, وكذلك فحص مدى تجانس الاضطراب اللغوي أي هل كل الجوانب مصابة أم هناك مستويات يظهر فيها الخلل أكثر من الأخرى(Chevri-Muller, 2007, p.362) , فليس من الضروري أن تكون

الجوانب اللغوية كلها مصابة لتأكيد حقيقة الاضطراب, بل يمكن إيجاد بعض الجوانب مضطربة أكثر من جوانب أخرى.

2.3.التحقق من خاصية الاضطراب (التشخيص الفارقي):

للتحقق من "خاصية" الاضطراب يتوجب على المختص إقصاء كل الأسباب التي تسبب اضطراب ثانوي للغة الشفهية, أي عليه إجراء تشخيص فارقي يتأكد فيه من سلامة السمع والجهاز النطقي والحنجرة لدى المفحوص, وأن يتأكد من مستوى الذكاء الغير اللفظي, وملاحظة نوعية السلوك, ونوعية المحيط الاجتماعي والثقافي, وعليه أن يتأكد من عدم معاناة الطفل من أي اضطراب في الشخصية (Chevri-Muller , 2007, p.362).

4.خصائص الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL):

التشخيص الدقيق والناجح يعتمد بالأساس على الإلمام بمختلف الخصائص اللغوية ,المعرفية والحركية التي يظهرها الأطفال(TSL).

1.4 .الخصائص اللغوية:

المشكل الأساسي الذي يواجه الباحثين والمختصين الأرطوفونيين في مجال الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, هو عدم التجانس الكبير بين الأفراد المصابين بهذه الاضطرابات, فيمكن أن تكون كل المستويات اللغوية مصابة بدرجات متفاوتة أوجانب واحد فقط هو المصاب.

المظهر الأول للاضطرابات الخاصة بالغة الشفهية (TSL) مرتبط أساسا بالظهور المتأخر للغة التعبيرية في حوالي سنتين ونصف, ورغم هذا التأخر في الإنتاج إلاّ أن سيرورة النمو اللغوي تكون مماثلة لنمو لغة الطفل العادي, أي أنه يتبع نفس مراحل النمو اللغوي لدى الطفل العادي ولكن ببطء شديد وكلامه يبقى مشوه لفترة طويلة من الزمن

(Badaf ,1994) . والكلمات التي ينتجها المصاب بهذه الاضطرابات تكون بعيدة عن الهدف المرجو من التواصل , ويعاني الطفل من صعوبة في استحضار الكلمات مع صعوبة في الفهم (Gerard, 1991 ; Billard,2004, cité par Chevrie-Muller, 2007,p.390).

على مستوى الفهم يعاني الطفل المصاب من اضطرابات في الفهم السمعي اللفظي بحيث يجد الطفل صعوبات في فهم اللغة, والخطاب والتعرف على الكلمة المنطوقة (Mazeau, 1999, cité par George,2007,p.10), هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة معينة في خلق أوتوليد الصور اللغوية انطلاقا من مدخل سمعي, هذه الصعوبة في التعرف على الكلمات المسموعة يمكن أن تكون على المستوى الفونيمي, مع صعوبة في التعرف على الأصوات المألوفة غير اللغوية(ويظهر ذلك جليا في اختبار التعرف على الأصوات المألوفة), يمكن أن تكون كذلك على مستوى التقطيع السمعي, مع عدم إدراك هؤلاء الأطفال الدور التي تلعبه الكلمات في توجيه سيرورة فك الترميز لبناء المعاني (Gérard, 1993 cité par George, 2007,p.9).

على المستوى النحوي والتركيبي ينتج الطفل جمل غير مناسبة من الناحية النحوية مقارنة بجمل الراشد, ولكنها كذلك لا تتوافق مع النمو النحوي للطفل العادي (Crystal et coll, 1976 ; Grimm et Weinert , 1990, cité par Chevrie-Muller, 2007,p.391). باحثون آخرون لاحظوا أن الطفل (TSL) يعاني من عدم تناسق في تطور نظام التراكيب من جهة والتطور المعجمي من جهة أخرى, حيث وجدوا أن النظام المعجمي يسبق اكتساب التراكيب بكثير (Le Normand et Chevrie-Muller, 1991 cité par Chevrie-Muller, 2007,p.391), والطفل لا يستعمل الأسئلة والجمل التي تحتاج إلى تصريف بصفة شائعة, وهذا يعني أن الطفل لا يستعمل النظام اللساني عندما

يكتسبه بصفة مبدعة مثل ما يفعل الطفل العادي(Morehead et Ingram ,1973, cité par Chevrie-Muller, 2007,p.391).

يخلط الطفل في ترتيب الكلمات وخطابه خالي من الكلمات الوظيفية , ويلاحظ ندرة في استعمال أدوات الربط, ويرتكب أخطاء في التصريف الأفعال حسب الجنس والعدد(Mazeau, 1999, cité par George,2007,p.10).

على المستوى الفونولوجي يظهر الطفل الذي يعاني من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية نمو فونولوجي مشابه للطفل العادي, و الخلل في البنية الفونولوجية للكلمة يندرج ضمن الأخطاء التي يرتكبها الطفل العادي ولكن المشكل يكمن في استمرارية هذه الأخطاء لفترة طويلة لدى الطفل (TSL) (Leonard,1982 cité par Chevrie-Muller, 2007,p.390). ويشرح Badaf سنة (1994) أن السبب الرئيسي وراء ديمومة الاضطرابات الفونولوجية لدى الطفل يرجع إلى خلل في سيرورة معرفية مهمة, متمثلة في بناء المعارف الجديدة على أساس القديمة مع التخلي عن المعارف التي أصبحت خاطئة أوغير مناسبة, وأعطى مثال على ذلك طفلة تبلغ من العمر سنتين والتي تطلق على شقيقها الكبير (Hugo) في البداية اسم " Mo" ثم "Emo" ثم "Umo" وفي الأخير " Hugo",وفي كل لحظة من تطورها ستتخلى عن الشكل السابق لصالح الشكل الجديد حتى تصل إلى مرحلة لا تتذكر فيها الأشكال السابقة عندما يعاد ذكرها أمامها مرة أخرى, فعند الطفل العادي المكتسبات القديمة يتم تحديثها باستمرار, في حين أن الطفل (TSL) يفشل في إجراء هذا التحديث فتتعايش المكتسبات القديمة والحديثة معا لفترات طويلة, ففي نفس الوقت يمكن أن يسمي القطار" train" و "gou" وهذا ما يفسر التذبذب في تسمية الأشياء.

ووجد Jakubowicz سنة (2003)(cité par Chevrie-Muller, 2007,p.391) أن ترتيب اكتساب المورفيمات لدى الطفل الذي يعاني من (TSL) هو نفسه ترتيب

الاكتساب عند الطفل العادي ولكن المشكل يكمن في طول مدة الاكتساب وكذلك عدم كفاءة هؤلاء الأطفال في استعمال هذه المورفيمات.

على المستوى البراغماتي يظهر الأطفال (TSL) مستوى أقل من مستواهم اللساني مقارنة مع أطفال عاديين من نفس العمر اللغوي (De Weck et al,1996) فهو يعاني من صعوبات في التواصل أوفي استعمال اللغة (Bishop,1989 cité par De Weck et al,1996), ويظهر ذلك جليا في عدم طرحهم للأسئلة أثناء الحوار مع أنهم يتحكمون في البنية الشكلية والتركيبية للاستفهام (Morehead et Ingram,1973, cité par De Weck et al,1996), وعدم قدرتهم في تسيير أدوار الكلام أثناء الحوار خاصة تسيير الثنائية (سؤال – جواب), وكذلك طريقة تعاملهم الغير الملائم مع الخلل الحواري, وهذا ما يجعل الحوار يصبح مشكل كبير بالنسبة إليهم (Salazar Orvig, De Weck et Basselier , 2007, p26).

2.4.الخصائص المعرفية:

يشير Badaf سنة (1994) إلى أن الطفل الذي يعاني من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يتمتع بذكاء عادي ولكنه يعتمد على لغة متأخرة, وأن هذا الذكاء العادي هو الذي يُبقي هذه الاضطرابات حاضرة, ويفسر ذلك بقوله أن ذكاء الطفل العادي يتطور تماشيا مع متطلبات الاكتساب التي يواجهها, والدليل على ذلك تَمَكُنْ الطفل العادي من اكتساب لغتين في آن واحد وبسرعة عندما يكون صغير, في حين أن الراشد يجد نفسه أمام صعوبة كبيرة إذا أراد تعلم لغة جديدة مع أنه يمتلك ذكاء ذو مستوى جيد. ويعلل Badaf ذلك قائلا أن الفارق الموجود بين مستوى الذكاء والمستوى اللغوي سيخلق نوع من عدم التناسق بين النمو اللغوي والنمو المعرفي, حيث توجد مرحلة حرجة ومفصلية يجب أن تتم فيها بعض

المكتسبات وإذا لم تتم سيكون من الصعب إيجاد فرصة أخرى مناسبة, فإذا انقضى سن معين بعض المكتسبات ستصبح صعبة أكثر فأكثر.

بالرغم من تمتع الطفل المصاب بذكاء عادي وذلك اعتمادا على الاختبارات الأدائية وليس اللفظية إلا أنه يعاني من بعض الاضطرابات المعرفية, مثل مشاكل في الانتباه ولكن من الصعب معرفة ما إذا كانت هذه اضطرابات هي نتيجة للاضطرابات اللغوية, أو أن الاضطرابات اللغوية واضطرابات الانتباه هي نتيجة لخلل معرفي أعمق

.(Bishop, 2002cité par Soares-Boucaud, et al, 2009, P.7)

ليست مشاكل الانتباه التي قد يعاني منها هؤلاء الأطفال فقط بل نجد كذلك مشاكل مهمة على مستوى الذاكرة النشطة, وأول من ألقى الضوء على هذه الاضطرابات كان Gathercole و Babbeley سنة (1990) ; (cité par Chevrie-Muller, 2007 p.382), حيث افترضوا وجود علاقة سببية بين الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية والذاكرة النشطة وبالأخص الحلقة الفونولوجية, حيث وجدوا أن الأطفال المصابين بهذه الاضطرابات اللغوية يجدون صعوبة في تكرار الكلمات بدون معنى والمكونة من 3 أو 4 مقاطع, مقارنة مع أطفال من نفس العمر اللغوي أو العمر الزمني.

3.4.الخصائص الحركية:

ترتبط الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في أغلب الأحيان بالدسبراكسيا (أي اضطرابات في برمجة وتنفيذ الحركات المتعلقة بتنفيذ مختلف النشاطات الحركية). هذه الاضطرابات يمكن أن تظهر على مستوى الوجه والأطراف, فمن خلال مراجعة قام بها الباحث Hillel سنة (2001)(cité par Soares-Boucaud et al,2009 ;p.6) لـ 28 دراسة تناولت الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, اتضح أن من 40% إلى 90% من

هؤلاء الأطفال يظهرون صعوبات على مستوى الحركية الدقيقة والحركية العامة, واضطرابات براكسية (صعوبات في التخطيط وتقليد مجموعة من الحركات).

يعاني كذلك هؤلاء الأطفال من صعوبة في تنظيم الزمان والمكان, حيث يجدون صعوبة في تنفيذ حركات دقيقة وسريعة بالأصابع, ويفشلون في تقليد الحركات الرمزية أو في استعمال الأشياء (Soares-Boucaud et al,2009 ;p.6).

5. الفرضيات المفسرة للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL):

بالرجوع إلى التعاريف المختلفة للا ضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL) سنلاحظ أن معظمها هي تعاريف إقصائية, أي أنها تقصي كل الأسباب التي قد تؤدي إلى اضطراب ثانوي لنمو اللغة. فمن المحتمل أن سبب الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية هي ناتجة عن خلل وحيد أو نتيجة تداخل عدة اختلالات قد تطرأ في عدة مستويات من التحليل والمعالجة التي يقوم بها الطفل, ولكن من غير المعروف أي من هذه المستويات يقع فيها الخلل, وفيما يلي سنقدم بعض الفرضيات المفسرة للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية:

1.4. فرضية العامل الوراثي:

دراسة العامل الوراثي كسبب لظهور الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية تتم بطريقتين, الطريقة الأولى تتمثل في تتبع التاريخ المرضي للعائلات عبر عدة أجيال, أما الطريقة الثانية تتمثل في دراسة الخريطة الوراثية للعائلات عن طريق البحث عن المورثات المسؤولة عن ظهور الاضطرابات.

1.1.5.التاريخ المرضي للعائلات:

فإذا كانت نسبة الإصابة في العائلة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية كبيرة وموجودة في عدة أجيال متعاقبة, فهذا يدعوا للتفكير بوجود عامل وراثي أدى لظهور هذه الاضطرابات, ومن واهم الدراسات في هذا المجال هي دراسة Hurst وآخرون سنة (1990) (cité par Chevrie-Muller, 2007 ; p.379)على عائلة مكونة من 30 فرد يمثلون من ثلاث أجيال متعاقبة, فوجدوا أن 16 فردا منهم يعانون من اضطرابات مهمة في التواصل, حيث كانوا يعانون من مشاكل عميقة على مستوى النطق وصعوبة في تركيب الجمل . بالإضافة إلى ذلك تمت دراسات على التوائم الحقيقيين والغير الحقيقيين لإثبات توارث الاضطرابات من طرف Bishop سنة (1995) (cité par Doyen, 2007) فوجد أن لدى التوائم الحقيقيين إذا كان أحد التوائم مصاب بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية فإن التوأم الآخر الغير مشخص يظهر في 2\3 من الحالات شكل من أشكال الصعوبات اللغوية, في حين أن التوائم غير الحقيقيين لم يظهر التوأم الآخر أي اضطراب.

2.1.5. الهندسة الوراثية:

التشابه بين أفراد العائلة لا يكفي لوحده لإثبات وجود عامل جيني, ولهذا جاءت الطريقة الثانية وهي الهندسة الوراثية, فلقد تمكن بعض الباحثين من جامعة أوكسفورد (Fisher et coll, 1998; Lai et coll,2001 cité par Doyen, 2007,p .273) من تحديد المنطقة (SPCH1)والت تحوي المورثة(FOXP2) والتي تقع في اليد الطويلة للصبغي رقم 7, ويظهر أن هذه المورثة قد تكون مسؤولة عن ظهور نوع جد حاد من الاضطرابات اللغوية.

2.5.فرضية الخلل العصبي:

قدم Soares-Boucaud وآخرون سنة (2009) عرضا لبعض الدراسات في هذا المجال, حيث أكد أنها قليلة والنتائج المنبثقة عنها تبقى ضعيفة وذلك راجع لعدم ذكر النوع الذي تنتمي إليه المجموعات المدروسة, ولكن هناك بعض الدراسات النادرة التي أجريت على حالات بعد الوفاة ومن أهمها دراسة Cohen و Cambell سنة (1989) حيث قام بتشريح دماغ طفلة توفيت وكانت تعاني من اضطراب خاص في اللغة الشفهية (TSL), واتضح أن لديها تشوه على مستوى القشرة الدماغية للفص الجبهي الأيسر, ووجد تناظر بين نصفي الدماغ والتي تكون غير متناظرة عند الأشخاص العاديين, وهذان النوعان من الاختلالات تم إيجادها عند الراشدين الذين يعانون من عسر القراءة والذين عانوا في معظمهم من اضطرابات اللغة الشفهية في سن الطفولة(Glaburda et al, 1987).وأظهرت دراسة أخرى على أطفال (TSL) الذين يعانون من خلل تعبيري أظهروا اضطراب في الاختصاص بين نصفي المخ أثناء الراحة, وكذلك صعوبة في تنشيط نصف الدماغ الأيسر أثناء مهمة خاصة (Chiron et Pinton, 1999 ; Masure et al,1999).

3.5.فرضية الخلل في الذاكرة النشطة :

من أهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال هي تلك التي أجراها Gathercole و Baddeley سنة (1990) (cité par Majerus et poncelet, 2004) والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية والذاكرة النشطة, حيث تبين أن هؤلاء الأطفال يعانون من تأخر في تطور الرصيد المفرداتي وكذلك يجدون صعوبة في المهام المتعلقة بالذاكرة النشطة (الحلقة الفونولوجية) وبالتحديد في مهمة تكرار الكلمات بدون

معنى, وذلك مقارنة مع أطفال من نفس مستواهم اللغوي ولكنهم أصغر منهم سنا. وكذلك Bishop وآخرون سنة (1995) (cité par Majerus et poncelet, 2004)أثبتوا أن الأطفال الذين تخلصوا من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية عبر الوقت والكفالة المكثفة كانوا مايزالون يعانون من خلل في الذاكرة النشطة.

أما الدراسة التي قام بها Adams و Gathercole سنة (1995 و1996 و2000) (cité par Majerus et poncelet, 2004) على أطفال يبلغون من العمر من 3 إلى 5 سنوات ويعانون من اضطرابات خاصة باللغة الشفهية , حيث قاموا بمقارنة قدرات هؤلاء الأطفال على مستوى تعيين الصور وطول الملفوظات المنتجة من طرفهم, فوجدوا أن هناك علاقة بين هذه القدرات ونتائجهم في اختبارات الذاكرة النشطة وبالأخص مهمة تكرار الكلمات بدون معنى. وفي دراسة أخرى أجراها Montgomery سنة(2000) (cité par Chevrie-Muller, 2007 , p.382) أين قام بمقارنة حالات من الأطفال (TSL) مع مجموعتين, المجموعة الأولى من نفس العمر الزمني, أما المجموعة الثانية من نفس المستوى في الفهم التركيبي, وقام بتحليل أدائهم في نوعين من المهام, المهمة الأولى تتمثل في تذكر كلمات حقيقية أما المهمة الثانية فتتمثل في تذكر الكلمات وفي نفس الوقت ترتيبها وفق حجم الأشياء التي تمثلها, مثال(كلمة إبهام يجب تذكرها وترتيبها وفق حجم الإبهام مقارنة مع كلمة البقرة والحجم الذي تمثله البقرة في الحقيقة) أي مهمة مزدوجة, والنتيجة التي توصل إليها أن الأطفال (TSL) وجدوا صعوبة في التذكر مقارنة مع الأطفال من المجموعة الضابطة من نفس العمر الزمني في المهمة المزدوجة, هذا يعني أن عندما تكون المهمة تتطلب جهد أكبر في المعالجة والتخزين تظهر صعوبات هؤلاء الأطفال في الذاكرة النشطة.

4.5. . فرضية الخلل في المعالجة الزمنية للإدراك السمعي- اللفظي:

ابتداء من (1968) وصف Eisenson(cité par Chevrie-Muller, 2007 ; p.379) لدى الأطفال (TSL)اضطرابات في الإدراك السمعي, أي عدم قدرة الأطفال على تخزين منبهات لغوية وعجز في التعرف على الفونيمات, بالإضافة لصعوبات في معالجة المقاطع اللفظية بالسرعة التي تظهر فيها بالمعتاد, ولهذا اقترح بعض الباحثون فرضية تفيد أن الأطفال (TSL) يعانون من خلل قاعدي في المعالجة الزمنية السمعية (Tallal et Piercy, 1973 ;Tallalet Stark,1981 ;Tallal et coll,1996, cité par Lévy et Zesiger,2007), ولقد أثبتوا في البداية عن طريق استعمال منبهات غير لفظية أن هؤلاء الأطفال كان لديهم صعوبات في التمييز بين منبهين صوتيين تقدم لهم بإيقاع سريع (Chevrie-Muller, 2007 ; p.378), بحيث قدموا نوعين من المنبهات المعزولة عن بعضها, المنبه الصوتي الأول يرمز له بالرقم(1) والمنبه الصوتي الثاني يرمز له بالرقم (2), ويتم تدريب المفحوص على الضغط على الزر وفقا للمنبه الصوتي الذي يناسبه بمجرد سماعه له, ومن ثم يتم تقديم هذه المنبهات بترتيب مختلف كل مرة(1-1, 1-2, 2-1, 2-2)(Veuillet et Thai-Van, 2011). المهمة الثانية تمثلت في التمييز بين منبهين صوتيين فيما إذا كانا بنفس الارتفاع أم لا. النتائج كانت مشابهة بالنسبة للأطفال (TSL) مقارنة مع المجموعة الضابطة فقط في حالة زيادة المدة المقدمة لسماع المنبه الصوتي (أي من 75 ملي ثانية إلى 300 ملي ثانية), أي تصبح أقرب للأطفال العاديين, نفس النتائج وجدت عندما تتغير المنبهات الصوتية إلى صوائت ومقاطع ; Chevrie-Muller, 2007) (p.378 .ويشرح هؤلاء الباحثين أن الاضطراب اللساني ناتج عن محدودية قدرة المعالجة للمنبهات المتتالية والسريعة, فالطفل (TSL) لا يدرك المعلومة الصوتية بنفس الطريقة كالأطفال العاديين, ولاحظوا أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبات في التعرف على المكونات

الصوتية والمنبهات التي لا تنتمي إلى أصوات اللغة, وذلك عندما تقدم لهم بصفة متتالية وسريعة,ولهذا يحتاج الأطفال (TSL) لوقت أطول في معالجتها مقارنة مع الأطفال الآخرين بهدف تحديد الفروق المميزة بين الأصوات, فبمجرد زيادة وقت تقديم المنبهات وتمديد الفارق بين المنبه والمنبه الذي يليه تتحسن قدرة المعالج (Soares-Boucaud, et al, 2009, P4).

5.5 فرضية الخلل في التصورات الذهنية الفونولوجية:

صرح بعض الباحثين أن الاضطرابات الفونولوجية هي أصل الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (Chiat,2001; Joanisse et Sendenberg,2003, cité par Quémart, MacLeod et Maillart ,2015 ,p.36,فالأطفال (TSL) يعانون من عجز على مستوى الوعي الفونولوجي ; Nathan et al., 2004 ; Briscoe et al., 2001) (Snowling et al., 2000 cité par Lévy et Zesiger,2007, حيث يجدون صعوبة في أداء مهام الكلاسيكية التي تقيس القدرات في الوعي الفونولوجي خاصة المهام المتعلقة بحذف الفونيمات.

الملاحظة التي قدمها الباحثون لإثبات قولهم هي أن الاضطرابات الفونولوجية تكاد تكون صفة مشتركة بين أنواع الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية سواء على مستوى الإدراك أوالإنتاج (Billard et al,1996, cité par Sanchez, Magnan et Ecalle ,,2007,p.45) ولقد أثبت Dollaghan سنة (1998) (cité par Sanchez et al,2007,p.45)أن الأطفال (TSL) يحتاجون إلى معلومات سمعية أكثر للتعرف على الكلمة المنطوقة, وذلك من خلال تجربة أجراها على أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, حيث قام بحساب كمية المعلومات الفونولوجية اللازمة للتعرف على كلمة مألوفة, حيث يُسمع الطفل في البداية جزء من كلمة يقدر بـ 30 ملي ثانية في مرحلة

أولى, ثم يقوم في كل مرة بزيادة المدة بـ30 ملي ثانية أخرى حتى تنتهي الكلمة, ويقوم بحساب المدة اللازمة للتعرف على الكلمة, أظهرت النتائج أن الأطفال (TSL) يحتاجون إلى وقت أكبر للتعرف على الكلمات مقارنة مع الأطفال من نفس العمر الزمني, ويقترحون أن ترميز المعلومة الفونولوجية في الذاكرة أقل نجاعة لدى الأطفال (TSL) أي أنهم يجدون صعوبة في إنشاء تصورات ذهنية دقيقة وواضحة حول الكلمات المنطوقة.

6. تصنيف الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية:

عادة ترتكز التصنيفات المتعلقة بالاضطرابات على أساس الأسباب المؤدية لها وذلك قدوة بالنماذج الطبية, ولكن بما أن الأسباب المتعلقة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية غير معروفة أو لم تكتشف بعد وهي في مرحلة الفرضيات, تم وضع التصنيفات على أساس الجوانب اللسانية الأكثر اضطرابا, أي وصف الأعراض الأكثر شيوعا (De Weck et al, 1996). وسنقدم فيما يلي أهم التصنيفات المعروفة والتي اهتمت بتصنيف الاضطرابات المندرجة ضمن الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية:

1.6 تصنيف Allen وRapin(1988) :

يقوم هذا التصنيف على أساس تقسيم الاضطرابات حسب ثلاث مستويات رئيسية وكل مستوى يضم مجموعة من الاضطرابات.

1.1.6 اضطراب في التعبير مع فهم عادي: ويظم الاضطرابات التالية

- **الدسبراكسيا اللفظية Dyspraxie verbal :** في هذه الحالة يكون الطفل أبكم أوقليل الكلام ويعاني من اضطرابات نطقية عميقة.
- **اضطرابات في برمجة الفونولوجية:** كلام الطفل يكون غزير مصاحب باضطرابات نطقية ويصعب على المستمع فهمه.

2.1.6 اضطرابات مختلطة(فهم وتعبير) مع اضطرابات نطقية: ويندرج تحته الاضطرابات التالية:

- **اللاوعي السمعي- اللفظي Agnosie auditivo-verbal:** الطفل يعاني من صعوبات في الفهم وهو أبكم أو قليل الكلام, ويكون مصاحب باضطرابات نطقية عميقة.
- **العرض الفنولوجي التركيبي:** مستوى الفهم مصاب ولكنه أحسن من التعبير الذي يمتاز بالفقر, ويستعمل الطفل جمل قصيرة وغير كاملة ويعاني من صعوبة في تركيب الجمل, ويكون النطق مضطرب ومجرى كلامه متقطع.

3.1.6 اضطرابات في المعالجة العليا: ويضم الاضطرابات التالية:

- **اضطراب الرصيد اللغوي والتركيب:** الطفل يجد صعوبة في تركيب الجمل وهو يعاني من صعوبة في استحضار الكلمة في حين أن النطق يكون عادي.
- **اضطراب دلالي وبراغماتي:** الطفل يجد صعوبة في استعمال رصيده اللغوي ولا يتمكن من فهم الخطاب والحوار, وهو يميل لإعادة كلام الشخص الذي يتحدث معه. (Szliwowski et al,2002, p.16).

2.6 تصنيفGérard سنة (1993):

قدم (Gérard) هذا التصنيف معتمدا على نموذج (Crosson) والذي يشرح مختلف مستويات المعالجة المستعملة في الفهم والتعبير اللغويين ويظم هذا التصنيف الاضطرابات التالية:

1.2.6 اضطراب الإنتاج الفونولوجي: وهو عبارة عن صعوبة كبيرة في التحكم بمختلف الوحدات اللغوية.

2.2.6 العرض الفونولوجي التركيبي: ويكون فيه مستوى الفهم لدى المصاب أحسن من مستوى التعبير.

3.2.6 اضطرابات تعبيرية عميقة: وهو شكل أكثر تعقيدا من الاضطراب السابق ويكون فيه الفهم مضطرب ولكنه يبقى أحسن من التعبير.

4.2.6 اضطراب الرّصيد اللغوي والتركيب: ويكون فيه المستويين مضطربين أي مستوى الفهم ومستوى التعبير بنفس الدرجة.

5.2.6 العرض الإستقبالي: ويكون فيه مستوى الفهم اللفظي محدود ومضطرب جدا ويمتاز كلام الشخص المصاب بالغزارة ولكنه غير متجانس.

6.2.6 العرض الدلالي البراغماتي: وهو عدم تلاؤم الانتاجات اللغوية للطفل مع سياق الكلام(De Weck et Rosat ;2003, p.18) .

3.6 تصنيف Bouting وRamsden و Conti سنة (1999):

قام هؤلاء الباحثين بتتبع مجموعة أطفال يعانون من اضطرابات خاصة في اللغة الشفهية مكونة من 242 طفل لمدة سنة وذلك من عمر 7 سنوات إلى سن 8 سنوات, حيث قاموا بتطبيق بطارية اختبارات تقيس مجموعة واسعة من القدرات اللغوية (الفونولوجيا, الرصيد المعجمي, المستوى التركيبي, السرد إلخ) ولكنها لا تقيس القدرات البراغماتية, وعلى إثرها قاموا باستخراج 6 أنواع من الاضطرابات, 5 منها موجودة في تصنيف Allen و Rapin, في حين أننا لا نجد عرض اللاوعي اللفظي السمعي (agnosie verbale auditive)حيث

اعتبروا هذا العرض خارج نطاق الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية ويظم هذا التصنيف الاضطرابات التالية:

1.3.6الاضطراب المعجمي التركيبي: هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في فهم القواعد النحوية, وقراءة الكلمات البسيطة, وفي سرد القصص ولكن رصيدهم اللغوي مقبول.

2.3.6 أطفال يظهرون نتائج عادية في القياسات اللغوية (لايوجد صعوبات).

3.3.6 الدسبراكسيا اللفظية: أطفال يظهرون صعوبات في فهم القواعد النحوية وفي قراءة الكلمات البسيطة وفي الفونولوجيا وفي سرد القصص (ولكن الرصيد المعجمي والتعبيري مناسب).

4.3.6 عرض البرمجة الفونولوجية: أعراض قريبة من الأصناف الثلاثة السابقة ولكن في العموم النتائج أحسن ومصاحبة باضطرابات في الرصيد اللغوي.

5.3.6 العرض الفونولوجي التركيبي: نتائج سيئة في كل الاختبارات اللغوية.

6.3.6 العرض الدلالي البراغماتي: صعوبات على مستوى الخطاب أي سرد القصص أما نتائج الاختبارات الأخرى كانت مناسبة(Chevrie-Muller, 2007 ; p.363).

ولقد لاحظ هؤلاء الباحثون أن نسبة 45%من الأطفال انتقلوا من مجموعة إلى أخرى وهذا ما يوضح عدم استقرار في البروفيل اللغوي لهؤلاء الأطفال(Zourou, 2010 ; p.30).

خلاصة:

الشيء المهم الذي يمكننا استخلاصه من كل هذه المعطيات النظرية حول الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, أنها تعود وتشير دائما إلى ضرورة إيجاد السبب الرئيسي لظهور هذه

الاضطرابات, فطالما لم يتم إعطاء تفسير مناسب لهذه الاضطرابات لا يمكن تقديم تعريف جامع ومانع بدل من التعريف الإقصائي المتوفر حاليا, وبالتالي الوصول إلى تحديد مدى انتشار هذه الاضطرابات في المجتمع, ووضع تصنيف مناسب للأعراض اللسانية , وذلك بهدف تحقيق الهدف الرئيسي وهو إيجاد العلاج المناسب.

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

الفصل الثاني

تعلم القراءة

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات النطق المتعلقة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

تــعلم القـــــراءة

تمهيد:

"مفتاح اللغة المكتوبة متواجدة في علاقة هذه الأخيرة باللغة المنطوقة" (Morais,1994,cité par Ferrand, 2007 ;p.14), سننطلق من هذه المقولة لتوضيح المسار الذي سيسير عليه هذا الفصل, حيث سنتناول موضوع تعلم القراءة من وجهة نظر علاقتها باللغة الشفهية وذلك بهدف ربطها بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, ومن ثم سنعرض مختلف الآراء حول السيرورات المعرفية المتدخلة في تعلم القراءة, وبالأخص التعرف على الكلمة المكتوبة, ثم سنعرض أهم المراحل المتعلقة بتعلم القراءة, وأخيرا سنقدم أهم النماذج الشارحة لعملية تعلم القراءة.

1. علاقة اللغة الشفهية باللغة المكتوبة:

كل شيء يسمح لنا بالقول أننا مبرمجون ككائنات إنسانية لكي نصبح أناس متكلمين, ولكن وحدها الثقافة هي التي يمكن أن تجعل منا أناس قارئين (Ferrand, 2007, p.14). وهذا ما يجعل اللغة المنطوقة تختلف عن اللغة المكتوبة, ولقد وضع Liberman سنة (1992) (cité par Ferrand,2007 ;p.15)عدد من الأدلة ليبرهن أن اللغة المنطوقة طبيعية وتلقائية أكثر من اللغة المكتوبة من منطلق كونها وسيلة مستعملة للتواصل:

1.1 الكلام عالمي بحيث لا يوجد حتى الآن مجتمع بشري لا يمتلك لغة منطوقة كاملة ومنظمة, في حين أن معظم هذه المجتمعات لم تطور أنظمة للكتابة.

2.1 الكلام هو النظام الأولي من وجهة نظر الجنس البشري والفرد على حد سواء.

3.1 سيرورات اكتساب اللغة الشفهية تتموضع بصفة طبيعية وتلقائية ولا يمكن أن يتم تثبيطها أو قمعها, فبمجرد أن يوضع الطفل العادي في بيئة أو محيط لغوي معين حتى يتمكن من اكتساب اللغة الخاصة بهذا المحيط بصفة تلقائية وسريعة, بدون أن يتطلب ذلك توفر طريقة خاصة للاكتساب, وعلى النقيض من ذلك فتعلم القراءة والكتابة ناتج عن مسيرة تعليمية طويلة ومعقدة, والتي يكون النجاح فيها لسوء الحظ غير مؤكد بالنسبة لعدد من الأطفال.

بالرغم من هذه الاختلافات المهمة إلا أن اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ليستا نظامين غريبين عن بعضهما, ولا يمكن اعتبارهما متنافسين بل يجب اعتبارهما متعاونين (Morais, 1994 cité par Ferrand,2007 ;p.15). من هنا تظهر أهمية اللغة الشفهية كركيزة أساسية أولية لتعلم القراءة.

2.مكونات اللغة الشفهية وعلاقتها بتعلم القراءة:

قام كل من Siegel و Le Normand سنة (2007) بعرض لبعض الدراسات التي اهتمت بتحديد العلاقة بين بعض مكونات اللغة الشفهية (المعجمية, الدلالية, التركيبية, الفونولوجية) وعلاقتها بتعلم القراءة وهي كالتالي:

1.2. المكون المعجمي:

تبين من خلال بعض الدراسات أن مستوى الرصيد المعجمي يساعد على التنبؤ بقدرات الأطفال في القراءة, فالطفل الذي يمتلك رصيد معجمي محدود قد يجد صعوبات في اكتساب

القدرة على التعرف على الكلمات المطبوعة (Vellutino et coll, 2004, cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255), وأثبت باحثون آخرون أنه توجد علاقة بين غنى الرصيد المعجمي المكتسب ونوعية التصورات الفونولوجية, فعندما يتم اكتساب عدد من الكلمات القريبة من الناحية الفونولوجية فذلك سيشكل تدريب ضمني على تقطيع الوحدات اللغوية (Metsala,1999 ; Metsala et Walley,1998,cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255).

2.2. المكون الدلالي:

قام Vellutino ومساعدوه سنة (1995) (cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255) بمقارنة مجموعتينمن الأطفال, المجموعة الأولى قارئين الجيدين, أما المجموعة الثانية قارئين ذوي مستوى ضعيف, وكان الهدف من المقارنة هو إيجاد العلاقة بين التطور الدلالي و تعلم القراءة, فوجدوا أن القدرات على المستوى الدلالي تلعب دور مهم في المراحل المتأخرة من تعلم القراءة أي حتى السنة السادسة, أين يكون القارئين ذوي المستوى ضعيف لديهم صعوبات مهمة في المهام التي تتطلب تدخل المستوى الدلالي مقارنة مع القارئين الجيدين.

3.2. المكون التركيبي:

العجز التركيبي قد يشكل كذلك عائق في عملية تعلم القراءة, باعتبار أن السياق اللساني يسهل ويوجه عملية التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء عملية القراءة فقد لاحظ Siegel و Ryan سنة (1988)(cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255) أن لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة صعوبات في الوعي التركيبي, بحيث اقترحوا مهمة تتمثل في الإشارة إلى الكلمات الصحيحة من الناحية الدلالية والنحوية, ضمن مجموعة من

الجمل التي يتم تقديمها شفهيا, فتبين أن هؤلاء الأطفال لم يكن لديهم صعوبة في التعرف على الجمل الخاطئة من الناحية الدلالية, مثال: "هناك زهور تطير في الحديقة", ولكن كان لديهم صعوبة في التعرف على الجمل الخاطئة من الناحية التركيبية.

2.4. المكون الفونولوجي:

أظهرت عدة دراسات من الثمانينيات من القرن الماضي إلى سنة 2000 أن العجز في المكون الفونولوجي للغة يعتبر من طرف العديد من الباحثين أنه المصدر الأساسي للصعوبات القرائية لدى المعسرين قرائيا (Gough et Tunmer, 1996 ; Le Cocq,1991 ;Stanovitch et Siegel,1994,cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255,). سنتطرق لهذا الموضوع باستفاضة أكثر في الفصل الثالث الخاص بالوعي الفونولوجي.

هناك بعض الباحثين قاموا بتحديد الأثر الذي يلعبه كل مكون حسب مراحل تعلم القراءة, فوجدوا أن الوعي الفونولوجي يلعب دور مهم في بداية تعلم القراءة, أما المكونات الأخرى يظهر أثرها أكثر في وقت متأخر بحيث تلعب دور في الفهم القرائي و الاسترسال في القراءة (Storch et Whit-Hurst, 2008,cité par Siegel et Le Normand, 2007,p.255)

من خلال ما سبق يتضح أن معظم مكونات اللغة الشفهية تلعب دور مهم في تعلم القراءة, وهذا ما يوضح أن قدرات الطفل في القراءة تتضح قبل دخوله إلى المدرسة, أي أثناء اكتسابه للغة الشفهية.

3.تعلـم القـــراءة:

تعلم القراءة يرتكز على نوعين من الكفاءات: أولا القدرة على التعرف على الكلمة, والثانية معالجة المعنى بالنسبة للكلمات والجمل والنصوص (Valdois, 2003 ;p.1), سنهتم في بحثنا هذا بالسيرورات المعرفية الخاصة بالتعرف على الكلمة المكتوبة أثناء تعلم القراءة وليس الفهم القرائي.

1.3.سيرورات التعرف على الكلمة المكتوبة:

أكدت العديد من الدراسات على الأهمية الكبيرة للسيرورات المتعلقة بالتعرف على الكلمة المكتوبة, ووصفتها على أنها فائقة السرعة وقوية بحيث تشكل مصدر معلومات مباشر وذو مصداقية عالية لمعالجة النص, فكرة أن التعرف على الكلمة المكتوبة تشكل المكون الأساسي لعملية القراءة, تؤدي إلى اعتبار السيرورات المتعلقة بالتعرف على الكلمة مصدر محتمل لظهور الاضطرابات (Content et Zesiger,2003,p.182), وبالفعل هناك العديد من الدراسات أكدت على وجود صعوبة في التعرف على الكلمة المكتوبة عند معظم الأطفال الذين أظهروا تأخرا في تعلم القراءة (Stanovich, 1986 ; Bruck et Water, 1990 cité par Content et Zesiger,2003).

كان Perfettiو مساعدوه سنة (1985) (cité par Content et Zesiger, 2003, p.182)من بين الأوائل الذين قاموا بفحص التعرف على الكلمة المكتوبة وعلاقتها باستعمال المعلومات المتعلقة بالسياق لدى القارئين المبتدئين والذين يعانون من اضطراب في تعلم القراءة, حيث قاموا بمقارنة أطفال ينتمون إلى أقسام عادية موزعين على مجموعتين (قارئين عاديين وقارئين ضعاف) استنادا لنتائجهم في اختبار فهم النصوص المكتوبة, والقراءة الشفهية والتعرف على الكلمات المعزولة, أظهرت النتائج أن القدرة على التعرف على

الكلمات تتحسن بصفة محسوسة عندما تتوفر معلومات متعلقة بالسياق (مثلا على شكل قصة تقدم سمعيا), ولكن الأثر الإيجابي للمعلومات المتعلقة بالسياق تظهر أنها مهمة أكثر لدى القارئين الضعاف مقارنة بالقارئين الجيدين .

السيرورات المندرجة ضمن مهمة التعرف على الكلمات المكتوبة تتميز بالسرعة والآلية, وهي غير قابلة للقمع (ظاهرة stroop), بالإضافة إلى ذلك فهي غير واعية, وكل العمليات الوسيطة بين رؤية الكلمة والتعرف عليها يأخذها الدماغ على عاتقه بفضل آليات نفسية معرفية, فلكي يتم التعرف على كلمة مكتوبة مثل كلمة LIVRE على القارئ أن يقوم بملائمة الشكل الفيزيائي (البصري) للكلمة المطبوعة على الورقة , مع تمثيلها الذهني المجرد لهذا الشكل المخزن في ذاكرته طويلة المدى , وهذه العملية الذهنية هي التي تسمح باسترجاع المعنى الخاص بكل كلمة بهدف دمجها لفهم الجمل, بالنسبة لكلمة بسيطة مثل كلمة LIVRE تحتوي على وحدات لا معجمية كالحروف والتي لا تحمل أي معنى في حدّ ذاتها , هذا يعني أن معنى الكلمة لا يمكن استرجاعه إلا بعد تحليل الخصائص(الشكلية البصرية, الإملائية والفونولوجية) للكلمة (Ferrand, 2007 ; p.10).

يفترض الفعل البسيط المتمثل في قراءة كلمة أو جملة التنفيذ السريع وبدون مراقبة مقصودة لمختلف العمليات المعقدة والتي مازالت غير مفهومة في مجملها إلى حد الآن (Foster, 1990 cité par Content, 1996 ;p.66), فالربط الذهني بين الكلمة والمفهوم الذي تعنيه تتصف بالقوة لدرجة أنه يصعب علينا دائما الإدراك أن الكلمات ليست إلا قواقع فارغة للأشكال الصوتية التي اتفق عليها المجتمع بصفة اعتباطية (Content, 1996, p.66) . هذا التمييز بين الوجه الشكلي للكلمات–القوقعة الفارغة– وما تعنيه هو مبدأ أساسي في اللسانيات الحديثة وتم تبنيه من طرف علم النفس اللغوي, وذلك يتضح في المفهوم القائل أن المتكلم يتوجب عليه أن يتعلم ويحتفظ في ذاكرته بمجموعة من الارتباطات بين الخصائص

الشكلية للكلمات وبين المفاهيم التي تشير إليها, وهذا ما يسمى بالمعجم الذهني...هذا النظام الموجود في الذاكرة يوفر المصطلحات للإشارة للمفاهيم, ويسمح كذلك باسترجاع المفاهيم انطلاقا من المعلومات السمعية (فيما يخص الكلام), أو البصرية (فيما يخص القراءة) (Content, 1996 ;p.66).إذًا التعرف على الكلمة المنطوقة يتطلب الربط بين الصورة المسموعة والصورة الذهنية في المعجم الذهني, في حين أن التعرف على الكلمة المكتوبة يتطلب الربط بين الصورة المكتوبة مع الصورة المسموعة ثم ربطها بالمفهوم المخزن في المعجم الذهني, وهنا تأتي فكرة الوساطة الفونولوجية التي تفترض وجود مرحلة انتقالية بين مرحلة رؤية الكلمة المكتوبة وبين مرحلة الوصول إلى المعنى المخزن في المعجم الذهني, والتي تتمثل في عملية الموافقة والربط بين كل حرف وما يقابله من فونام أي ما يسمى التوافق (الحرفي– الفونيمي).

2.3.مفهوم الوساطة الفونولوجية:

من الأسباب التي أدت إلى إدراج مفهوم الوساطة الفونولوجية في علم النفس اللغوي هو الاهتمام الممنوح لتحليل العلاقات بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة, وبالتحديد فكرة أن الكتابة ليست نظام تواصلي منعزل وموازي للغة المنطوقة, بل هي رمز ثانوي والتي كانت وظيفته الأولى هي استنساخ الكلام. ومن المعروف أن من أهم الخصائص الموجودة في نظم الكتابة التي تعتمد على المبدأ الأبجدي,أن الحروف الأبجدية تشير بصفة ثابتة إلى عناصر من اللغة الشفهية (الفونيمات), وبما أن اللغة المنطوقة تتطور أسرع من اللغة المكتوبة, هذا ما أدى إلى تكوين هوة بين النظامين, فاللغات تختلف فيما بينها في درجة الشفافية التي يظهرها نظامها الكتابي (Content, 1996 ;p.68), من المهم القول أن أنظمة الكتابة لم يتم وضعها لتستنسخ مباشرة وحدات المعنى, بدون الرجوع قبل ذلك إلى مرحلة فك الترميز أي الشكل الفونولوجي للكلمة (Ferrand,2007, p.16). مرحلة فك

الترميز تعني موافقة كل حرف مع ما يقابله من صوت, ثم الوصول إلى المعنى عن طريق تجميع الأصوات للحصول على معنى الكلمة, من خلال البحث عن تمثيلها الذهني في المعجم الذهني, هذه الإستراتيجية في التعلم والمستخدمة من طرف القارئ المبتدئ, تعتمد على قدرة الطفل في تخزين الارتباطات الموجودة بين الحروف المعزولة والوحدات الكلامية الملائمة لها, وتعلم الموافقة الحرفية– الفونولوجية يسمح للطفل بإنشاء علاقات إملائية(كتابية) اعتباطية مع معارف فونولوجية ومعجمية موجودة مسبقا, تم إنشاؤها انطلاقا من اللغة الشفهية, و من جهة أخرى تعلم الارتباطات الحرفية– الفونولوجية يُمّكن الطفل من قراءة الكلمات التي لم يراها من قبل, بمعنى آخر يسمح له بتعلم الرمز الإملائي (Gough et Juel ,1989 cité par Gillet,Billard et Autret, 1996, p114).

4. المراحل الكبرى لتعلم القراءة:

قدم كل من Content و Zesiger سنة (2003) عرضا لأهم الباحثين الذين وصفوا المراحل الكبرى للقراءة, وأوضحوا أن الطفل يبدأ بتعلم القراءة قبل سن 6 سنوات (سن الدخول إلى المدرسة) وذلك عن طريق الاحتكاك اليومي بكل الوسائل المتعلقة بها, بالأخص في سن 5 سنوات (القسم التحضيري), ومعظم التيارات التي درست مراحل تعلم القراءة حددت بدايتها انطلاقا من 5 سنوات, ولكنهم غير متفقين حول نهاية مرحلة التعلم, وذلك باختلاف أهداف القراءة حسب كل تيار, ومن الأوائل الذين وصفوا للمراحل الكبرى لتعلم القراءة وأكثرها قِدما تلك التي قدمها Chall.

1.4مراحل تعلم القراءة حسب Chall :

1.1.4.مرحلة الطفل ما قبل القارئ(pré–lecteur), وهي تتصف باكتساب المعارف العامة حول الكتابة والمهارات البصرية, والبصرية –الحركية والسمعية, والتي تعد ضرورية لتعلم القراءة.

2.1.4.مرحلة فك الترميز, والتي توافق السنة الأولى والثانية من التعلم الفعلي (بعد 6 سنوات), وهي تتميز بتعلم الحروف و الربط بينها وبين الأجزاء الصوتية الموافقة لها.

3.1.4.المرحلة الثالثة تهدف للاسترسال في القراءة, حيث يستعمل الطفل القراءة لتأكيد وتثبيت ما هو معروف من قبل ومألوف, وذلك عن طريق تدعيمه من خلال المطالعة المستمرة للكتب والقصص المعروفة.

4.1.4. المرحلة الرابعة تبدأ من 9 سنوات تقريبا, حيث تصبح القراءة وسيلة لاكتساب المعارف والمعلومات الجديدة.

2.4 مراحل القراءة حسبMarch وآخرون (1981):

قدم هؤلاء الباحثين وصفا أكثر تفصيلا لسيرورات المعالجة خلال مراحل تعلم القراءة, ولكن وصفهم يخص فقط المراحل المبكرة من التطور ويضم 4 مراحل:

1.2.4. في وقت مبكر يقوم الطفل بتخزين الروابط بين منبهات بصرية غير متجانسة مع إجابات لفظية غير معالجة, فالطفل يحتفظ بصور من المنبهات البصرية(الكلمات المكتوبة) ويربطها بالإجابة, في هذه المرحلة لا يتعرف الطفل إلاّ على الكلمات المألوفة, أي أن الأطفال في سن 3 و4 سنوات يتعرفون على الكلمات المكتوبة كشعارات (logo), أي

التعرف على الكلمة مرتكز على الشكل الإجمالي للكلمة, أي من خلال شكل الخط, لونه, وليس على التعرف على الحروف المكونة لها.

2.2.4.مرحلة ثانية تتصف باستعمال إستراتجية خاصة, حيث يقوم الطفل باستخراج مؤشرات دنيا تسمح له بالتفريق بين العناصر المنتمية للمجموع الذي يجب تخزينه, مثلا كلمة (chat) و(chien) لا يقوم الطفل بتخزين كل الحروف المكونة للكلمتين, ولكنه يخزن خاصية واحدة تساعده على التعرف, حيث يخزن كلمة (chat) على أن في نهايتها يوجد حرف لديه عصى, بينما كلمة(chien) لا تحتوي على هذه الخاصية, ولكن هذه الخاصية لا يمكن استعمالها إلاّ في الكلمات المألوفة.

3.2.4.المرحلة الثالثة تتميز بظهور مهارات فك الترميز للكلمات الجديدة وغير ومألوفة, المؤشر الرئيسي لهذه الخاصية هو اختراعه لكلمات غير موجودة في المعجم أثناء القراءة.

4.2.4.المرحلة الأخيرة يُحَسن فيها الطفل مهارات فك الترميز لتصبح أكثر قوة, ويطور الطفل سيرورات تتعلق بالقواعد الشرطية المرتبطة بالسياق.

5. نماذج تعلم القراءة:

هناك العديد من النماذج التي حاولت وصف سيرورات المتدخلة في تعلم القراءة , بحيث ينتمي كل نموذج إلى تيار معين وانطلاقا من مبدأ محدد.

1.5. النماذج التطورية(modèles développementaux):

النماذج التطورية تندرج ضمن نظرية المسارين والتي تفترض وجود مسارين يستعملهما القارئ للتعرف على الكلمات المكتوبة, المسار الأول والذي يسمى مسار التجميع أو المسار غير المباشر , ويمكن أن يطلق عليها بالمسار الفونولوجي, تمت تسميته بهذه الطريقة لأنه

يعتمد مرحلة انتقالية بين رؤية الكلمة المكتوبة واسترجاع معناها من المعجم الذهني, حيث يتم فيها تحليل الكلمة إلى أجزاء صغيرة (الحروف) ثم يتم ربط كل حرف مع الفونام الذي يوافقه, وذلك بتطبيق قوانين الموافقة (الحرفية –الفونيمية) وهذا ما يسمى بالترميز الفونولوجي, ثم يتم استرجاع معناها من المعجم الذهني.

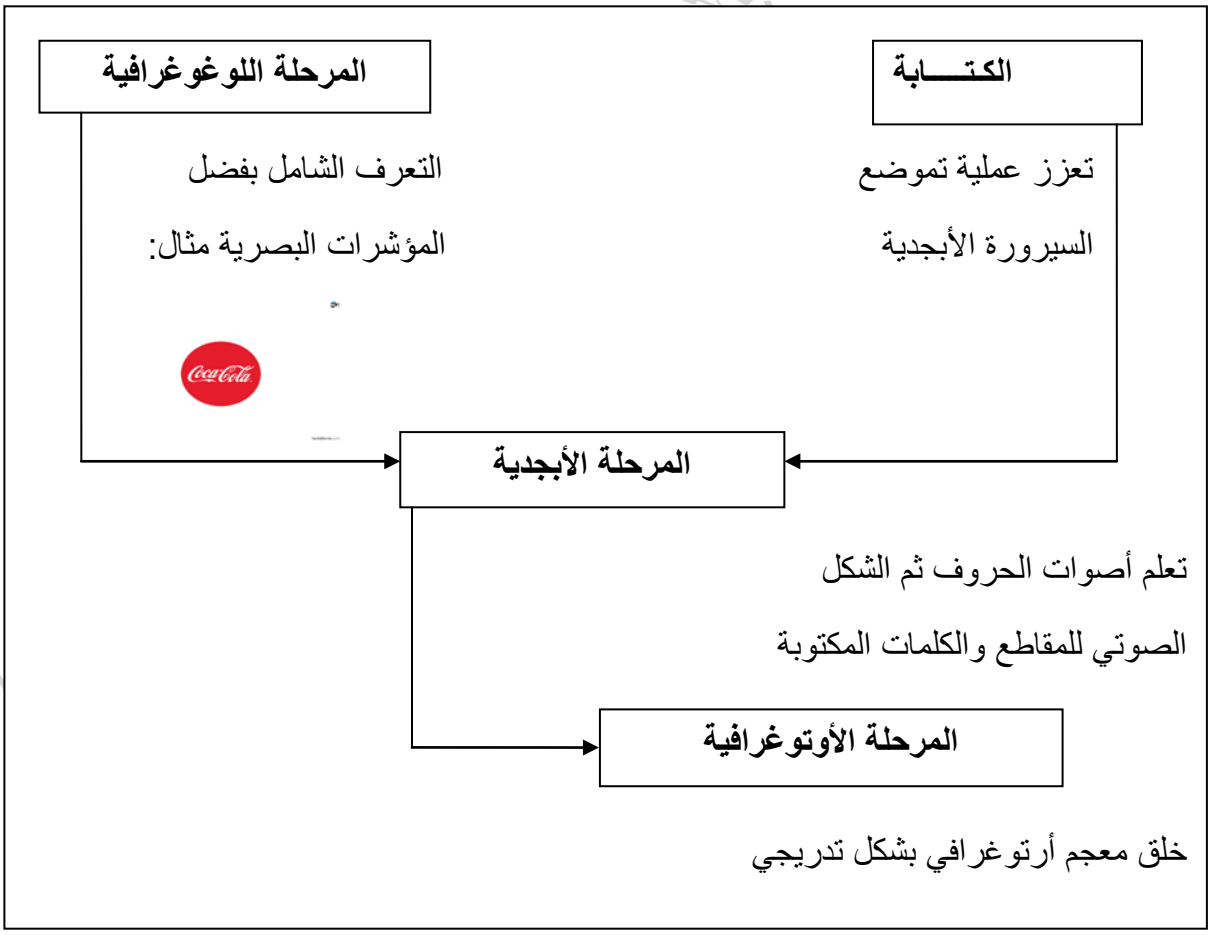
أما المسار الثاني والمسمى بمسار العنونة أو المباشر, أين يتم التعرف على الكلمة بطريقة كلية وفي شكلها الإجمالي, عن طريق استرجاع معناها مباشرة من المعجم الذهني, دون المرور بشكلها الصوتي (Habib, 1997 ;p.96), تعتبر نظرية المسارين مبنية في الأساس لوصف ميكانزمات التعرف على الكلمة للقارئ المتمرس, ولكنها استُعملت في إطار تعلم القراءة(Valdois, 2002). وأشهر نموذج في هذا الإطار هو النموذج الذي اقترحه Frith سنة (1985) (الموضح في الشكل رقم 1), حيث قام بالتمييز بين ثلاث إستراتجيات تظهر بصفة متعاقبة الواحدة تلو الأخرى, وكل مرحلة تعتمد على المكتسبات السابقة, أي أن كل مرحلة جديدة تنتج عن الإتحاد بين المهارات السابقة مع المهارات الجديدة, وتتمثل هذه الإستراتجيات في:

1.1.5 الإستراتجية اللوغوغرافية : في هذه المرحلة يعتمد التعرف على الكلمة على تمييز الخصائص الخطية البارزة في الكلمة, وليس على تحليل مكوناتها(أي مستوى التعرف على الحروف غير مكتسب بعد) و لا يوجد أي معالجة للمعلومة الفونولوجية.

2.1.5 الإستراتجية الأبجدية (الفابائية): وهي مقترنة بفهم المبدأ الأبجدي, اكتساب مهارات فك الترميز الأولية, بحيث يصبح الطفل قادرا على تطبيق قوانين الموافقة بين الحرف والفونام الذي يرمز إليه.

3.1.5 الإستراتجية الأورتوغرافية : وحدة الترميز الأساسية في هذه المرحلة هي المورفام, بحيث يتم التعرف على الكلمة ككل واسترجاع معناها مباشرة من المعجم الذهني (Content et Zesiger, 2003,p.186).

تعرض نموذج Frith لانتقادات عديدة أهمها فكرة التعاقب الإجباري للمراحل الثلاث, فليس من الضروري أن يسبق تطور الطريق الأورتوغرافي تطور الطريق الأبجدي أو العكس, فيمكن أن يتطور الطريقين بصفة متزامنة (Stuart,1995cité par Rondal et Seron, 2003 p .47), وكذلك فكرة وجوب المرور بالمرحلة اللوغوغرافية والتي يعتبرها بعض الباحثين غير ضرورية(Habib,1997 ;p. 115).



الشكل رقم (01): نموذج تعلم القراءة حسب 1985 Frith (Totereau, 2004,p.7)

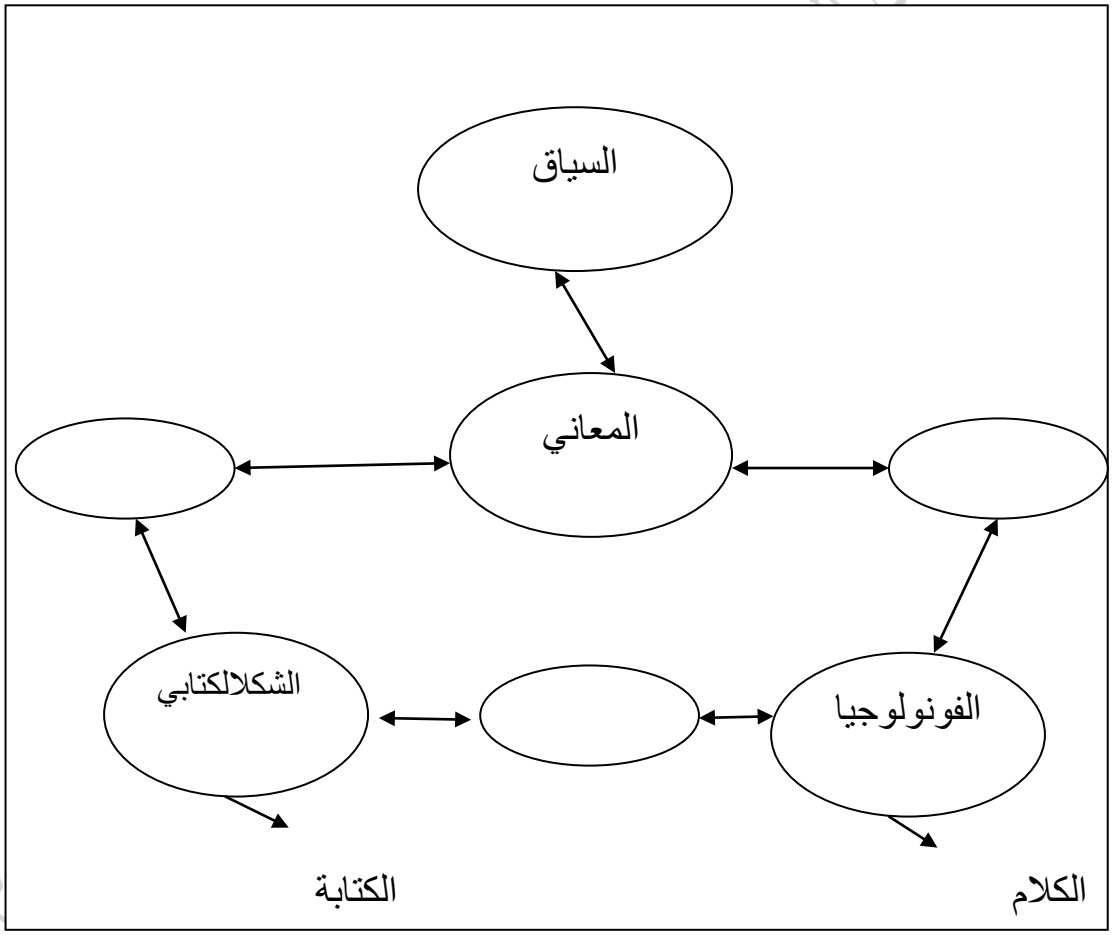
2.5.النماذج الترابطية(modèles connexionniste):

مبدأ النظرية الترابطية يقوم على أساس اعتبار معالجة المعلومة يتم على شكل عدد كبير من الوحدات الأساسية, بحيث ترتبط بشكل مكثف فيما بينها, وتتناقل فيما بينها إشارات بصفة مستمرة, وهذا ما يشبه النظام العصبي ولكنه غير حقيقي, ولكن النظام الترابطي بعيد في عمله عن عمل الأعصاب الحقيقية, ومن هنا جاءت تسمية (شبكة الأعصاب الوهمية), ويقوم النظام الترابطي على القواعد التالية:

- لكل وحدة تتميز بدرجة تنشيطها, وتنشيط كل وحدة يتحدد من خلال مجموعة من الإشارات التي تستقبلها الوحدة وشدة الإشارة التي ترسلها الوحدة.
- كل الوحدات تعمل بشكل موازي, وفي كل لحظة تقوم الوحدات بتغيير درجة تنشيطها تبعًا للإشارات التي تستقبلها.
- الوحدات لا ترسل معلومات متطورة بل رسائل أساسية, والتي تختلف فيما بينها في شدّتها فقط, طبيعة الإشارة المرسلة التي تتنقل من وحدة إلى أخرى تعتمد على قوة الإشارة المرسلة وخصائص الترابط بين الوحدتين أي(اتجاه الاستقطاب, وحدة منشطة أو مثبطة, والوحدات المتصلة بها).
- طبيعة الارتباطات هي التي تحدد السلوك العام للنظام وكيفية استجابته للمنبهات, ومن أهم خصائص النظام الترابطي هو قدرته على التَكيُف, فكل وحدة تغير من اتجاه استقطابها وشدة تنشيطها تماشيا مع نوع المنبه, وهذا ما يسمح بالتعلم القائم على تصحيح الخطأ وذلك للوصول إلى السلوك المنتظر(Content, 1997, p.68) .

قام عدد من الباحثين بنشر أبحاث تصف نماذج التنبيه والمعالجة للكلمات المكتوبة, وهي قائمة على هذه الأسس الأربعة, من بينها نموذج Seidenberg و McClelland سنة (1989)(cité par Rocher, 2005,p.13), ويتضمن هذا النموذج (الموضح في

الشكل رقم 2), مجموعة من السيرورات وهي : السيرورة الكتابية (أرتوغرافية), السيرورة الفونولوجية, السيرورة الدلالية والسيرورات المتعلقة بالسياق والتي تتفاعل فيما بينها. ويحتوي على سيرورات تحويلية تسمح بالانتقال من سيرورة إلى أخرى, وكذلك بتنشيط و تثبيط السيرورات فيما بينها.وهذا النظام قائم على أساس التعلم بطريقة مستمرة, فتأثير الروابط بين الوحدات الموجودة في الشبكة يتغير, كلما جرى تنشيط متبادل بين وحدتين كلما زادت قوة الروابط بينهما إلى درجة تجعل المعلومة المنشطة تصبح أسرع و ناجعة أكثرفي كل مرة.

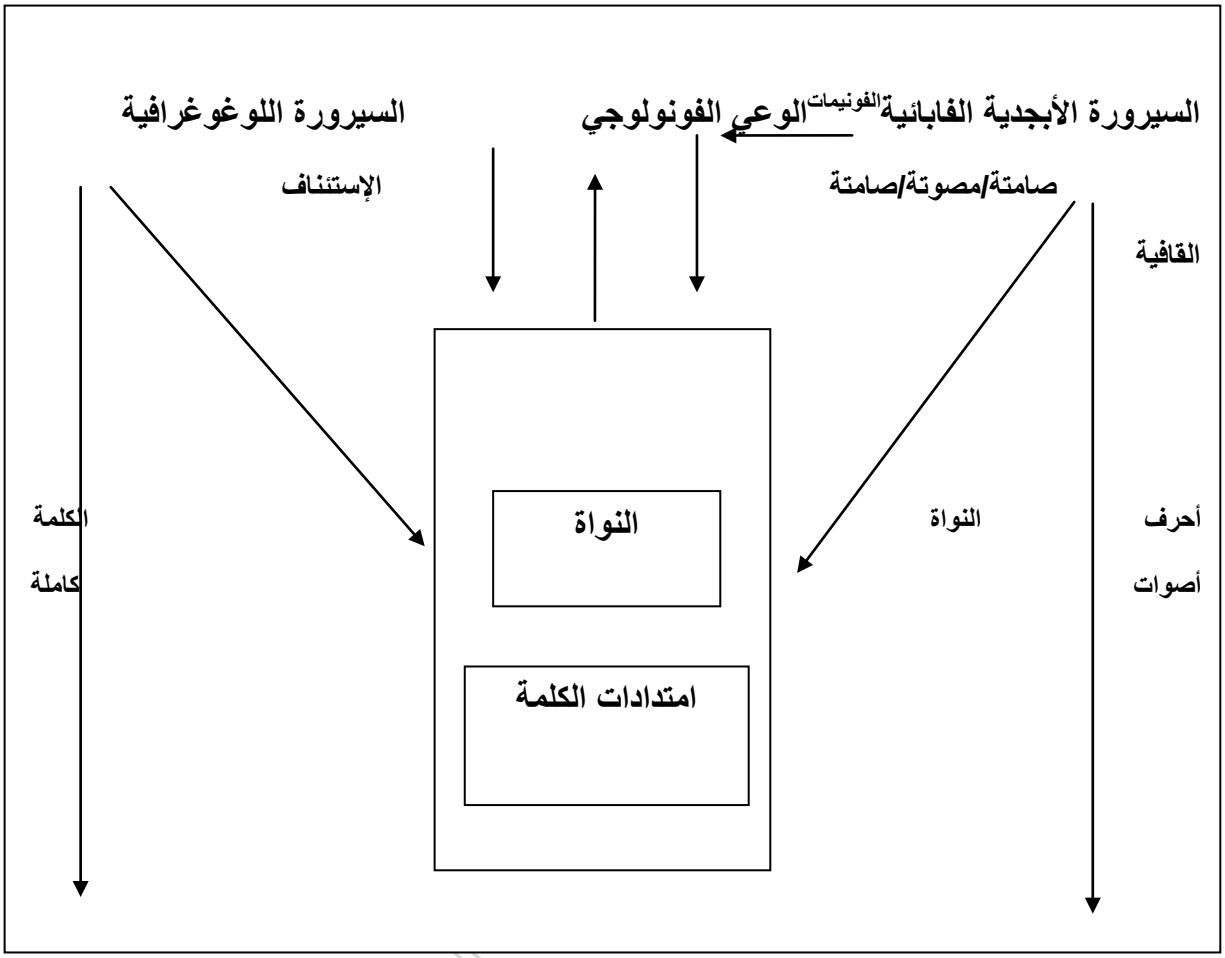


الشكل رقم(02) : نموذج Seidenberg و McClelland سنة (1989) (cité par Rocher, 2005,p.14)

المعجم الذهني في هذا النظام غير موجود بأتم معنى الكلمة, فليس هناك كلمات مخزنة على شكل وحدات في الذاكرة طويلة المدى, فالتعرف على الكلمة مبني على أساس توزيع التنشيط داخل نظام المعالجة الخاص بالأحرف, والخاص بالمعلومات الفونولوجية والدلالية المرتبطة بتلك الأحرف, فمثلا الكلمات المألوفة تكون مجموع الروابط بين هذه الأحرف وبين ما تمثله من شكل كتابي(أرتوغرافي) وما تعنيه قوي جدا لدرجة أنها تتنشط فيما بينها بصفة آلية, وهذا ما يسمح بالتعرف على الكلمة في شكلها الإجمالي, في حين أن الكلمات الغير مألوفة يكون التنشيط بين الوحدات بطيء, وكلما اختلف شكل التنشيط اختلفت الكلمة.

3.5. النماذج التفاعلية(modèles interactifs):

تؤكد هذه النماذج أن اكتساب السيرورة الأبجدية أي (تحويل كل حرف إلى الفونام الذي يقابله, وكذلك تحول كل فونام إلى الحرف الذي يقابله) أثناء تعلم القراءة يتطلب من الفرد إقامة علاقة تفاعلية مع المكونات الفونولوجية للكلام , ولاكتسابه يتطلب من الفرد القدرة على عزل البنيات الفونيمية للكلام , وهذا ما يترتب عنه نمو الوعي الفونيمي (Rocher,2005,p.15), ومن أهم النماذج التفاعلية نجد نموذج Seymour سنة (1996) والموضح في الشكل رقم(03).



الشكل رقم(03): نموذج الأساسين لتعلم القراءة حسبSeymour(1996)

(cité par Habib, 1997,p.118)

لاحظ Seymour في البداية أن القدرات الفونولوجية تنمو لدى الطفل انطلاقا من بنيات كبيرة وهي المقطع إلى أن تصل إلى بنيات أصغر أي الفونيمات, ولكن هناك بعض الملاحظات التجريبية أظهرت العكس أن الطفل يركز أولا على الوحدات الأصغر (مثال الصامتة الأولى في الكلمة أي الإستئناف)ومن ثم ينتقل إلى الوحدات الأكبر وهي القافية, الوصول إلى المرحلة الأرتوغرافية (الكتابية) سيكون نتيجة لنضج الميكانيزم الأبجدي (الفابائي) واللوغوغرافي, واللذان يتم تنشيطهما معا في نفس الوقت وهذا ما يسميه Seymour مستوى الأساس (niveau de fondation), فتعلم القراءة ينطلق من تعاون

سيرورتين (السيرورة الأبجدية والسيرورة اللوغوغرافية), ثم ينتج عن هذا التعاون الشبكة الأورتوغرافية والتي تشكل مستوى أعلى من السيرورتين السابقتين, والتي تتكون بصفة تدريجية عن طريق إعادة توزيع المعطيات اللوغوغرافية تحت تأثير التفعيل الفونولوجي الداخلي, وفي المقابل التقطيع الأورتوغرافي سيؤثر على المهارات المتعلقة بالتقطيع الفونولوجي, النقطة القوية في نموذج سيمور هو وضعه للآلية اللوغوغرافية والأبجدية في نفس المستوى وهذا ما حلّ مشكلة نموذج Frith والذي يقول أنهما مرحلتين متعاقبتين تعمل كل واحدة بمعزل عن الأخرى, بالإضافة لتأكيده على دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة(Seymour, 1996 cité par Habib,1997, p.118,119).

6. تعلم القراءة لدى الأطفال المصابين يللاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية:

عند الاطلاع على تعاريف الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية فسنلاحظ أنها تركز على ديمومة الاضطرابات إلى ما بعد 6 سنوات, أي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بتعلم القراءة, لهذا تولدت الحاجة لدراسة قدرة الأطفال(TSL) على تعلم القراءة, حيث قام كل من Rutter ومساعدوه سنة (1992) (cité par Chevrie-Muller,2007) بدراسة على 20 راشد يبلغ متوسط عمرهم 24 سنة, والذين تم تشخيصهم بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في سن 7 سنوات ونصف, فلاحظوا أن كل هؤلاء الأفراد وصلوا لاكتساب قدرات لغوية تسمح لهم بإجراء حوارات عادية, ولكن نتائجهم كانت ضعيفة في اختبارات الرصيد المعجمي, و50% منهم كان لديهم مستوى قراءة يوافق لأطفال يبلغون من العمر 10 سنوات, ولم يتمكن أي منهم من الدخول إلى الجامعة. وفي دراسة أخرى قام بها Lewis ومساعدوه سنة (2000) (cité par Dellatolas et Peralta, 2007,p.287) بتتبع 52 طفل يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من سن 4 سنوات إلى 11 سنة, فوجدوا أنهم

يعانون من صعوبات في تعلم القراءة عندما تم تقييم قدرتهم في القراءة من سن 8 إلى 11 سنة.

خلاصة:

تُظهر المعطيات النظرية حول السيرورات المختلفة التي تتدخل في تعلم اللغة المكتوبة أن الطفل العادي المبتدئ في القراءة لن يقوم ببناء نظام جديد تماما, بل عليه أن يرتكز على الأنظمة القائمة من قبل والخاصة باللغة الشفهية, ليتمكن من إنشاء سيرورات التعرف على الكلمة المكتوبة, وهذا يمكن أن يشير إلى احتمالية مواجهة الطفل الذي يعاني من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية صعوبات في تعلم القراءة لأنه يمتلك نظام مضطرب (اللغة الشفهية) والذي هو مجبر أنيعتمد عليه لتعلم القراءة.

النقطة الثانية التي يمكن استخلاصها هو اتفاق نماذج تعلم القراءة على ضرورة اكتساب مبادئ الموافقة الحرفية الفونيمية(المبدأ الأبجدي) للتمكن من الوصول إلى مرحلة فك الترميز أي التعرف على الكلمة المكتوبة, وهذا لا يتأتى إلاّ باكتساب الطفل قدرة مسبقة على تحليل ومعالجة اللغة الشفهية أي الوعي الفونولوجي.

الفصل الثالث

الوعي الفونولوجي

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

الوعي الفونولوجي

تمهيد:

يعتبر الوعي الفونولوجي من أهم المكتسبات الأولية التي تسبق تعلم القراءة وهو ينمو لدى الطفل من خلال الاستعمال وسماع اللغة الشفهية, ولهذا فإنالهدف الذي نسعى لتحقيقه من خلال تقديم هذا الفصل هو توضيح أهمية الوعي الفونولوجي في تطور اللغة الشفهية واللغة المكتوبة معا, وذلك عن طريق تحديد مفهوم الوعي الفونولوجي والفرق بين الميتافونولوجية والإيبيفونولوجيا,ونعرض بعض المهام المستعملة لتقييم الوعي الفونولوجي ,ومن ثم سنتطرق إلى طريقة نشأة التصورات الذهنية الفونولوجية لدى الطفل العادي , ونعرض بعض الدراسات حول علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة, ثم سنقدم بعض الأبحاث التي اهتمت بالوعي الفونولوجي عند الأطفال(TSL).

مفهوم الوعي الفونولوجي:

مفهوم الوعي الفونولوجي يشير إلى الحساسية للأصوات المكونة للغة والتي تتضمن الوعي بهذه المكونات, التي تخلق لدى الفرد قدرة على تحليل مكونات الكلام (كلمات, مقاطع وفونيمات), وكذلك إلى امتلاك القدرة على إجراء عمليات مختلفة عليها(الحذف, الدمج والقلب) (Liberman,1973 ;Jorm,1979 ;Stanovich, 1988b,1988c ; Stanovich et Siegel, 1994 ;Plaza,1997, cité par Siegel et Le

(Normand,2007, ويضيف Zorman سنة (1999) أن الوعي الفونولوجي هو القدرة على إدراك, إنتاج وإعادة تمثيل اللغة شفهيا على شكل وحدات مثل المقطع, القافية والفونام.

أماHabib سنة (1996) فيقول أن الوعي الفونولوجي هو نمو المهارة الخاصة المتمثلة في تجزئة الكلمات المسموعة إلى مقاطعها ثم إلى أصواتها المتتابعة, هذه القدرة تبدأ بالظهور من سن 3 سنوات وتتطور بفعل تعلم القراءة. ابتدءا من 3 إلى 4 سنوات يصبح الطفل قادرا على التفكير حول أصوات الكلام والتعامل معها, ولكن هذا التفكير متمحور حول المقاطع والقوافي وليس الفونام(Gomber,1996, cité par Lefebvre et Hubens,2006) .

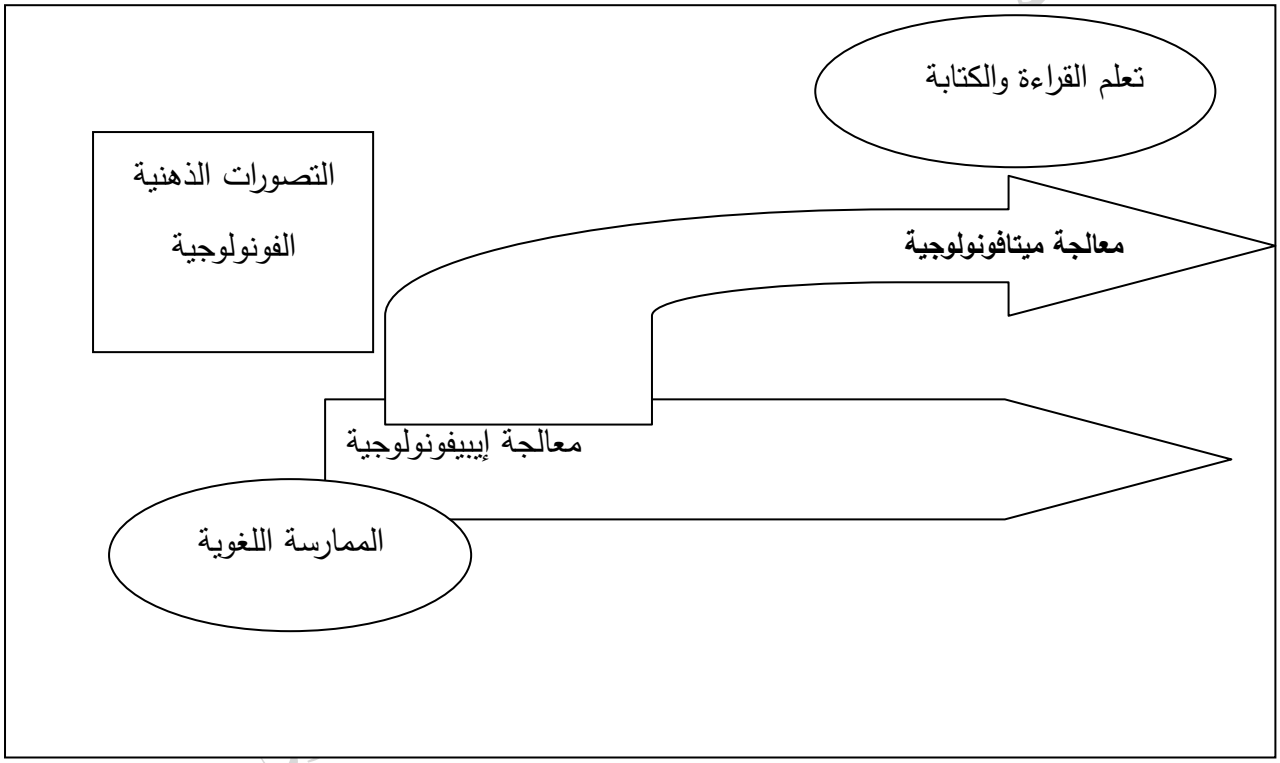
توضح هذه التعاريف أن الطفل يبذل جهدا لكي يبني نظامه الفونولوجي, سواء من خلال التعامل الشفهي مع الوحدات اللغوية في البداية كالمقطع والقافية أو من خلال تعلم القراءة والذي يسمح له بتشكيل الوعي الفونيمي.

2.اللفرق بين الإيبيفونولوجيا والميتافونولوجيا:

مفهوم **الإيبيفونولوجييا (métaphonologie)**يشير إلى أن الوحدات اللسانية التي يتم معالجتها تتم بطريقة غير واعية, فالنشاط المعرفي الناتج عن هذه المعالجة يتم بدون تحكم واعي بالوحدات, السلوك الأيبيفونولوجي يظهر قبل 3 سنوات لدى الطفل وهو يتضمن: كل الألعاب الصوتية, إنتاج القوافي و القدرة على التمييز بين أصوات لغته الأم والأصوات اللغوية بصفة عامة (Bertin-Stremsdoerfer,2007), تعتبر المهارات الإيبيفونولوجية بمثابة مكتسبات أولية تحضر لظهور المهارات الميتافونولوجية هذه السلوكات لا تتطلب من الطفل أن يقوم بالتفكير حول المكونات الفونولوجية للغة...ولهذا يعتبر الوعي الإيبيفونولوجي

قائم على أساس الحدس أكثر منه التفكير الواعي (Gombert,1990,cité par Bertin-Stremsdoerfer,2007)

مفهوم القدرات **الميتافونولوجية (épiphonologie)** يشير إلى الوعي الكامل بالوحدات اللغوية التي تتم معالجتها, فالمهارات الميتافونولوجيا تعتمد على تحليل المعلومات الفونولوجية بطريقة مقصودة وبعد تحليل وتفكير, يتم تحفيز المهارات الميتافونولوجية عن طريق التعلم الفعلي للغة المكتوبة أو عن طريق تدريب متخصص (Ecalle, Magnan, et Bouchafa,2002).



الشكل رقم (04):مخطط توضيحي للعلاقة بين تعلم القراءة والنمو الإيبيفونواوجي والميتافونولوجي والرصيد المعجمي(Ecalle et Magnan,2007)

يوضح الشكل رقم (04) أن التصورات الفونولوجية الدقيقة هي قاعدة أساسية لتتطور القدرات الإيبيفونولوجية, والقدرات الإبيفونولوجية هي بدورها تستطيع أن تنذر وتحضر لظهور

القدرات الميتافونولوجية, وتعلم اللغة المكتوبة يحفز وينشط عملية المعالجة الميتافونولوجية ويساهم في تطوير الرصيد المعجمي(Ecalle et Magnan,2007).

3. المهام المستعملة لتقييم الوعي الفونولوجي:

هناك العديد من المهام المستعملة لتقييم الوعي الفونولوجي لدى الأطفال وهي تعتمد على شيئين مهمين:

أولا: **الوحدات المعالجة** أي الوحدات التي يتم معالجتها أثناء المهام, ابتداء **بالمقطع** الذي يشكل البنية الأساسية لكل تجمع للفونيمات في السلسلة الكلامية, وهو قائم على أساس التقابل بين الصوامت والصوائت, مرورا **بالقافية** وهي الجزء الأخير من المقطع وهي مكونة من نواة وذيل (Coquet,2007,p.19), وانتهاء **بالفونام** وهو أصغر وحدة وظيفية غير قابلة للتقطيع من النظام الفونولوجي(Lefebvre et Hubens,2006).

ثانيا: **مستوى المعالجة** فإما أن تكون المهام تتطلب فقط التعرف على الوحدات الفونولوجية والمسماة المهام الأيبيفونولوجية كالتعرف على القافية والفونام الأول , أو مهام تتطلب تفكير وتحليل مثل مهام التقطيع الكلام إلى الوحدات المكونة له (Lefebvre et Hubens,2006).

وفيما يلي سنعرض بعض المهام المستعملة في تقييم الوعي الفونولوجي:

1.3. التعرف على الفونيمات: يطلب من المفحوص أن يستمع إلى كلمة ومن ثم يقارنها بكلمة أخرى تشبهها في كل الفونيمات إلا في فونام واحد, ويطلب منه أن يتعرف على الفونام الناقص.(Bara, Gentaz et Colé,2004,p.391).

2.3. العد المقطعي والفونيمي: أين يطلب من المفحوص حساب عدد المقاطع أوالفونيمات التي سمعها.

3.3. حذف المقاطع والفونيمات : حيث يطلب من المفحوص حذف مقطع أو فونام في بداية, وسط أو نهاية الكلمة.

4.3. قلب المقاطع والفونيمات: أين يطلب من المفحوص قلب بين مقطعين في كلمة معينة مكونة من مقطعين, أوقلب فونيمين في كلمة معينة (Gombert , Gaux et Dumont, 1994,p63).

5.3. التعرف على القافية: أي البحث عن الكلمة الدخيلة التي لا تحتوي على نفس الكلمة من بين 3 أو4 كلمات(Soprano et Chevrie-Muller, 2007,p.215).

4.التصورات الذهنية الفونولوجية:

على المستوى الفونولوجي يمكن أن نفرق بين 3 مستويات من التحليل : المستوى الأول (الإدراك) والذي يبدأ بمعالجة إشارات الكلام إلى غاية إنشاء شكل فونولوجي قادر على تنشيط التصورات الذهنية الدلالية الموافقة له, المستوى الثاني (التصورات الذهنية الفونولوجية) والتي يتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى, والمستوى الثالث (الإنتاج) والذي يوافق لمختلف المراحل التي تسمح باختيار تصور ذهني فونولوجي ثم إنتاجه شفهيا.

مصطلح التصورات الذهنية الفونولوجية يشير إذًا إلى المعلومات الفونولوجية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى حول كلمة معينة, وهذه التصورات تكون مجردة وهي مشتركة بين الإدراك والإنتاج اللغوي, وبين الكلمات المسموعة والمكتوبة, وبالتالي فهي لا تتأثر بالمتكلم أوبالظروف التي يتم فيها إنتاج الكلام (Maillart, 2007). لفهم التصورات الذهنية الفونولوجية يجب تحديد كيفية نشأتها و تطورها لدى الطفل.

1.4.تطور التصورات الذهنية الفونولوجية:

يطور الطفل الصغير خلال السنوات الأولى من حياته من حياته قدرات لغوية و كفاءات خاصة بكل مكونات اللغة بما في ذلك المكون الفونولوجي, فهو يضع سيرورات (نفسو– لغوية) في هذا المجال, وذلك على المستوى الاستقبال والتعبير:

1.1.4.على مستوى الفهم:

خلال السنة الأولى: يواجه الطفل تحدين هما تقطيع وتصنيف الوحدات (Coquet, 2007) لأن الكلام الذي يسمعه لا يقدم إليه على شكل كلمات معزولة بل يكون ضمن سلسة من الكلمات المترابطة (الحدود بين الكلمات غير واضحة), ولهذا على الطفل أن يتعلم كيفية عزل الكلمات من ال سلسلة الكلامية, ومن ثم عليه أن يخزنها في الذاكرة بهدف إنشاء التصورات فونولوجية مناسبة ومجردة ومُمَثِلة لمختلف الأجزاء الفونيمية التي تكوِّن الكلمات, هذه التصورات يجب أن تتوفر على عدد من الخصائص:يجب أن تكون قابلة **للتقطيع وفونيمية**, أي يجب أن تكون كل الفونيمات معروفة ومحددة في الذاكرة ليتم التعرف الناجع عليها (Quémart, MacLeod,et Maillart, 2015)

عند الميلاد يمتلك الطفل حساسية عالية بكل التقابلات الفونيمية التي يمكن أن تتواجد في كل لغات العالم(Perperkamp, 2007), ولكن هذه القدرة تتلاشي تدريجيا ما بين 8 و10 لتتركز على التقابلات الفونيمية الخاصة بلغته الأم(Coquet, 2007).

يظهر المولود الجديد قدرة على تمييز التغيرات النغمية الخاصة بكلام أمه, ويركز عليها ليتعرف على صوتها وهذا ما يتيح له التعرف على الخصائص النغمية الخاصة بلغته الأم وبين2إلى 3 أشهر الطفل قادر على كشف التحولات التي تطرأ على مجرى الكلام, وكذلك يعالج التغيرات الصوتية الخاصة بصوت المتكلم بهدف التفريق بين كلمتين (Jusczyk et

(coll., 1992 cité par Coquet, 2007.تقطيع الجمل إلى كلمات تبدأ قبل نهاية السنة الأولى من حياة الرضيع في حوالي 7 أشهر ونصف(Peperkamp, 2007).

في 8أشهر يفرق الطفل بين التدرجات النغمية كالنبرة المرتفعة والنبرة المنخفضة وهذا ما يمكنه من تحديد بداية ونهاية الكلمات ضمن السلسلة الكلامية. وفي حدود 11 شهرا: يظهر الطفل قدرة على تحديد طول المقاطع, والتعرف على النبرات وتمييز أماكن الراحة وطريقة توزيعها في لغة معينة, ويتمكن الطفل من التمييز بين التجمعات الفونيمية الممكنة والأخرى التي يستحيل حدوثها في لغته الأم, وكلما سمع الطفل مجموعة من الفونيمات المتتالية بصفة مستمرة كلما كانت فرصة تشكيلها لكلمات كبيرة, أي أن الطفل يدرك أن مجموعة من الفونيمات المتتالية والمتكررة في كلام الراشد بنفس الطريقة تمثل كلمة , ويدرك الطفل من خلال سماعه لكلام الراشد أن طريقة التلفظ تختلف في بداية ووسط ونهاية الكلمة, وبهذه الطريقة يصبح قادرا على إدراك الحدود الفاصلة بين الكلمات.

في نهاية السنة الأولى: تبدأ إعادة تشكيل للنظام الفنولوجي من الناحية الوظيفية, فالسيرورات الإدراكية ستلعب دور آخر: فيبدأ التركيز على أصوات الكلام, بحيث يركز الطفل انتباهه على تعلم الكلمات وإنشاء العلاقة بينها وبين ما ترمز إليه(ربط الكلمات مع الأشياء التي تسميها أي تكوين المرجع)(Coquet,2007) .

في سن 18 شهر عندما تبدأ مرحلة الانفجار المعجمي, وليصل الطفل إلى هذه المرحلة عليه أن يَكُونَ قادرا على التمييز بين المنبهات (الكلمات) المتقاربة فونولوجيا والمختلفة عن بعضها البعض (Metsala & Walley, 1998 cité par Quémart, MacLeod,et Maillart, 2015), تزايد حجم الرصيد المعجمي سيشكل عامل مهم يساهم في اكتساب القدرة على عزل الفونيمات داخل الكلمات وبالتالي القدرة على التفريق بين الكلمات المتشابهة , في نفس الوقت التصورات الذهنية يجب أن تتصف بدرجة كافية من **التجريد**

ليتمكن النظام المعرفي من التعرف عليها, خاصة عندما تنطق من طرف متكلمين مختلفين, فالمعجم الذهني للأطفال (أو الراشد) لا يستطيع تخزين كل الآثار الصوتية لكل المنبهات التي يسمعها , ولهذا نماذج التعرف على الكلمة المسموعة تفترض أن المدخل الصوتي مرتبط بالتمثيلات الفونولوجية المخزنة في الذاكرة مباشرة, أي السامع يجب أن يمتلك القدرة على التعرف على الكلمة مهما كان صوت المتكلم الذي ينطقها مختلفا (Luce & Lyons, 1998 cité par Quémart, et al, 2015) . في نفس السياق درس بعض الباحثين أهمية التعرف على أنواع مختلفة من المنبهات الصوتية الكلامية والتي تصدر من أشخاص مختلفين أثناء تعلم الكلمات الجديدة, فقاموا بتعليم أطفال يبلغون من العمر من 3 إلى 4 سنوات كلمات بدون معنى, ولكنهم غيروا ظروف إجراء الاختبار: في المرة الأولى كانت الكلمات تعاد 10 مرات من طرف شخص واحد, أما في المرة الثانية كانت الكلمات تعاد 10 مرات من طرف 10 متكلمين مختلفين, وأظهرت النتائج أن الأطفال تعلموا الكلمات بصفة أسرع وأحسن عندما تصدُر من متكلمين مختلفين, واقترحوا بذلك أن الاختلافات الصوتية للفونيمات المدركة تساعد على تجريد أحسن وأسرع للتمثيلات الذهنية المنشأة , وبالتالي يَسْهُل إصدارها وإنتاجها فيما بعد. (Richtsmeier, Gerken, Goffman & Hogan, 2009 cité parQuémart, et al, 2015) , المهارات الفونولوجية تسمح للطفل أن يطور درجة عالية من الحساسية بالبنية الفونولوجية للغته الأم وذلك بهدف تطوير التصورات المعجمية وبالتالي إنشاء معجم ذهني ناجع ودقيق.

2.1.4.على مستوى التعبير:

عندما يريد المتكلم التعبير بالكلمات عليه أن ينطلق من فكرة أو مفهوم موجود في الذاكرة, والذي يتم تنشيطه عبر الشكل الفونولوجي المخزن في الذاكرة المرتبطة بهذا المفهوم أوالفكرة, ومن ثم يتم تنشيط برنامج حركي مرتبط بالفونيمات بهدف التخطيط والتنفيذ للحركات النطقية (Quémart, et al, 2015).

تطور التعبير اللغوي يمر بعدة مراحل: في البداية المظاهر الأولى للتعبير تتجلى في الصراخ أو البكاء الذي يصدر عن الرضيع , والتي توافق لمظاهر صوتية لا إرادية مشتركة بين كل أطفال العالم (Hallé, 1998 cité parQuémart, et al, 2015). هذا الصراخ يتم ترجمته من المحيط اللغوي للرضيع على أنه المظاهر الأولى للتواصل التي تعبر عن الأحاسيس التي يشعر بها الطفل , ومن ثم تتنوع هذه الإنتاجات الصوتية ويتعلم على إثرها الطفل كيفية التحكم في جهازه النطقي, والذي سيسمح له فيما بعد بالتحكم في شدة وارتفاع صوته ليتأقلم مع السياق العام للتواصل (D'odorico et Franco, 1991cité par Quémart, et al, 2015),

من 3إلى6أشهر تبدأ الحلقة (السمعية النطقية) بالتموضع, فينتج الطفل أصوات المناغاة, وهذا نتاج لتدريبات التي يجريها الطفل بهدف استكشاف القدرات الصوتية الخاصة بأعضاء النطق لديه, بحيث يقوم بتنويع الإنتاجات الصوتية التي يصدرها من حيث الشدة والمدة والنغمة. (Kail et Fayol, 2000 cité par Coquet,2007), في هذه المرحلة الإنتاجات الصوتية غير متصلة بالتصورات الفونولوجية والتي لم تتطور كفاية بعد, ابتدءا من 5 إلى 6 أشهر الملفوظات المنتجة من طرف الطفل تصبح أقرب من الخصائص النغمية للغته الأم (Levitt et Wang, 1991cité par Quémart, et al, 2015) أين يسجل انتقال تدريجي إلى المناغاة والذي تظهر انطلاقا من 6 إلى 8 أشهر والذي يتجلى فيها تكرار المقاطع البسيطة (صلمتة+ ممصوتة) مثال[tata] أو [baba] . فالمقطع والقافية هي البنيات الأولية التي تسبق الوعي بالفونيمات, ويعتبر المقطع البنية الأساسية في التعلم (الإدراكي – الحركي) للكلام, و أثناء مرحلة المناغاة ينتج الطفل الأصوات الأولى على شكل دمج بين الصوامت والصوائت, وهذا الدمج بين (الصوامت والصوائت)هو الذي يعطي المقاطع, بحيث تشكل المصوتة نواة المقطع , والصوامت تلعب دور الحواجز بين

المقاطع, يتطور فيما بعد مستوى تمثيلي آخر يتلخص في الوعي بالاستئناف (أول فونام في المقطع أو أ ول مجموعة من الفونيمات) والقافية(أخر جزء في المقطع) مكون من النواة أي مصوتة وقد ينتهي أو لا ينتهي بصامتة, و الصوامت التي تنتهي بها المقاطع تسمى الذيل, القافية هي وحدة بارزة من وجهة نظر إدراكية– حركية, وذلك بالنسبة لأطفال يتمتعون بنمو لغوي عادي, وبفعل تعلم الأغاني الخاصة بالأطفال و القصص والتي تكون فيها القافية بارزة جدا تنمو القدرات الفونولوجية للطفل, التصورات الذهنية الخاصة بالاستئناف والقافية تبدأ بالتشكُل في وقت مبكر قبل تعلم القراءة, فالقراء المبتدئين في كل اللغات قادرين على إنجاز مهام متعلقة بالحكم على الكلمة الدخيلة التي لا تحتوي على نفس القافية من بين قائمة من الكلمات(Leybart et Rey Broeck 2004).

يزداد طول الملفوظات شيئا فشيئا حتى تصبح أكثر غنى ومتشربة من الخصائص النغمية للغة الأم.وهذه الأخيرة تنمو وتصبح أكثر دقة من خلال التحفيز الذي يتلقاه الطفل من أمه, فهي تحثه على إعادة إصدار المقاطع التي تسمعه ينطق بها وهذا ما يشكل تعزيز إيجابي للطفل(Oller,1986 cité par Coquet,2007).

يبدأ الطفل في سن 8 إلى 10 بربط مجموعة من المقاطع بمعاني, وبهذا تظهر كلماتهم الأولى وبهذا ينتج الطفل كلماته الأولى بفضل التنشيط المتزامن للتصورات الذهنية الفونولوجية و الدلالية والحركية الموجودة في الذاكرة (Quémart, et al, 2015) . ويتعايش في هذه المرحلة نوعين من الإنتاجات : المقاطع التابعة للمناغاة والكلمات الأولى للطفل, بحيث نجده يقوم بحذف وقلب مواضع الفونيمات بنفس الطريقة بالنسبة للمقاطع الصادرة أثناء المناغاة وكذلك الكلمات الأولى. (Oller et coll, 1976 cité par Coquet,2007)

في حوالي 18شهرا: يمتلك الطفل نوعا من التحكم في النظام النطقي (يصبح الطفل متحكما في قائمة اختيارات الصوامت)وكذا يضع تمثيل فونولوجي يوافق بنية الكلمات. يتبع الطفل في إنتاج الفونيمات منطق التدرج من السهل إلى الصعب, أي انه يكتسب الفونيمات الأكثر تقابلا إلى الفونيمات الأقل تقابلا.تعتمد سرعة تطور و نمو النظام الفنولوجي على نوعية المحيط اللغوي للطفل, وكذا على تكرار بعض الكلمات أكثر من كلمات أخرى , وعلى البنية الفنولوجية الخاصة باللغة التي يتم اكتسابها(Coquet,2007).

من 3إلى 4سنوات: يستعمل الطفل بعض الطرق التسهيلية والتبسيطية للتحايل على الصعوبات النطقية,ويَظهر الطفل وكأنه يبحث عن استعمال الفونيمات السهلة والبسيطة في الكلمات(Boysson et Bardie 1996 cité par Coquet,2007) .

التصورات الفونولوجية تصبح أكثر وضوحا إلى أن تتطور إلى تصورات فونيمية, وهذا التطور راجع بالأساسللاحتكاك المستمر بالقراءة وذلك في اللغات التي تعتمد المبدأ الأبجدي (Morais, Bertelson, Cary et Alegria, 1986 cité par Leybart et Van Rey Broeck, 2004), وأثبتت العديد من الدراسات أنه ليس من الضروري أن يكون الطفل قد بدأ بتعلم القراءة ليتعامل مع القوافي , أو أن يقوم بـالحكم على كلمتين لهما نفس القافية, ولكن الأطفال الذين لم يحتكوا مع القراءة بعد يكونون غير قادرين على التعامل مع الفونيمات المكونة لكلمة مقدمة شفهيا, أو حذف أو إضافة فونام داخل الكلمة (Tummer, 1989,cité par Leybart, Van Rey Broeck, Ponchaux et Mousty,2004). المظاهر الأولى للوعي الفونيمي لا تتجلى فعليا إلاّ في حوالي 7 سنوات وهي المرحلة التي تصادف تعلم القراءة(Laybart et al,2004) .

5.علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة:

تتلخص أراء الباحثين في هذا المجال في ثلاث فرضيات أساسية, الأولى تفترض أن القدرات الميتافونولوجية تؤثر على قدرة الطفل في تعلم القراءة, المدافعون عن هذه الفرضية يؤكدون أن أداء الطفل الذي لم يبدأ بعد بتعلم القراءة في الاختبارات الميتافونولوجية هو عامل يساهم في التنبؤ بقدراته المستقبلية أثناء التعلم الفعلي للقراءة, أي أن الوعي الفونولوجي يشكل أحد أهم المكتسبات الأولية التي تسمح للطفل بتعلم القراءة (Alegria et coll, 1982, Bertelson,1986, Blachman, 1983, Bradley et Bryant,1983, Ehriet et coll,2001, Muter et Dirtelman,2001 cité par Lefebvre et Hubens,2006) .

وحسب Conten و Zesiger سنة(1999)(cité par Lefebvre et Hubens,2006) الدليل الأكثر إثباتا لهذه الفرضية يتمثل في النتائج التي توصلت إليها الدراسات الطولية التي أثبتت أن مستوى الوعي الميتافونولوجي يؤثر على قدرات الطفل في تعلم القراءة.

وحسب Bradley و Bryantسنة (1983)(cité par Lefebvre et Hubens,2006)أن مهارات التحليل الفونولوجي التي يتمتع بها الطفل في حوالي 4 سنوات هي عامل مهم يساعد على التنبؤ بمستوى القراءة في المستقبل (في القراءة الجهرية وكذلك في فهم النصوص) وبمستوى الإملاء في 8 سنوات, ونفس الباحثين أكدوا على أن التدريب المتخصص على عملية تصنيف الكلمات حسب الفونيمات التي تحتويها لديه أثار إيجابية على الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

تقول الفرضية الثانية أن تعلم القراءة هو الذي يؤثر في الوعي الفونولوجي وتطوره, وذلك في الأنظمة التي تعتمد الكتابة الأبجدية, فتعلم القراءة سيسمح بتكوين وعي حول الوحدات التحتية التي تُكون الكلمة, وبهذا الوعي الفونولوجي يصبح نتيجة وليس سبب وليس له دور

قبلي في تعلم القراءة (Lefebvre et Hubens,2006), ولإثبات هذه الفرضية تُذكر الدراسات التي قامت بمقارنة بين قراء صينيين يستعملون النظام الأبجدي وآخرون لا يستعملون هذا النظام, ووجدوا أن وحدهم الأفراد الذين يجيدون الأبجدية لديهم قدرة على التعامل التلقائي مع الفونيمات (Read, Zhang, Nie et Ding, 1986, Bertelson et Gelder,1991 cité par Rey et Sabater,2007) , والدليل الأخير لهذه الفرضية هي الأبحاث التي أجريت على أطفال يبلغون من العمر 6 سنوات وتم تعليمهم القراءة باستخدام القراءة الكلية حيث أظهروا صعوبات في التمارين المتعلقة بالتعامل مع الفونيمات و لا يجدون صعوبة في التعامل مع المقاطع(Rey et Sabater,2007).

الفرضية الثالثة تقول أن العلاقة بين القدرات الفونولوجية وتعلم اللغة المكتوبة هي علاقة تأثير وتأثر والاختلاف يكمن في نوع الوعي الفونولوجي (Perfetti et coll,1987 cité par Lefebvre et Hubens,2006) , حيث قام كل من Ecall و آخرون سنة (2002) بدراسة حول تطور المهارات الإيبيفونولوجية و الميتافونولوجية, أين قاموا بتطبيق اختبارات تقيس مستوى الوعي الفونولوجي عند 359 طفل عادي, موزعين إلى مجموعتين يتراوح سن الأفراد في المجموعة الأولى بين 4 و 5 سنوات أي قبل التعامل مع اللغة المكتوبة, أما المجموعة الثانية يتراوح سن الأطفال فيها بين 5 و6 سنوات أي أثناء تعلم القراءة, وتضمنت أداة القياس ثلاث مهام: الأولى تتمثل في **التعرف** على الوحدات المتشابهة (المقاطع والفونيمات), الثانية تتطلب **استخراج** الوحدات المتشابهة(مقاطع وفونيمات) والأخيرة تتضمن مهمة **تقطيع** فونيمي, أظهرت النتائج أن المعالجة الإيبيفونولوجية أسهل من المعالجة الميتافونولوجية في سن 4 إلى 5 سنوات خاصة عندما تتمحور حول المقطع, ولكن بفعل التدريب والاحتكاك باللغة المكتوبة, في القسم التحضيري في سن 5 إلى 6 سنوات تتحسن المعالجة الميتافونولوجية, أما التقطيع الفونيمي فهو الأكثر صعوبة.

وبهذا يمر الوعي الفونولوجي الذي يمتلكه الطفل بـ 3 مراحل متتابعة: أولا الوعي بالمقطع والتي يظهر قبل أي احتكاك مع اللغة المكتوبة , المرحلة الثانية تتعلق بالاستئناف والقافية والقدرة على التعامل معها أي تقطيعها والتي تتطور في حوالي 5 و6 سنوات, والمرحلة الأخيرة والمسماة الوعي الفونيمي, والذي يعتبر ضروري لفك الترميز (حرف– فونام) والذي لا يتم تفعيله إلا بعد 7 سنوات أي بعد اكتساب المبدأ الأبجدي (Goswami et Bryant cité par Habib, 1997,p.119). وبهذا فالأطفال الصغار يكونون أكثر إحساسا و تفاعلا مع المقاطع اللغوية الكبيرة, وأقل قدرة على التعامل مع المقاطع الصغيرة, بينما الأكبر سنا قادرين على التعامل مع المقاطع الكبيرة والصغيرة في آن واحد (أبو الديار,2012, ص.28).

1.5. علاقة الوعي الفونولوجي بشفافية اللغة:

بما أن معظم الدراسات حول علاقة الوعي الفونولوجي والقراءة أجريت على اللغة الإنجليزية والتي تعتبر من اللغات التي توصف بعدم الشفافية أي صعوبة قواعد التحويل (الحرفي– الفونيمي) وعدم ثباتها, فالعديد من الأبحاث أشارت إلى أن العلاقة بين مهارات القراءة والعمليات الفونولوجية تختلف باختلاف اللغة, وبما أن للغة العربية شكلين للكتابة والتي يمكن أن تؤثر على مهارات القراءة, فعندما تكون الكلمات المقدمة في النص مقدمة بكامل التشكيل والذي يُستخدم مع الأطفال الصغار في مراحل التعليم الأولى, بينما النص الخالي من التشكيل يكون أقل شفافية ويقدم للأطفال في المراحل المتقدمة من التعليم, فالنصوص المشكلة تعد صفة مميزة تساعد الأطفال في المراحل الأولى على القراءة, بينما النصوص غير المشكلة تكون نوعا ما غامضة وتحتوي على العديد من الكلمات المتشابهة في الشكل والمختلفة في المعنى(والتي تسمى الكلمات الهوموغرافية), والتي يمكن أن يتعرف عليها القارئ عن طريق المحتوى... في السنة الثالثة ابتدائي عندما يصل القارئ إلى القدرة

الكاملة على قراءة النصوص الكاملة التشكيل التي بدورها تساعده على إتقان قراءة النصوص الخالية من التشكيل, وتزداد بذلك خبرته في التعامل مع تلك النصوص الأقل وضوحا من حيث الإملاء(مسعد أبو الديار 2012, ص.35) وبالتالي لا يعود بحاج لاستعمال التشكيل الكامل في النصوص.

6.الوعي الفونولوجي لدى الأطفال (TSL):

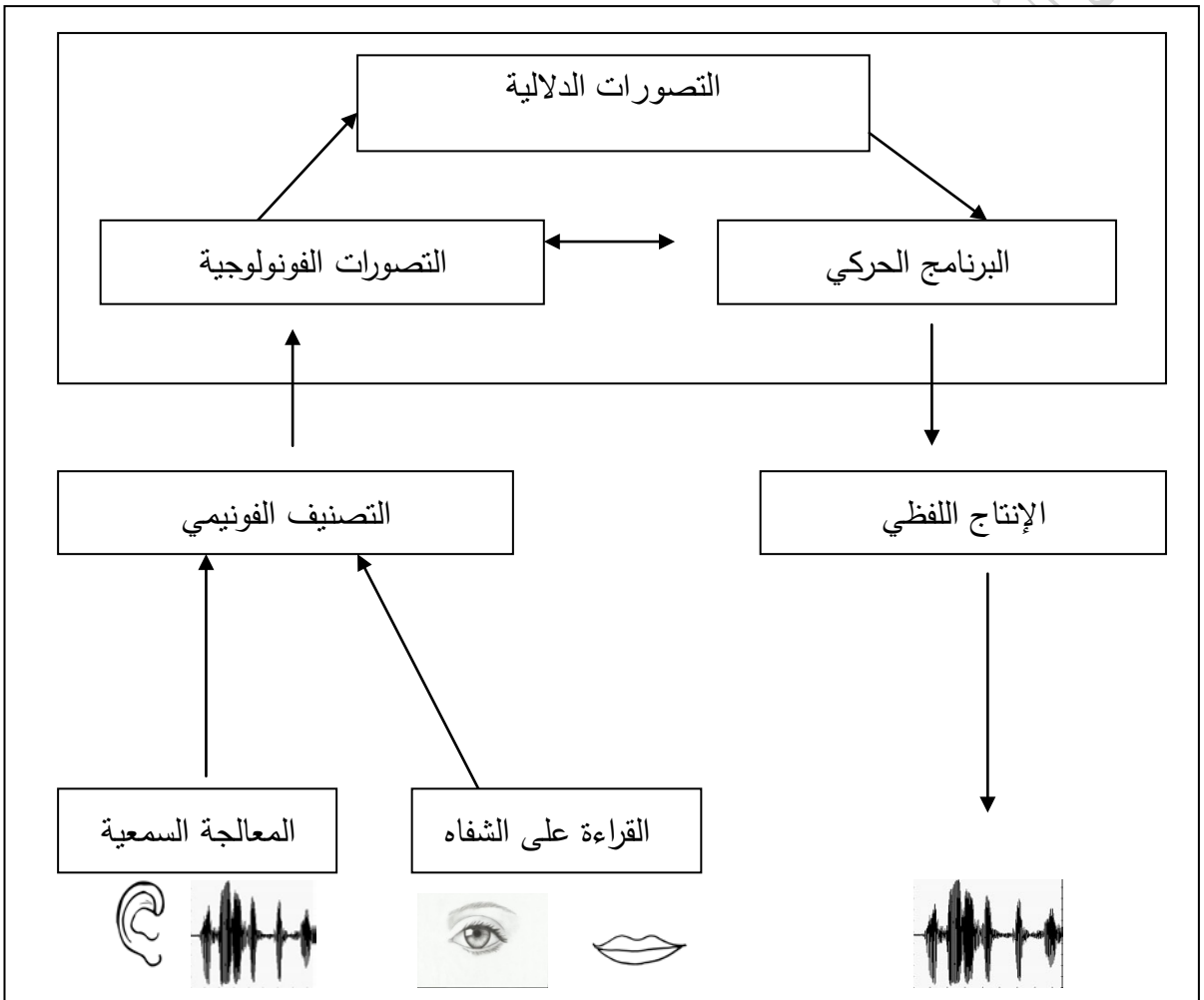
يوجد العديد من الفرضيات المفسرة لظهور الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية والتي سبق وذكرنا عددا منها في الفصل الأول من هذا البحث, ولكننا نريد أن نعود إلى تحليل فرضيتين منها: الأولى هي التي تفترض أن الأطفال (TSL) يعانون من خلل قاعدي في المعالجة الزمنية السمعية (Tallal et Piercy, 1973 ;Tallalet Stark,1981 ;Tallal et cité Lévy et Zesiger,2007) coll,1996 , والثانية هي تلك التي تحتمل وجود خلل في التصورات الذهنية الفونولوجية لدى هؤلاء أي عجز على مستوى الوعي الفونولوجي (Briscoe et al., 2001 ; Nathan et al., 2004 ; Snowling et al., 2000 cité par Lévy et Zesiger,2007), وللتعمق أكثر في هذه الفرضيات استعنا بالنموذج النفسو– لغوي الذي قدمه Stakhous و wells سنة (1997) (cité par Quémart et al,2015), النموذج يشرح من جهة المراحل المختلفة لمعالجة اللغة التي يقوم بها الطفلالذي يتمتع بنمو لغوي عادي من خلال الكلام الذي يسمعه وينتجه, ومن جهة أخرى السبب المحتمل لحدوث الاضطرابات اللغوية.

يقسم هذا النموذج (الموضح في الشكل رقم 5) عملية المعالجة إلى ثلاث مراحل:

مرحلة المدخلات: أين يقوم الطفل بمعالجة المعلومات السمعية والبصرية(القراءة على الشفاه) والمتعلقة بالكلمة التي أنتجها متكلم أخر.

مرحلة التصورات: يقوم الطفل بتخزين المعلومات التي عالجها من قبل في مجموعة من التصورات الذهنية(التصورات الفونولوجية, التصورات الدلالية, والبرنامج الحركي الذي يسمح بإعطاء الأوامر للجهاز النطقي للنطق بالكلمة).

مرحلة المخرجات: والمتمثلة في إنتاج الكلمة من طرف الجهاز النطقي على شكل ذبذبات صوتية (Leybaert et al., 2004).



الشكل رقم (05): النموذج النفسو- لغوي لمعالجة الكلام Stackhous و Wells (1997)

(Cité par Leybaert et al., 2004)

عندما يسمع الطفل الكلام الذي أنتجه متكلم آخر يقوم بعملية تمييز سمعية (ليحدد ماهية الذبذبات الصوتية التي وصلت إلى أذنه), والبصرية (أثناء القراءة على الشفاه) ليحدد ما إذا كان ما يسمعه ينتمي فعلا إلى المنبهات اللغوية أم لا , ومن ثَم يقوم بالتعرف على الوحدات الفونولوجية عن طريق التمييز الصوتي و بعدها يقوم بتخزين ما سمعه على شكل تمثيلات فونولوجية مرتبطة بتمثيلات دلالية, وكذلك يُكَوِن تصور ذهني حول البرنامج الحركي اللازم لإنتاج الكلمة التي سمعها ويخزنها في الذاكرة طويلة المدى.

على مستوى التعبير: ينطلق الطفل من التصورات الدلالية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ويوافقها مع التصور الذهني الفونولوجي الملائم للمعنى الذي يريد إرساله, ثم يستدعى البرنامج الحركي اللازم لإنتاج الكلمة على أساس اختيار الفونيمات المناسبة التي تخدم المعنى ثم يعطي البرنامج الحركي التعليمات للتخطيط للحركات النطقية اللازمة لإنتاج الكلمة و يتم تنفيذ الحركات النطقية أي النطق بالكلمة.

يأخذ هذا النموذج بعين الاعتبار أن المستويات الثلاثة الممثلة فيه, أي مستوى المدخلات و المخرجات والمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى(التصورات الذهنية) يمكن أن تشكل نقاط ضعف بالنسبة للاضطرابات اللغوية (Quémart et al, 2015), أي إما أن يكون الخلل على مستوى الإدراك السمعي مثل ما جاءت به الفرضية الأولى أي المدخلات السمعية والبصرية (القراءة على الشفاه), أو على مستوى التخزين أي إنشاء تمثيلات فونولوجية مشوهة وغير دقيقة وهذا ما أكد عليه الفرضية الثانية, أو على مستوى الإنتاج (التعبير).

خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق أن الوعي الفونولوجي ينمو ويتطور لدى الطفل العادي بفعل سماع واستعمال اللغة, وكذلك التعرف والتعامل الضمني والصريح مع الوحدات الصوتية اللغوية(الكلمات, المقاطع, القوافي والفونيمات), وهذا ما يساعد الطفل على بناء نظام فونولوجي قائم على أساس الإدراك السليم للأصوات اللغوية, ثم التخزين الناجع للتصورات الناتجة عن المعالجة السمعية والبصرية للكلام, وبالتالي إنتاج الكلام بطريقة أدق, ولكن الملاحظ أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يتصفون بقلة الكلام, هذا يعني أن التدريب على الوعي الفونولوجي الذي من المفترض أن يكون في الطفولة المبكرة بصفة تلقائية وعفوية غير متاح, إما بسبب الصعوبات في المعالجة السمعية البصرية للكلمات, أو في إنشاء تصورات ذهنية دقيقة وناجعة, وهذا ما يعيق تطور النظام الفونولوجي, الذي من المفترض أن يستعمله الطفل لتعلم القراءة.

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

الفصل الرابع

الذاكرة النشطة

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

الذاكرة النشطة

تمهيد:

ليقوم الطفل بالعمليات المعرفية المختلفة كالفهم و التحليل وحل المشكلات, وحتى تعلم المهارات الجديدة, عليه أن يمتلك نظام ناجع للاحتفاظ والمعالجة المؤقتة بالمعلومات, وهو الذاكرة النشطة أو العاملة والتي تلعبمهم جدا في مختلف مراحل نموه اللغوي وكذلك لقدرته على التعلم , ولهذا سنحاول في هذا الفصل أن نحدد مفهوم الذاكرة النشطة ونحدد مختلف مكوناتها وكيفية تقييم قدرات الأفراد من خلال وصف بعض المهام التي تقيس سعة الاحتفاظ والقدرة على المعالجة, ومن ثمة سنحاول فهم علاقة الذاكرة النشطة باللغة الشفهية واللغة المكتوبة, وفي الأخير سنقدم بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة علاقة الذاكرة النشطة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

1. مفهوم الذاكرة النشطة(MdT):

مفهوم الذاكرة النشطة (MdT) ظهر في بداية السبعينات من القرن الماضي, وذلك إثر الدراسات التي أجريت على الذاكرة قصيرة المدى, حيث تم تسجيل الانتقال من مفهوم التخزين المؤقت الغير نشط إلى نظام التخزين النشط المتدخل في الاحتفاظ والمعالجة للمعلومة والشكل رقم (06) يوضح الفرق بينهما:

الاحتفاظ المطول	الاحتفاظ المؤقت	
MLT الذاكرة طويلة الأمد	MCT الاحتفاظ غير النشط بالمعلومة	MdT الاحتفاظ والمعالجة بنفس المعلومة أو معلومات أخرى

الشكل رقم (06):مخطط لمختلف أنظمة الذاكرة (Fournier et Monjauze, 2000)

قام Baddeley سنة (1986) (cité par Masquelier,2001) بشرح مفهوم الذاكرة النشطة على أنها نظام محدود السعة, تتمثل وظيفته في الاحتفاظ المؤقت بالمعلومة ومعالجتها أثناء قيام الفرد بالمهام المعرفية المعقدة (الفهم, التفكير وحل المشكلات...إلخ) . وتتدخل الذاكرة النشطة خاصة في الاحتفاظ و المعالجة اللحظية بالمعلومات المستعملة من طرف الفرد في النشاطات المعرفية المعقدة مثل: الفهم, التفكير ولكن كذلك في التعلم (Baddeley,1986, Baddeley et Hitch,1974 cité par Gillet, Billard et Autret, 1996), هذه الذاكرة تسمح بإعطاء أجوبة فورية وهي تشبه الذاكرة الحية للكمبيوتر, فهي بمثابة ذاكرة عملية مرتكزة على نظام متعدد المكونات(Pluchon, 2000).

2. مكونات الذاكرة النشطة:

تضم الذاكرة النشطة ثلاث أنظمة لكل منها وظيفة وطريقة عمل محددة:

1.2 المنفذ المركزي: (Administrateur centrale)

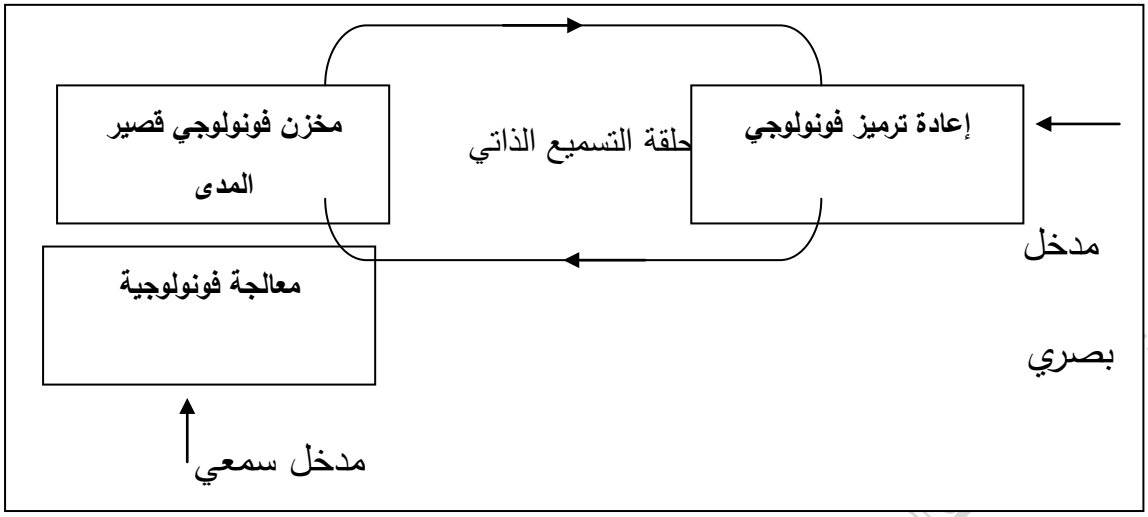
وهو المكون الأساسي لهذا النظام وهو مسؤول عن توزيع الموارد المعرفية بين التخزين والمعالجة للمعلومة (Masquelier , 2001), يلعب المنفذ المركزي دور مسيِّر فمهمّتُه الرئيسية تتمثل في توزيع الموارد الإنتباهية لمهام معرفية متعددة, ولكن قدراته لا تسمح له

بتأمين التخزين والمعالجة للمعلومة في آن واحد, ولهذا لتخفيف العبء عليه يساعده نظامين تابعين متخصصين في الاحتفاظ المؤقت بالمعلومة, والأنظمة التابعة هي: الحلقة الفونولوجية المخصصة للاحتفاظ المؤقت بالمعلومة اللفظية المقروءة أو المسموعة, والمفكرة البصرية– الفضائية أو السجل البصري– الفضائي مسؤول عن الاحتفاظ المؤقت بالمعلومة البصرية– الفضائية وكذلك توليد الصور الذهنية(Fournier et Monjauze, 2000).

2.2.الحلقة الفونولوجية:

تهتم بالتخزين والمعالجة المؤقتة للمعلومة اللفظية وهي بدورها تحتوي على مكونين, الأول وهو المخزن الفونولوجي والثاني هو آلية التسميع الذاتي, يقوم المخزن الفونولوجي مباشرة بتلقي المعلومة اللفظية المسموعة, ومن ثم يقوم بتخزينها على شكل رموز فونولوجية, وهذه المعلومة لا تبقى في المخزن إلاّ لمدة قصيرة (من ثانية ونصف إلى ثانيتين) ,ولكنها أي المعلومة يمكن أن يعاد إدخالها مرارا بواسطة آلية التسميع الذاتي , Masquelier) .2001)

طريقة عمل الحلقة الونولوجية تتمثل في تلقي المعلومة السمعية والتي تتعرض لمعالجة فونولوجية, والناتج عن هذه المعالجة يتم تخزينه في المخزن الفونولوجي خلال مدة قصيرة (حوالي ثانيتين), حينئذ يجب إعادة إدخاله مباشرة عن طريق آلية التسميع الذاتي بهدف التثبيت التدريجي للمعلومة, أما بالنسبة للمعلومة المقدمة كتابيا تتعرض في البداية لمعالجة غرافيمية (الحرف= فونام), ثم إلى إعادة ترميز فونولوجي والذي يسمح بالنفاذ للمخزن الفونولوجي عن طريق آلية التسميع الذاتي , والشكل رقم (07) يوضح طريقة عمل الحلقة الفونولوجية(Fournier et Monjauze, 2000).



الشكل رقم(07): بنية الحلقة الفونولوجية حسب نموذج(1986) Badelley

3.2 المفكرة البصرية- الفضائية:(Calepin Visio-Spatial)

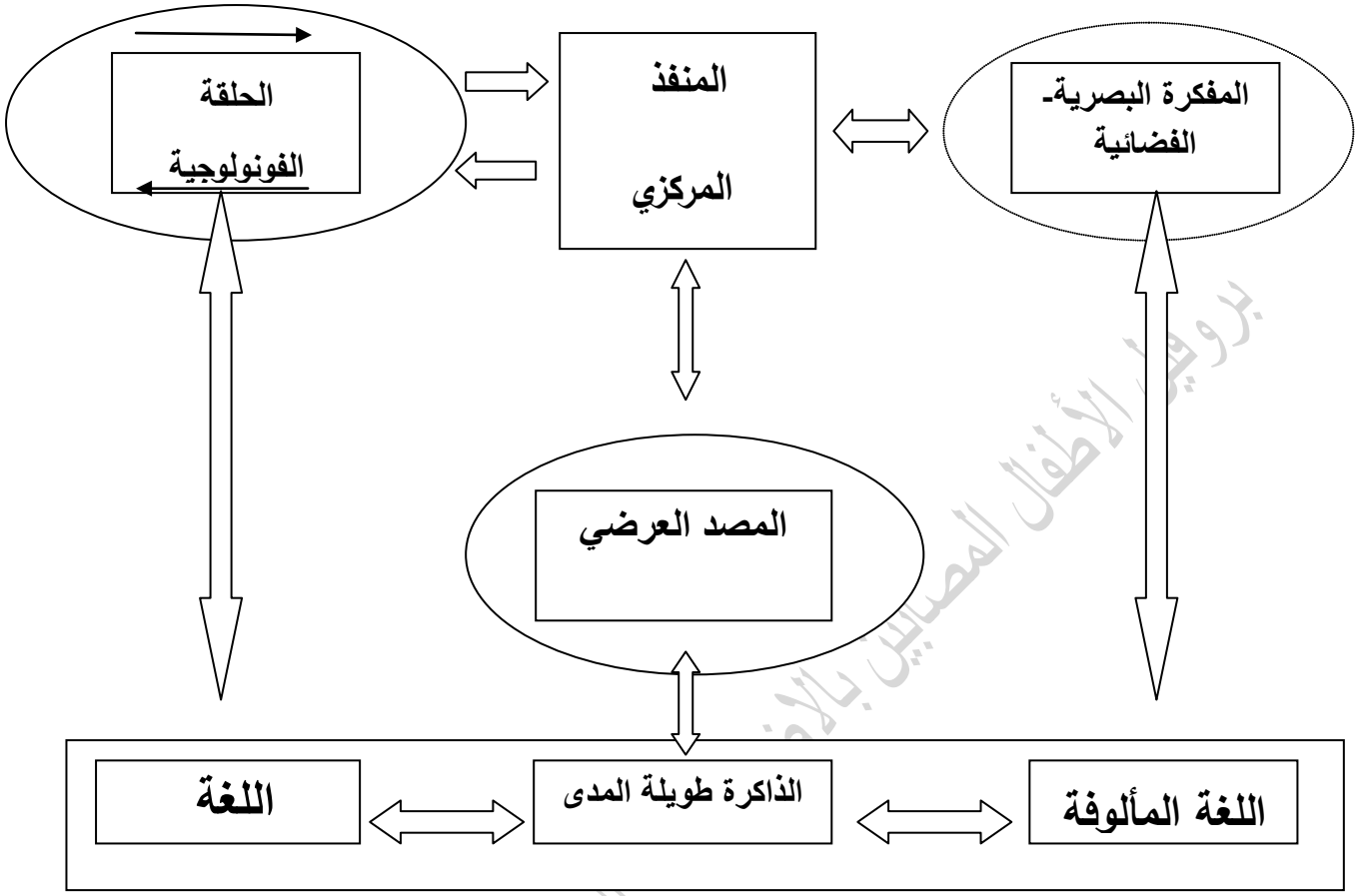
المفكرة البصرية- الفضائية مسئولة عن التخزين المؤقت للمعلومة البصرية والفضائية, وهي مسؤولة عن تكوين ومعالجة الصور الذهنية (Masquelier , 2001). طريقة عمل هذا النظام لم يتضح بصفة دقيقة إلى حدّ الآن مقارنة بالحلقة الفونولوجية, فهو كذلك مكون من نظامين فرعيين : الأول مشابه للمخزن الفونولوجي ويسمى بالنافذة البصرية, الثاني يتمثل في آلية إنعاش للصورة, ولكن الدراسات التي قام بها Logie تقود إلى التفريق بين المكونين التحتيين وذلك حسب طبيعة المعلومة المعالجة, إن النموذج المقترح من طرف Logie سنة (1995) (cité par Fournier et Monjauze, 2000)يميز بين مكونين تحتيين : مكون بصري ومكون فضائي , الأول مصمم للتخزين البصري المؤقت أين تتلاشى المعلومة بسرعة وهي تتأثر بالتداخلات أو المشتتات, الثانية تتدخل في إنعاش محتوى المخزون البصري وكذلك التخطيط للتنقل في الفضاء.

لتوضيح آلية عمل الذاكرة النشطة اقترحBaddeley القيام بـ:

الحساب الذهني لعدد النوافذ في مكان إقامتنا, فالتصور الذهني لمكان إقامتنا مرتبط بالسجل البصري – الفضائي, أما العدّ بصوت منخفض للنوافذ تهتم به الحلقة الفونولوجية, وفي النهاية إقامة العمليات المترتبة عن هذا العدّ والتحكم فيها يأخذه المنفذ المركزي على عاتقه(cité par Fournier et Monjauze, 2000).

قام Baddeley سنة (2000) (cité par Nithart, 2008)بمراجعة نموذجه للذاكرة النشطة (موضح في الشكل رقم (08)), أين أضاف مكون رابع والمسمى بالمصد العرضي (buffer épisodique) وهو نظام محدود السعة يتم فيه دمج المعلومات من المصادر المختلفة , فهو يسمح بربط المعلومات الآتية من الأنظمة التحتية الموجودة في الذاكرة النشطة والذاكرة طويلة المدى, والمعلومات التي يتم ربطها تشكل التمثيل الكلي لمشهد يدمج كل أوجه حدث ما(Burglen, 2005, p.15).

بروتوكول الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وزيزة)



الشكل رقم (08):مخطط توضيحي لنموذج Baddeley 2000(cité par Nithart, 2008)

3.طرق تقييم الذاكرة النشطة: تختلف المهام المستعملة لقياس سعة الذاكرة النشطة وذلك باختلاف المكون المستهدف:

1.3 تقييم عمل المنفذ المركزي:

لتقييم عمل المنفذ المركزي يجب الأخذ بعين الاعتبار تعقيد هذا المكون لأنه مسؤول عن عدة وظائف, ويمكن استعمال نوعين من المهام:

-الأولى تتمثل في التنسيق بين نشاطين متزامنين, مثال: الجمع بين مهمة تتبع بصرية حركية (تتبع هدف بصري على شاشة بواسطة قلم مضيئ) مع مهمة تذكر سلسلة

من الأرقام, فكل مهمة من هاتين المهمتين تستدعي تدخل مكون مختلف وعلى المنفذ المركزي أن ينسق بينهما, هناك مهمة أخرى يمكن استعمالها وهي تذكر سلسلة من الأرقام بالترتيب العكسي(مثل اختبار الآرقام الترتيب العكسي الموجود في اختبار (WISC–IV)أين يقدم للمفحوص سلاسل رقمية بأطوال متزايدة والتي يجب تذكرها بالترتيب العكسي.

–الثانية تتمثل في مهام الكف: تقيس هذه المهمة قدرة المفحوص على إجراء تناوب بين إستراتجيتين, أي القدرة على أداء مهمة ما وفي نفس الوقت الكف عن أداء مهمة أخرى, وأفضل مثال على ذلك هو اختبار (stroop)(Fournier et Monjauze, 2000).

2.3 تقييم عمل الحلقة الفونولوجية:

يتم قياس سعة الحلقة الفونولوجية بواسطة سلسلة من البنود اللفظية (أرقام, حروف أو الكلمات), وعلى الفرد أن يتذكرها فورا ووفق الترتيب المقدم, ويمكن استعمال اختبار تذكر الكلمات بدون معنى ذات مقطع أو مقطعين لحساب سعة الذاكرة الفونولوجية (Majerus et Poncelet, 2004 , p.151), أو اختبار تذكر سلسلة أرقام أطوال متزايدة مقدمة بصفة شفهية حيث يطلب من المفحوص أن يتذكرها فورا وفق الترتيب الذي قدمت به, مثال اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر الموجود في اختبا(WISC–IV) , يمكن كذلك تقديم سلسلة من الكلمات ذات أطوال متزائد ويطلب من المفحوص تذكرها وفق الترتيب المقدم (Majérus, 2014).

3.3 تقييم عمل المفكرة البصرية– الفضائية:

المفكرة البصرية – الفضائية يتم قياس قدرة استيعابها عن طريق مهام تذكر الأنماط البصرية أو المتاهات (Nithart, 2008), أو اختبار تحديد مواقع المكعبات مثل اختبار (Corsi)وهو من الاختبارات الكلاسيكية المستعملة في هذا المجال حيث يقوم المفحوص بتذكر موقع المكعبات التي يشير إليها الفاحص والتي يتزايد عددها بالتدريج .

4.علاقة الذاكرة النشطة بالنمو اللغوي:

توصلت بعض الأبحاث لوجود علاقة ارتباطيه قوية بين القدرات في الذاكرة النشطة (والتي يتم قياسها بتطبيق اختبارات تذكر الأرقام, ذاكرة الكلمات, تكرار الكلمات بدون معنى), ومستوى الرصيد المفرداتي على مستوى الفهم والتعبير لدى أطفال يبلغون من العمر من 2 إلى 3 سنة ; (Avons, Wragg, Cupples et Lovgrove,1998 ;Bowey,1996 Gathercole et Baddeley, 1989, 1990,1993 ; Gathercole, Service, Hitch, Adams et Baddeley,1992 ; Michas et Henry, 1994 cité par Majerus et Poncelet,2004, p.153)

وأثبت كل من Gathercole و Baddeley سنة (1994) (cité par Majerus et Poncelet, 2004 , p.154)أن مستوى الأداء في مهمة تكرار الكلمات بدون معنى في سن 4 و5 سنوات مرتبطة إحصائيا مع مستوى الرصيد المفرداتي الاستقبالي, ونفس الباحثين لاحظوا سنة (1990) أن الأطفال من 5 إلى 6 سنوات والذين كان لديهم مستوى ضعيف في مهمة تكرار الكلمات بدون معنى كانوا بطيئين في تعلم ربط اسم غير مألوف مع صورة للعبة مقارنة مع أطفال كان لديهم مستوى أحسن في الذاكرة النشطة اللفظية, هذه المعطيات تظهر أن القدرات في الحلقة الفونولوجية هي ذات علاقة مع سرعة اكتساب التصورات

الذهنية الجديدة , وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات حيث تفيد بتدخل الحلقة الفونولوجية في الاكتساب طويل الأمد لأشكال فونولوجية جديدة, فقد وصف Baddeley و آخرون سنة (1988) (cité par Fournier et Monjauze, 2000)حالة مريضة تعاني من حبسة توصيلية والتي أظهرت سعة احتفاظ لفظية ضعيفة جدا(2 بنود) والتي نتجت عن اضطراب في الحلقة الفونولوجية, وقارن هؤلاء الباحثين سعة ذاكرتها طويلة الأمد في تعلم كلمات مألوفة من لغتها الأم مع قدرتها على تعلم كلمات غير مألوفة (كلمات من لغة أجنبية) وأظهرت النتائج أنها غير قادرة على تعلم الكلمات التي لا تنتمي إلى لغتها الأم, هذه المعطيات قادت بادلي سنة (1988) إلى تقديم الفرضية التي تقول أن التعلم طويل الأمد للأشكال الفونولوجية الجديدة (والتي لا يوجد لها تمثيلات معجمية في الذاكرة طويلة الأمد) يتطلب تدخل الحلقة الفونولوجية. و تتدخل الحلقة الفونولوجية أيضا في فهم الجمل المكتوبة والمسموعة, خاصة عندما تكون هذه الجمل طويلة ومعقدة وبالفعل فقد لاحظ Baddeley عند نفس المريضة المذكورة سابقا صعوبة في فهم الجمل الطويلة والمعقدة.

5. علاقة الذاكرة النشطة بتعلم القراءة:

يتم معالجة النصوص المكتوبة بفضل الحلقة الفونولوجية عن طريق تحويلها إلى المدخل الفونولوجي, بحيث يجري تثبيتها في الذاكرة عن طريق تخزين أجزاء من النص وترتيبها الواحدة تلو الأخرى (Van Hout et Estienne ,2001,p.188) . وأظهرت الدراسات التتبعية أن مستوى الأطفال في الذاكرة النشطة قبل تعلم القراءة يساعد على التنبؤ بمستوى فك الترميز(التعرف على الكلمة المكتوبة) عند تعلم القراءة الفعلي فيما بعد, وذلك في القراءة المعتمدة على المبدأ الأبجدي (Gathercole et Baddeley, 1993 cité par Majerus et Poncelet, 2004),

وتوصل بعض الباحثين إلى أن مستوى القراءة مرتبط ارتباطا قويا مع الذاكرة النشطة (الحلقة الفونولوجية) , وذلك بين 7 و8 سنوات وتتقلص هذه العلاقة من 9 إلى 10 سنوات, وفسروا ذلك لكون الأطفال الأصغر سنا (7 و8 سنوات) مايزالون في المرحلة الأبجدية حسب نموذج (Frith) أي في مرحلة فك الترميز أين يعتمد على قواعد التحويل (الحرفي- الفونيمي), حيث الأجزاء التي يجب تذكرها صغيرة (حرف أو مجموعة من الحروف), في حين أن الأطفال الأكبر سنا (9 إلى 10 سنوات) يكونون قد طوروا مسار العنونة, ولا يلجئون لفك الترميز(الحرفي – الفونيمي) إلاّ في حالات نادرة كقراءة الكلمات غير المألوفة. وبهذا تغير المسار المستعمل في القراءة يفسِّر تناقص أثر الذاكرة النشطة (Hulme, Makenzie, 1992cité par Van Hout,2001,p.188)

6.الذاكرة النشطة لدى الأطفال(TSL):

منذ Gathercole و Baddeley سنة 1990 أظهرت العديد من الدراسات أن الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية لديها ارتباط قوي باضطرابات الذاكرة النشطة وبالأخص الحلقة الفونولوجية, ولكن من غير المحدد ما إذا كانت الاضطرابات في الذاكرة النشطة هي نتيجة للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية أم العكس أي سبب محتمل للاضطرابات اللغوية, لاحظ Bishop وNorth و Donlan سنة (1996) (cité par Parisse et Mollier,2009) أن بعض الأطفال الذين تخلصوا من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية عبر الزمن بقيت لديهم صعوبات في تكرار الكلمات بدون معنى, في هذه الحالة إذا لا يمكن اعتبار اضطرابات الذاكرة النشطة نتيجة.

رغم قلة الدراسات في مجال علاقة الذاكرة النشطة البصرية- الفضائية مع الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية إلاّ أن بعض الباحثين اهتموا بإثبات الفرضية القائلة أن القصور في قدرات الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في سعة الذاكرة

النشطة اللفظية, تمتد كذلك في مجال الذاكرة البصرية الفضائية, حيث أجريت دراسة على 21 طفل يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, يبلغون من العمر 4 سنوات و 6 أشهر والذين تم اختبارهم في 6 مهام تقيس الذاكرة البصرية – الفضائية, وتم مقارنة نتائجهم مع أطفال من نفس العمر الزمني, وأسفرت النتائج عن ظهور قصور على مستوى الذاكرة البصرية الفضائية مقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة (Bavin, Wilsson, Maruff et Sleeman ,2005 cité par Parisse et Mollier,2009,p.2)

دراسة أخرى قام بها كل من Parisse و Mollier سنة (2008) على 17 طفل مصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يبلغون من العمر من 6 إلى 12 سنة, حيث تمت مقارنتهم بـ 61 طفل يتمتعون بنمو لغوي عادي و من نفس العمر الزمني, والتي أظهرت أن الاضطرابات في الذاكرة النشطة موجودة لدى هؤلاء الأطفال, وذلك في المهام اللغوية والغير لغوية, أي في كل مكونات الذاكرة النشطة (الحلقة الفونولوجية , المنفذ المركزي, والمفكرة الفضائية البصرية).

خلاصة:

بما أن الذاكرة النشطة هي نظام يهتم بالاحتفاظ والمعالجة أثناء العمليات المعرفية كالفهم والتعلم واكتساب المفردات الجديدة فهو بذلك يعتبر نظام بالغ الأهمية وذلك في اكتساب اللغة الشفهية من جهة وكذلك في تعلم اللغة المكتوبة من جهة أخرى, ولهذا من الضروري القيام بتقييم شامل لقدرات الأطفال (TSL) في مختلف مكونات الذاكرة النشطة (المنفذ المركزي, الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية) لتحديد موضع الخلل في هذا النظام.

الجانب التطبيقي

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)

الفصل الخامس

الإطار المنهجي

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

1.الإشكالية:

يضن معظم أولياء الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (TSL), أن هذه الاضطرابات ستختفي بمجرد دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية, لاعتقادهم أن المدرسة ستوفر لهم محيط محفز للتعلم , من خلال الاحتكاك مع الأطفال العاديين و المعلمين وكذلك من خلال تعلم القراءة,وهذا ما سيوفر لهم الفرصة لتطوير لغتهم الشفهية, ولهذا يتأخر هؤلاء الأولياء في أخذ طفلهم إلى المختص الأرطوفوني.

هذه المعطيات أدت بنا للإطلاع على عدد من الأبحاث التي اهتمت بدراسة كيفية تأثير القدرات اللغوية والمعرفية للأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية على تعلم القراءة لديهم , فانطلقنا من دراسة Menyuk وآخرون سنة (1991) (cité par Billard,2000,p.1)حيث قاموا بتتبع 3 مجموعات من الأطفال من 5 إلى 8 سنوات, المجموعة الأولى تضم أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, المجموعة الثانية تضم أطفال يعانون من التأخر اللغوي البسيط, أما المجموعة الأخيرة فتضم أطفال خدج ولدوا في 7 أشهر, والنتيجة التي وصلوا إليها أن تقريبا كل أفراد المجموعة الأولى أصبحوا قراء سيئين, مقابل 25% من أفراد المجموعة الثانية, في حين أ ن 10% من المجموعة الثالثة أصبحوا قراء سيئين , في نفس السياق قامت Billard وآخرون سنة (1996) بدراسة على 3 أطفال مصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يبلغون من العمر على التوالي 7.4 و8.6 و 9.8 سنوات بهدف تحديد في أي مرحلة من مراحل تعلم القراءة يجد هؤلاء الأطفال صعوبة أكبر وذلك حسب نموذج Frith, حيث كانت مهمة القراءة تتمثل في قراءة جهرية لقائمة مكونة من 20 كلمة معزولة شائعة الاستعمال, وقائمة مكونة من 20 كلمة بدون معنى, وأظهرت النتائج أن بالرغم من استفادتهم من برنامج علاجي أرطوفوني متواصل ودوري, وبالرغم من إعادة السنوات الدراسية عدة مرات إلا أن هؤلاء

الأطفال لم ينجحوا إلاّ في تسمية بعض الحروف الأبجدية القليلة و بالأخص الصوائت, وأظهروا صعوبة في قراءة الكلمات بدون معنى, ولم تتمكن حالة من الحالات الثلاث من القراءة تماما, ولقد أرجع الباحثون هذه النتائج إلى أن هؤلاء الأطفال مازالوا في المرحلة اللوغوغرافية, أين يتعرفون على الكلمات المكتوبة من خلال تحديد بعض الحروف البارزة فيها أو عدة حروف ومن شكلها الإجمالي, وبالتالي فهم يجدون صعوبة في الانتقال إلى المرحلة الأبجدية, فهم لم يكتسبوا بعد قوانين التحويل (الحرفي – الفونيمي) البسيطة أي مطابقة الحرف مع الصوت الذي يوافقه, وهذا الفشل في الانتقال إلى المرحلة الأبجدية راجع للاضطرابات الفونولوجية التي تقيس التعبير اللغوي, وافترضوا أن تكوين البرنامج النطقي الذي يسمح بالتفريق بين هذه الوحدات الفونولوجية المتقاربة يكون صعب التنفيذ بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

وهناك عدة دراسات أكدت على ضعف قدرات هؤلاء الأطفال في المهام التي تقيس الوعي الفونولوجي, من بينها دراسة Fazio سنة (1997) (cité par Leybart, Van Reybroeck, Ponchaux et Mousty, 2004)والتي قامت بتقييم الوعي الفونولوجي لدى مجموعة من الأطفال المصابين با(TSL) أين اختبرت قدراتهم في التعرف على القافية وتذكر الأغاني الخاصة بالأطفال ومهام تذكر السلاسل الأوتوماتكية (كالأبجدية أو قائمة الأعداد), حيث قارنت بين مجموعتين: المجموعة الأولى مكونة من أطفال عاديين من محيط اجتماعي هش, يبلغون من العمر (من 5 إلى 6.3 سنة), والمجموعة الثانية مكونة من أطفال يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يبلغون من العمر من (5 إلى 7.4 سنة), أظهرت النتائج أن الأطفال (TSL) لديهم مستوى متدني مقارنة مع الأطفال العاديين, وذلك في ترديد الأغاني الخاصة بالأطفال, والتعرف على السلاسل اللسانية الأوتوماتيكية كالأبجدية أو قائمة الأعداد, ثم قامت بدراسة قدرة هؤلاء الأطفال على تعلم

الأغاني الجديدة والتي تحتوي على عدة قوافي, وعلى مهام التعرف على القافية, من خلال تطبيق برنامج تدريبي على المجموعتين, واتضح أن الأطفال العاديين أظهروا تحسن واضح في المهمتين ولكن الأطفال(TSL) لم يتمكنوا من الاستفادة من هذا التدريب.

نفس النتيجة توصل إليها Joffe ومساعدوه سنة (1998) (cité par Leybart et al,2004) , فقد اختبر 4 أطفال (TSL) يبلغون من العمر من 6 إلى 7 سنوات في مهام ترديد الأغاني والتعرف على القافية, وكذلك إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بفونام معين, وقد أظهر الأطفال صعوبات في المهام الموصوفة بالإيبيفونولوجية , ثم قام نفس الباحث باختبار 44 طفل مصابين بال (TSL) متوسط أعمارهم يقدر بـ 7.2 سنة ولكن قام باختبارهم في مهام ميتافونولوجية والتي تتطلب وعي أكثر, وقارنهم بمجموعتين ضابطتين: المجموعة الأولى من نفس العمر الزمني, والمجموعة الثانية من نفس العمر اللغوي وبالتحديد نفس مستوى الرصيد المعجمي يبلغون من العمر 5.2 سنة, وكانت المهام الفونولوجية التي تم اختبارهم فيها تتمثل في: إنتاج القوافي, التعرف على الدخيل من بين 4 كلمات لديها نفس القافية, التعرف على الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بنفس الفونام, تقطيع الكلمات إلى مقاطع, تعداد الفونيمات, وحذف الفونام الأول أو الأخير, تحصل الأطفال (TSL) على نتائج أقل في كل من مهام الإنتاج والتعرف على القافية وكذلك في مهام التقطيع وحذف الفونام الأول والأخير مقارنة مع الأطفال من نفس العمر اللغوي.

دراسات أخرى اهتمت بالبحث في الذاكرة النشطة لدى الأطفال (TSL), من بينها دراسة Majérus و Van der Linden سنة (2003) , (cité par Parisse et Mollier 2009),والتي قام فيها هؤلاء الباحثون بقياس قدرات الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يبلغون من العمر من 8 إلى 12 سنة, وقارنهم مع مجموعتين من الأطفال العاديين, المجموعة الأولى من نفس العمر الزمني والمجموعة الثانية من نفس

المستوى اللغوي, واختبرهم في مهام تقيس قدراتهم في الذاكرة النشطة (الحلقة الفونولوجية) وذلك في تكرار الكلمات والكلمات بدون معنى, نتائج الأطفال (TSL) كانت أضعف في كل المهام, وفسر هؤلاء الباحثون ذلك بضعف يعاني منه هؤلاء الأطفال في التمثيلات الذهنية الفونولوجية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى.

نفس النتيجة توصل ت إليها دراسة Zourou سنة (2010), والتي درست الخصائص المعرفية واللغوية لـ 40 طفل مصابين بالاضطرابات الخاصة بالغة الشفهية الناطقين باللغة الفرنسية, حيث تحصل هؤلاء الأطفال على نتائج ضعيفة على مستوى الذاكرة النشطة وبالأخص الحلقة الفونولوجية وذلك في مهام ذاكرة (الأرقام – الحروف), وكذلك اضطرابات على مستوى الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات البصرية والفضائية أي المفكرة (البصرية– الفضائية), وقد تمكن ت من استخراج 3 مجموعات لكل مجموعة بروفيل لغوي خاص, المجموعة الأولى تظهر مشاكل على مستوى الفهم والتعبير, المجموعة الثانية تظهر مشاكل على مستوى التعبير أكثر من الفهم, والمجموعة الثالثة تظهر مشاكل على مستوى الفهم أكثر من التعبير.

بعد اطلاعنا على هذه الدراسات لاحظنا أن معظمها تظهر أن هناك عدة مستويات لسانية أو معرفية مضطربة لدى هذه الفئة وبالتالي يتوجب علينا تحديد الرابط بين هذه المستويات, وللقيام بذلك سنستعين بنموذج Stakhous و wells سنة (1996) cité par Leybart et al,2004) لشرح مستويات الخلل لدى الأطفال (TSL), والذي ذكرناه في الجانب النظري في الفصل الثالث, يقدم هذا النموذج طرح (نفسو–لغوي) حول الطريقة التي يقوم بها الطفل الذي يتمتع بنمو لغوي عادي بمعالجة الكلام الذي يسمعه, بحيث يقسم عملية المعالجة إلى ثلاث مراحل(مرحلة المدخلات, مرحلة التصورات و مرحلة المخرجات), والذي يمكن استعماله لشرح نقاط الضعف المحتملة,ف المعالجة على مستوى المدخلات والمخرجات و التصورات الذهنية في نموذج Stakhousو wells تشكل مصدر محتمل

للصعوبات بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة, فالطفل الذي يعاني من خلل على مستوى المعالجة السمعية رغم سلامة حاسة السمع لديه, قد يعاني كذلك من خلل آخر على مستوى الإدراك السمعي والبصري(القراءة على الشفاه) للكلمة, وبالتالي يؤثر على كيفية تخزين هذه الكلمة في الذاكرة(التصورات الفونولوجية والدلالية), وإذا كان تخزين الكلمة يتم بشكل مشوه وغير دقيق سيؤدي بالطفل إلى نطق هذه الكلمة بصفة خاطئة (المخرجات) (Leybaert et al., 2004).

إذا كانت التصورات التي خزنها الطفل مشوهة وغير دقيقة هذا يعني أنه سيستعملها لتعلم القراءة, فالقارئ الجيد يجب أن يمتلك في البداية القدرة على تكوين تصورات دقيقة للمقاطع, هذا يمكّنه من تكوين علاقات تنظيمية بين الحروف أو مجموعة من الحروف من جهة وما يقابلها من فونيمات من جهة أخرى, في حين أن القارئ السيئ يواجه صعوبة على مستوى تحليل الكلام والذي سيؤثر سلبا في تكوين هذه التصورات حول العلاقات التنظيمية بين (الفونام – الحرف) (Alegria et Morais, 1996). وهذا ما يتجلى من خلال النموذج التفاعلي لـ (Seymour ,1997,cité par Rocher,2005,p.15)والذي يؤكد أن اكتساب السيرورة الأبجدية أي (تحويل كل حرف الفونام الذي يقابله, وكذلك تحول كل فونام إلى الحرف الذي يقابله) أثناء تعلم القراءة يتطلب من الفرد إقامة علاقة تفاعلية مع المكونات الفونولوجية للكلام , ولاكتسابه يتطلب من الفرد القدرة على عزل البنيات الفونيمية للكلام , وهذا ما يترتب عنه نمو الوعي الفونيمي من هنا سنطرح التساؤلات التالية:

ماهية القدرات اللغوية و المعرفية التي يظهرها الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية,وكيف تؤثر في قدرتهم على تعلم القراءة؟

كيف يتصف الرصيد المعجمي الذي يمتلكه الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية على مستوى الفهم ؟

كيف يتصف الرصيد المعجمي الذي يمتلكه الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية على مستوى التعبير؟

هل يتمتع الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية بقدرات كافية على مستوى الوعي الفونولوجي تسمح لهم بالتعرف والتعامل مع المقاطع والقوافي والفونيمات؟

هل يتمتع الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية بمستوى ذكاء عادي؟

هل يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى الحلقة الفونولوجية؟

هل يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المنفذ المركزي؟

هل يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية ؟

هل يستطيع الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية تعلم القراءة؟

تأويل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)

2.الفرضيات:

1.2 الفرضية الرئيسية:

البروفيل اللغوي والمعرفي الذي يمتلكه الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يعيق عملية تعلم القراءة.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزية الأولى:

الأطفال الذين يعانون من اضطراب خاص باللغة الشفهية يمتلكون رصيد معجمي ضعيف على المستوى الفهم.

الفرضية الجزية الثانية:

الأطفال الذين يعانون من اضطراب خاص باللغة الشفهية يمتلكون رصيد معجمي ضعيف على المستوى التعبير.

الفرضية الجزئية الثالثة:

النظام الفونولوجي هو الأكثر اضطرابا لدى الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, بسبب خلل في نظام المعالجة الفونولوجية على مستوى المقاطع والقوافي والفونيمات والذي يشوه التصورات الذهنية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

الفرضية الجزئية الرابعة:

يتمتع الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية بذكاء عادي.

الفرضية الجزئية الخامسة:

يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى الحلقة الفونولوجية.

الفرضية الجزئية السادسة:

يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المنفذ المركزي.

الفرضية الجزئية السابعة:

يعاني الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية.

الفرضية الجزئية الثامنة:

يجد الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية صعوبات كبيرة في تعلم القراءة بسبب عدم اكتساب قواعد التحويل (الحرفي– الفونيمي).

دور وفاء الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وزيزة)

3.منهج الدراسة:

يندرج عملنا ضمن مدرسة علم النفس اللغوي المعرفي وللقيام بهذا البحث والمتمثل في تحديد البروفيل اللغوي والمعرفي للأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL) وكيفية تأثيره على تعلم القراءة لدى أطفال ناطقين باللغة العربية, يبلغون من العمر من 6.9سنوات إلى 9.1 سنوات اعتمدنا على منهج دراسة حالة وذلك لعدة أسباب:

-صعوبة تشخيص الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية الذي يواجهها معظم المختصين الأرطوفونيين, وذلك ربما يكون عدم حصولهم على التكوين الكافي في هذا المجال, فلم نجد الكثير من المختصين الأرطوفونيين اللذين قاموا بتشخيص هذا النوع من الاضطرابات رغم أنها موجودة.

-قلة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة باللغة الشفهية والذين لديهم احتكاك مع القراءة أي تم تعليمهم القراءة أو متمدرسين في المدرسة الابتدائية على الأقل لمدة سنتين.

4.أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى :

-تحديد البروفيل اللغوي للأطفال (TSL)وذلك عن طريق تحديد مستوى الرصيد المعجمي (الفهم والتعبير), وكذلك تحديد مستوى الوعي الفونولوجي لدىالأطفال(TSL) على مستوى المقطع القافية والفونام.

-تحديد البروفيل المعرفي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة باللغة الشفهية وذلك من خلال تحديد مستوى الذكاء وكذلك مستوى الذاكرة النشطة(المنفذ المركزي, الحلقة الفونولوجية و المفكرة البصرية- الفضائية).

-دراسة تأثير هذا البروفيل اللغوي والمعرفي على قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الخاصة باللغة الشفهية على تعلم القراءة (التعرف على الكلمة المكتوبة المعزولة وليس الفهم).

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

الفصل السادس :

منهجية الدراسة

-الجزء الأول: الدراسة السيكومترية للاختبارات

- الجزء الثاني: تطبيق الاختبارات

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

1.منهجية الدراسة

ينقسم هذا الفصل إلى جزئين:

1.1 الجزء الأول : يتمثل في الدراسة السيكومترية للاختبارات الخاصة بالوعي الفونولوجي والقراءة, حيث سنطبق الاختبارات على 86 تلميذ يزاولون الدراسة في السنة الثانية و الثالثة ابتدائي ناطقين باللغة العربية, يتراوح سنهم ما بين (7 و9 سنوات).

2.1 الجزء الثاني :يتمثل في الدراسة العيادية الهدف منها التحقق من صحة الفرضيات المطروحة, وذلك عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات: اللغوية(الرصيد المعجمي على مستوى الفهم والتعبير , الوعي الفونولوجي), اختبار الذكاء للتحقق من حاصل الذكاء, وكذلك تطبيق اختبارات الذاكرة لقياس سعة (الحلقة الفونولوجية, المنفذ المركزي, والمفكرة البصرية– البصرية) على 6 حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية. ومن ثم تطبيق اختبارات القراءة بهدف معرفة مدى تأثير البروفيل اللغوي والمعرفي للحالات على قدرتهم على تعلم القراءة.

ولقد اخترنا منهج دراسة الحالة لأنه الأنسب للقيام بدراستنا وذلك لعدة اعتبارات, أهمها أننا يجب أن نجري الدراسة على أفراد مصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية و في نفس الوقت يجب أن يكون هؤلاء الأفراد قد بدؤوا بتعلم القراءة باللغة العربية الفصحى على الأقل من التحضيري إلى السنة الأولى أي سنتين منذ بداية تعلم القراءة, وهذه الحالات قليلة بحيث وجدنا صعوبة في العثور عليه ا, فأغلب المختصين الأرطفونيين الذين توجهنا إليهم أوضحوا لنا أن هؤلاء الأطفال بمجرد دخولهم إلى المدرسة ينقطعون عن الحصص الأرطوفونية.

الفصل السادس:

الجزء الأول

الدراسة السيكومترية للاختبارات

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الفول ويزة)

الجزء الأول: الدراسة السيكومترية لاختبارات الوعي الفونولوجي والقراءة :

1.خطوات البحث:

الهدف الذي نسعى إليه من تقديم هذا الجزء هو التحقق من صدق وثبات الاختبارات المتضمنة للوعي الفونولوجي والقراءة.

1.1مكان إجراء الدراسة:

لإجراء هذا الجزء من البحث والمتمثل في الدراسة السيكومترية لاختبارات الوعي الفونولوجي والقراءة (اختبار تشخيص قراءة وكتابة), من الضروري أن تكون عينة الدراسة تلاميذ متمدرسين, ولهذا فمكان إجراء الدراسة السيكومترية هو المدارس الابتدائية الكائنة بدائرة باب الواد, والتابعة للمقاطعة التعليمية للجزائر وسط, وأسماء المدارس هي: مدرسة القديس يوسف, مدرسة كمال أبركان ومدرسة مالك بن رابية, وفيما يلي سنقدم جدول يوضح توزيع التلاميذ وفق المدارس.

الجدول رقم (01) يمثل توزيع التلاميذ حسب المدارس والمستوى الدراسي.

أسماء المدارس	مالك بن رابية		كمال أبركان		القديس يوسف		
المستوى الدراسي	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	المجموع
السنة الثانية ابتدائي	13	6	5	6	5	3	38
السنة الثالثة ابتدائي	10	7	8	5	8	10	48

2.1.تقديم عينة الدراسة الخاضعة للتكييف:

تتكون مجموعة الدراسة التي أجري عليها التكييف من 86 تلميذ وتلميذة, 38 متمدرسين في السنة الثانية ابتدائي تتراوح أعمارهم مابين (7و 8 سنوات), و 48 تلميذ و تلميذة متمدرسين في السنة الثالثة ابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين(7سنوات و 10أشهر و 9 سنوات).

3.1 معايير اختيار العينة:

المستوى الدراسي: اخترنا أن نطبق الاختبار على التلاميذ متمدرسين في السنة الثانية والثالثة, فمن المفترض أن يكون التلاميذ في هذين المستويين قادرين على القراءة, أي فك الترميز.

- السن: من 7 سنوات إلى 8 سنوات بالنسبة للسنة الثانية ابتدائي, ومن 7 سنوات و10 أشهر إلى 9 سنوات بالنسبة للصف الثالث ابتدائي.
- مستوى القراءة: مستويات مختلفة من القراء (ضعيف و مرتفع) اعتمادا على أراء المعلمين وكذلك نتائج الأطفال الدراسية في القراءة وذلك حسب نتائج السداسي الأول.
- عدم إعادة السنة.
- لايعانون من اضطرابات نطقية أو لغوية.
- لا يعانون من عجز سمعي أو بصري ما عدى الأطفال الذين يضعون النظارات.

وقد اعتمدنا في ذلك على أراء المعلمين والملاحظات الميدانية في الحصص الدراسية, وكذلك النتائج المتحصل عليها في الفصل الدراسي الأول, لأننا طبقنا الاختبارات بعد اختبارات الفصل الأول.

4.1 تقديم الاختبار:

والمتمثل في اختبار **تشخيص قراءة وكتابة**[1], وهو من إعداد مي ترهي الصفدي و لينا الشاويش, يهدف هذا الاختبار لتقييم قدرات التلاميذ من الصف الثاني إلى الصف السابع. وقد أُعِدَ هذا الاختبار لتقييم قدرات التلاميذ في مجالين:

أولا: مجال القراءة: والذي ينقسم إلى:

- القراءة الصوتية.
- الوعي الفونولوجي.
- القراءة الأوتوغرافية.
- قراءة النص وفهمه.

ثانيا: مجال الكتابة.

هدفنا الأساسي من تطبيق هذا الاختبار هو تقييم قدرات الحالات المصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في مجال الوعي الفونولوجي والقراءة باللغة العربية الفصحى , ولكن قراءة الكلمات المعزولة وليس النص وبالأخص التعرف على الكلمة وليس الفهم , ولهذا سنكتفي بتطبيق الاختبارات التي تقيس القدرات في الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الحروف والمقاطع والكلمات المعزولة المصممة للصف الثاني والثالث ويتكون الاختبار من:

1.4.1 تقديم اختبارات القراءة : ويتضمن الاختبارات التالية:

1.1.4.1 معرفة أصوات الحروف(الصوائت والصوامت):

الوسائل: قائمة مكونة من 29 حرف.

[1] أنظر الملحق رقم (01)

التعليمات : يطلب الفاحص من التلميذ قراءة صوت الحرف، وعدم قراءة الحرف باسمه، مع إعطاء مثال لكيفية لفظ الحرف صامت مثال :[b] وليس [bā?] .

طريقة التنقيط:

تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(−) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

ملاحظة :على الفاحص أن ينتبه لكيفية لفظ التلميذ للحروف التالية: هناك إمكانيّتان للفظ "الواو "و"الياء"، إما كحرفين صامتين مثل الواو في كلمة" وَرد "والياء في كلمة" يَد"، أو كحرفين صائتين مثل الواو في كلمة" نور "والياء في كلمة" ريم, أما" الألف "فتلفظ كحرف صائت فقط، وذلك مثل الألف في كلمة" باب."

2.1.4.1- معرفة أصوات الصوائت الطويلة والقصيرة(الحركات)،السكون والتنوين:

الوسائل: قائمة مكونة من 20 صائتة قصيرة وطويلة بالإضافة للسكون.

التعليمات :يطلب الفاحص من التلميذ قراءة الحركات، السكون والتنوين بأصواتها، وليس بأسمائها .إذا وجد التلميذ صعوبة في قراءة الحركات منفردة، يطلب الفاحص منه قراءتها مع حرف كما جاء في العمود الثاني .

طريقة التنقيط:

تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(−) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

3.1.4.1- قراءة المقاطع:

الوسائل: قائمة مكونة من 28 مقطع.

التعليمات : يطلب الفاحص من التلميذ قراءة المقاطع بأنواعها مع الانتباه للدقة والسرعة في القراءة.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

4.1.4.1 قراءة كلمات لا معنى لها(التهجئة الفونولوجية):

الوسائل: قائمة مكونة من 12 كلمة لا معنى لها.

التعليمات: يطلب الفاحص من التلميذ قراءة قائمة الكلمات مع التشكيل الصحيح, يوضح الفاحص للتلميذ أن هذه الكلمات لا معنى لها وليس لها دلالة في اللغة.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

ملاحظات:

- إذا أبدى التلميذ عدم قدرة على التهجئة، يتم إنهاء التمرين بعد مرور دقيقتين.
- يتم الانتباه في هذا التمرين إلى تمييز التلميذ لجميع الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي (الصوامت، الصوائت، السكون،التنوين).

5.1.4.1 قراءة الكلمات الهوموغرافية:

الوسائل: 4 كلمات مكونة من نفس الأحرف وبنفس الترتيب ولكن تختلف في التشكيل.

التعليمات :يطلب الفاحص من التلميذ قراءة 4 كلمات تحتوي على نفس الحروف ولكن تختلف في التشكيل, وعلى التلميذ قراءتها مع التشكيل الصحيح.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

6.1.4.1 القراءة الأورتوغرافية:

الوسائل: قائمة مكونة من 12 كلمة للصف الثاني ابتدائي, ويضاف إليها 12 كلمة أخرى للصف الثالث ابتدائي لتصبح 32 كلمة.

التعليمات :يطلب الفاحص من التلميذ قراءة الكلمات بسرعة و كقالب واحد بدون تهجئة, في حال عدم تمكن التلميذ من القراءة بهذا الشكل يتم إعطاؤه الفرصة للقراءة من خلال التهجئة، على أن يتم تدوين الطريقة التي اتبعها التلميذ في القراءة.

ملاحظات:

من المهم الانتباه لقدرة التلميذ على تمييز اللفظ الصحيح لكلمات تحتوي أحرف تلفظ ولا تكتب (بعض أسماء الإشارة، كلمات مثل :الله،إله، طه، رحمن، لكن)، أو بالعكس، أي كلمات تحتوي على أحرف تكتب ولا تلفظ(اللام قبل الحرف الشمسي، الألف الفارقة، همزة الوصل في سياق الكلام), كذلك الانتباه لقدرة التلميذ على تمييز الضوابط مثل: الشدة، المدة، همزة القطع والوصل, إضافة إلى كيفية لفظ التاء المربوطة ساكنة ومتحركة، لفظ الواو والياء كأحرف صامت، لفظ الألف المقصورة، ولفظ الهمزة في مواقعها المختلفة.

ملاحظات:

إذا أبدى التلميذ عدم قدرة على القراءة، يتم إنهاء التمرين بعد مرور دقيقتين.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

2.4.1 تقديم اختبارات الوعي الفونولوجي:

تعليمات :هذا البند من التشخيص يحتوي على اختبارات يقوم الفاحص بإعطاء تعليمات شفهية فقط دون أن يعرض على التلميذ الكلمات التي يريد الفاحص أن تقوم فيها المعالجة الفونولوجية, وذلك من أجل فحص قدراته في مجال الوعي الفونولوجي.

ملاحظة : يطلب الفاحص من التلميذ التوقف عن حل التمرين، في حال ملاحظة عدم تمكنه من حلها بالمعظم.

1.2.4.1 استخراج الفونيم الأول من الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات: يطلب الفاحص من التلميذ أن يستخرج الصوت الأول من الكلمة(مجردا من صوت الحركة), مع إعطاء مثال على ذلك.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

2.2.4.1استخراج الفونيم الأخير من الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات : يطلب الفاحص من التلميذ أن يستخرج الصوت الأخير من الكلمة سواء كان حر ف أو حركة, مع إعطاء مثال على ذلك.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

3.2.4.1 تحليل الكلمة الى مقاطع:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات مكونة من مقطعين إلى 5 مقاطع.

التعليمات : يطلب الفاحص من التلميذ أن يحلل الكلمة إلى مقاطعها بناء على بعض الأمثلة المطروحة من قبل الفاحص.

المثال : يَلعَبُ يصبح يَل / عَ / بُ.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

4.2.4.1 تحليل المقطع و الكلمة الى فونيمات :

الوسائل: قائمة مكونة من 8 كلمات.

التعليمات: يطلب الفاحص من التلميذ أن يحلل الكلمة إلى أصواتها بناءا على أكثر من مثال يقدم من طرف الفاحص من أجل التوضيح, مثال 1: رِيم يصبح ر/ ي/م , مثال 2: عُرس يصبح ع/ُ /ر/س, مثال 3: عَادِل يصبح ع/َ /د/ِ /ل, مثال 3: سَمَك يصبح س/َ /م/ َ /ك.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

5.2.4.1 حذف مقطع من نهاية الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات :يطلب الفاحص من التلميذ حذف مقطع من نهاية الكلمة ولفظ الجزء المتبقي منها، مع ذكر أكثر من مثال من أجل التوضيح, مثال :يطلب الفاحص من التلميذ أن يقول كلمة قمصان... ثم يطلب منه أن يقول كلمة قُمصان بدون" صان"، ويسأله ماذا يبقى؟ يجيب التلميذ" قُم."

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

6.2.4.1 حذف مقطع من بداية الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات: يطلب الفاحص من التلميذ بحذف مقطع من بداية الكلمة بنفس النمط السابق، مثال :يطلب الفاحص من التلميذ أن يقول كلمة" عَرجاء" ثم يطلب منه أن يقول كلمة "عرجاء "بدون" عَر"، ويسأله ماذا يبقى؟ يجيب الطالب" جاء."

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

7.2.4.1حذف فونام من نهاية الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات :يطلب الفاحص من التلميذ حذف فونام من نهاية الكلمة ولفظ الجزء المتبقي منها مع ذكر أكثر من مثال من أجل التوضيح، مثال :عَدَس بلا" س " تصبح عَدَ.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

8.2.4.1 حذف فونام من بداية الكلمة:

الوسائل: قائمة مكونة من 5 كلمات.

التعليمات: يطلب الفاحص من التلميذ حذف فورام من بداية الكلمة على نفس النمط السابق مثال :فَريد بلا" ف" تصبح َريد(تلفظ أَريد) يجب التأكيد للتلميذ على أهمية حذف صوت واحد فقط، وأن" فَ "هي عبارة عن صوتين" ف"+حركة الفتحة َ"

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

9.2.4.1التعرف على الكلمة التي ليس لها نفس القافية:

ملاحظة: بعد الاطلاع على بنود اختبارات الوعي الفونولوجي, ارتأينا أن نضيف اختبار أخر يخص طريقة التعرف على القافية, نظرا لأهميته في تحديد نمو قدرات الأطفال على مستوى الوعي الفونولوجي.

الوسائل: 5 سلاسل تحتوي على 3 كلمات, كلمتين تنتهيان بنفس القافية و كلمة ثالثة تنتهي بقافية مختلفة.

التعليمات: يقوم الفاحص بقراءة قائمة مكونة من 3 كلمات ثم يطلب من المفحوص أن يستخرج الكلمة الدخيلة والتي لا تنتهي بنفس القافية في الأخير, ولا يجب أن يرى الطفل الكلمات المكتوبة, وعلى الفاحص إعطاء أمثلة للتلميذ ليفهم التعليمة.

طريقة التنقيط: تعطى علامة (+) للإجابة الصحيحة و(–) للإجابة الخاطئة ثم تحتسب عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة, في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

2.ظروف تطبيق الاختبار:

قمنا بتطبيق الاختبار في نهاية الفصل الأول للسنة الدراسية, أي بعد الاطلاع على نتائج الامتحانات, وذلك في الأوقات الصباحية والمسائية, في قاعة فارغة أو في الفصل أثناء أداء التمرينات الكتابية لتفادي الضوضاء, تتراوح مدة تطبيق الاختبارات المتعلقة بالوعي الفونولوجي والقراءة من 25 إلى35 دقيقة لكل تلميذ, قمنا بتطبيق الاختبارات على 90 تلميذ في الاختبار القبلي ثم استبعدنا 4 تلاميذ بسبب غيابهم في الاختبار البعدي بعد 15 يوم.

3.عرض وتحليل نتائج الدراسة السيكومترية لاختبارات القراءة والوعي الفونولوجي:

1.3 صدق الاختبارات : للتحقق من صدق الاختبار طبقنا طريقة صدق المقارنة الطرفية [2] وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين وذلك حسب مستواهم في القراءة, أي التلاميذ الأقوياء في القراءة والتلاميذ الضعاف في القراءة لكل من السنة الثانية والسنة الثالثة, واستندنا في ذلك على رأي المعلمين ونتائج التلاميذ في القراءة للسداسي الأول حيث قمنا بترتيب التلاميذ من القوي إلى الضعيف ثم قسمنا كل مستوى إلى مجموعتين متساويتين.

[2]) أنظر الملحق رقم (2)

الجدول (02) يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية في اختبارات القراءة.

الاختبارات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
معرفة أصوات الحروف	عالي	19	27.68	0.47	7.4	*0.000
	متدني	19	22.42	3		
معرفة أصوات الحركات	عالي	19	20	0	16.20	*0.000
	متدني	19	17.16	0.76		
قراءة المقاطع	عالي	19	27.53	0.61	13.33	*0.000
	متدني	19	22	1.70		
قراءة الكلمات الهوموغرافية	عالي	19	3.84	0.37	18.14	*0.000
	متدني	19	1.32	0.47		
قراءة الكلمات بدون معنى	عالي	19	10.47	0.84	7.51	*0.000
	متدني	19	7.26	1.66		
قراءة الكلمات الأورتوغرافية	عالي	19	10.21	0.53	9.08	*0.000
	متدني	19	6.95	1.47		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(02) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) في اختبارات القراءة بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والتلاميذ ذوي المستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية ابتدائي.

الجدول رقم (03) يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية في اختبارات الوعي الفونولوجي.

الاختبارات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
استخراج الفونام الأول من الكلمة	عالي	19	4.79	0.41	12.34	*0.000
	متدني	19	1.53	1.07		
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	عالي	19	3.74	0.65	5.61	*0.000
	متدني	19	1.63	1.49		
تحليل الكلمات إلى مقاطع	عالي	19	4.58	0.50	9.66	*0.000
	متدني	19	2.32	0.88		
تحليل الكلمات إلى فونيمات	عالي	19	4.05	1.50	8.36	*0.000
	متدني	19	0.79	0.79		
حذف مقطع من بداية الكلمة	عالي	19	4	0.66	6.50	*0.000
	متدني	19	1.89	1.24		
حذف مقطع من نهاية الكلمة	عالي	19	4.42	0.60	5.12	*0.000
	متدني	19	3.05	1.31		
حذف فونام من نهاية الكلمة	عالي	19	3.74	0.45	10.6	*0.000
	متدني	19	1.16	0.95		
حذف فونام من بداية الكلمة	عالي	19	4.47	0.61	11.96	*0.000
	متدني	19	0.95	1.12		
التعرف على الكلمة الدخيلة التي ليس لها نفس القافية	عالي	19	4.32	0.88	11.30	*0.000
	متدني	19	1.74	0.45		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول رقم(03) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) في اختبارات الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والتلاميذ ذوي المستوى المتدني في القراءة للسنة الثانية ابتدائي.

الجدول رقم (04) يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثالثة في اختبارات القراءة.

الاختبارات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
معرفة أصوات الحروف	عالي	24	28.96	0.2	22.95	*0.000
	متدني	24	26.79	0.41		
معرفة أصوات الحركات	عالي	24	20	0	7.62	*0.000
	متدني	24	17.21	1.79		
قراءة المقاطع	عالي	24	27.54	0.50	7.49	*0.000
	متدني	24	24.63	1.83		
قراءة الكلمات الهوموغرافية	عالي	24	4	0	12.14	*0.000
	متدني	24	2.54	0.58		
قراءة الكلمات بدون معنى	عالي	24	10.08	0.65	10.09	*0.000
	متدني	24	6.83	1.43		
قراءة الكلمات الأورتوغرافية	عالي	24	29.17	1.83	21.57	*0.000
	متدني	24	21.04	0.20		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

الجدول رقم (05) يمثل دلالة الفروق بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في القراءة للسنة الثالثة في اختبارا ت الوعي الفونولوجي.

الاختبارات	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
استخراج الفونام الأول من الكلمة	عالي	24	4.88	0.33	8.91	*0.000
	متدني	24	2.46	1.28		
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	عالي	24	3.83	0.86	7.66	*0.000
	متدني	24	1.54	1.17		
تحليل الكلمات إلى مقاطع	عالي	24	4.33	0.48	8.05	*0.000
	متدني	24	2.54	0.97		
تحليل الكلمات إلى فونيمات	عالي	24	5.58	0.58	16.32	*0.000
	متدني	24	1.79	0.97		
حذف مقطع من بداية الكلمة	عالي	24	4.33	0.33	9.94	*0.000
	متدني	24	2.63	1.05		
حذف مقطع من نهاية الكلمة	عالي	24	4.96	0.20	7.91	*0.000
	متدني	24	3.17	1.09		
حذف فونام من نهاية الكلمة	عالي	24	3.67	0.48	10.33	*0.000
	متدني	24	1.67	0.67		
حذف فونام من بداية الكلمة	عالي	24	4.33	0.70	10.88	*0.000
	متدني	24	1.13	1.26		
التعرف على الكلمة الدخيلة التي ليس لها نفس القافية	عالي	24	4.58	0.50	9.59	*0.000
	متدني	24	2.21	1.10		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبين من الجدول رقم(05) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أزواج المتوسطات لاختبار (t) في اختبارات الوعي الفونولوجي بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والتلاميذ ذوي المستوى المتدني في القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.

اتضح من خلال الجداول (02),(03),(04) و(05) أن التلاميذ ذوي المستوى العالي في القراءة قد تحصلوا على نتائج مرتفعة في اختبارات القراءة والوعي الفونولوجي, وأن التلاميذ ذوي المستوى الضعيف في القراءة تحصلوا على نتائج ضعيفة مقارنة بالتلاميذ ذوي المستوى العالي في القراءة في اختبارات القراءة والوعي الفونولوجي, وهذا ما يثبت أن هذا الاختبار يقيس فعلا ما هو مصمم له, فقد أثبت أن التلاميذ ذوي المستوى العالي في القراءة هم فعلا ذوي مستوى عالي في القراءة و في الوعي الفونولوجي , وأن التلاميذ ذوي المستوى المتدني في القراءة هم فعلا ضعفاء في القراءة والوعي الفونولوجي , وهذا ما تجلى من خلال المقارنة بين المتوسطات التي تحصل عليها التلاميذ في مختلف الاختبارات التي تقيس مستوى القراءة والوعي الفونولوجي, وبالتالي فالاختبار يُمَيِز بين التلاميذ ذوي المستوى العالي والتلاميذ ذوي المستوى المرتفع في القراءة والوعي الفونولوجي وبذلك نطمئن إلى صدقه.

2.5 ثبات الاختبارات:

لحساب معامل الثبات, قمنا بتطبيق الاختبار على مجموعة مكونة من 38 تلميذ في الصف الثاني ابتدائي و48 تلميذ في الثالث ابتدائي, ثم أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس المجموعة بعد 15 يوم من التطبيق الأول, بعدها قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات التطبيق الأول (القبلي) والتطبيق الثاني (البعدي) لكل من اختبارات القراءة والوعي الفونولوجي, كما تظهره الجداول رقم (06) ,(07), (08), (09).

الجدول رقم (06) يمثل معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة للسنة الثانية ابتدائي:

الفترة	الاختبارات	ن	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
القبلي	معرفة أصوات الحروف	38	1	0.01
	معرفة أصوات الحركات	38	0.93	0.01
	قراءة المقاطع	38	0.74	0.01
*	قراءة الكلمات الهوموغرافية	38	0.73	0.01
	قراءة الكلمات بدون معنى	38	0.82	0.01
البعدي	قراءة الكلمات الأورتوغرافية	38	0.83	0.01

أظهرت النتائج الممثلة في الجدول رقم(06) وجود معاملات ارتباط قوية في اختبارات القراءة المطبقة على تلاميذ السنة الثانية, حيث تراوحت بين (0.73) و(1) عند مستوى الدلالة (0.01).

الجدول رقم(07) يمثل معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للوعي الفونولوجي للسنة الثانية ابتدائي:

الفترة	الاختبارات	ن	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
القبلي * البعدي	استخراج الفونام الأول من الكلمة	38	0.87	0.01
	استخراج الفونام الأخير من الكلمة	38	0.62	0.01
	تحليل الكلمة إلى مقاطع	38	0.84	0.01
	تحليل المقطع والكلمة إلى فونيمات	38	0.85	0.01
	حذف مقطع من نهاية الكلمة	38	0.81	0.01
	حذف مقطع من بداية الكلمة	38	0.78	0.01
	حذف فونام من نهاية الكلمة	38	0.85	0.01
	حذف فونام من بداية الكلمة	38	0.95	0.01
	التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	38	0.74	0.01

أظهرت النتائج الممثلة في الجدول رقم(07) وجود معاملات ارتباط من متوسطة إلى قوية في اختبارات الوعي الفونولوجي المطبقة على تلاميذ السنة الثانية, حيث تراوحت بين (0.62) و(0.95) عند مستوى الدلالة 0.01.

الجدول رقم (08) يمثل معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للقراءة للسنة الثالثة ابتدائي:

الفترة	الاختبارات	ن	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
القبلي * البعدي	معرفة أصوات الحروف	48	0.95	0.01
	معرفة أصوات الحركات	48	0.86	0.01
	قراءة المقاطع	48	0.88	0.01
	قراءة الكلمات الهوموغرافية	48	0.91	0.01
	قراءة الكلمات بدون معنى	48	0.79	0.01
	قراءة الكلمات الأورتوغرافية	48	0.89	0.01

أظهرت النتائج الممثلة في الجدول رقم(08) وجود معاملات ارتباط قوية في اختبارات القراءة المطبقة على تلاميذ السنة الثالثة, والتي تراوحت بين (0.79) و(0.95) عند مستوى الدلالة (0.01)

الجدول رقم (09) يمثل معاملات الارتباط في الاختبار القبلي والبعدي للوعي الفونولوجي للسنة الثالثة ابتدائي:

الفترة	الاختبارات	ن	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
القبلي	استخراج الفونام الأول من الكلمة	48	0.83	0.01
	استخراج الفونام الأخير من الكلمة	48	0.76	0.01
	تحليل الكلمة إلى مقاطع	48	0.84	0.01
	تحليل المقطع والكلمة إلى فونيمات	48	0.92	0.01
	حذف مقطع من نهاية الكلمة	48	0.69	0.01
*	حذف مقطع من بداية الكلمة	48	0.75	0.01
	حذف فونام من نهاية الكلمة	48	0.65	0.01
البعدي	حذف فونام من بداية الكلمة	48	0.92	0.01
	التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	48	0.72	0.01

أظهرت النتائج الممثلة في الجدول رقم(09) وجود معاملات ارتباط من متوسطة إلى قوية في اختبارات الوعي الفونولوجي المطبقة على تلاميذ السنة الثالثة, حيث تراوحت بين (0.65) و(0.92) عند مستوى الدلالة0.01.

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها بعد تطبيق اختبارات القراءة والوعي الفونولوجي على 38 تلميذ في السنة الثانية ابتدائي, و 48 تلميذ في السنة الثالثة ابتدائي, والتي أظهرت معاملات ارتباط تتراوح ما بين (0.61) و(1), وهذا ما يعتبر معامل ثبات مناسب لنقول أن هذهالاختبارات تتمتع بالثبات.

اعتمادا على النتائج الإحصائية المحصل عليها من خلال الدراسة السيكومترية للاختبارات التي تقيس مستوى القراءة والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ متمدرسين في الصف الثاني والثالث ابتدائي والناطقين باللغة العربية, والتي أثبتت أنها تتصف بالصدق والثبات, يمكننا تطبيقها في الجزء الثاني من هذا البحث على الأطفال الجزائريين الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, بهدف التحقق من صحة الفرضيات المطروحة.

بطارية تقييم الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول وبزة)

الفصل السادس: الجزء الثاني

تطبيق الاختبارات

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

الجزء الثاني: تطبيق الاختبارات

الهدف الذي نسعى إليه من خلال هذا الجزء هو الإجابة على التساؤلات المطروحة والتحقق من الفرضيات, وذلك عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات:

اختبار الرصيد المعجمي(LX2) و(LX3).

اختبار تعيين الصور(DSX).

اختبارات الوعي الفونولوجي(تم تقديمه في الجزء الأول).

اختبار الذكاء مكعبات (kohs).

اختبارات ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر.

اختبارات ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي.

اختبار مكعبات كورسي (Cubes de Corsi).

اختبار قراءة الحروف والمقاطع و الكلمات المعزولة (تم تقديمه في الجزء الأول).

1.تقديم مكان البحث:

أجري البحث في أماكن مختلفة بحيث لم نتمكن من إيجاد الحالات في مكان واحد وهي:

– العيادة المتعددة التخصصات ببوزريعة: وهي عيادة تحوي مكتب للفحص الأرطوفوني والنفسي, حيث قمنا باختيار حالتين تترددان على الفحص الأرطوفوني بصفة دورية حيث قمنا بتشخيص حالتين تعانيان من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

– مدرسة خاصة ببئر خادم: وهي مدرسة خاصة تحوي مكتب للفحص الأرطفوني والنفسي حيث قمنا بتشخيص حالتين تعانيان من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

– مدرسة مالك بن رابية: حيث قمنا بتشخيص حالتين تعانيان من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

2. تقديم الحالات : تتكون مجموعة البحث من 6 حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL) تم اختيارهم وفق المعايير التالية:

1.2 معايير اختيار الحالات:

– يتراوح سنهم ما بين6 سنوات و9 أشهر و 9 سنوات وشهر.

– تأخر كبير ودائم في اللغة(الفهم والتعبير).

– سلامة أعضاء النطق.

– سلامة الجهاز السمعي والجهاز العصبي, وتم معرفة ذلك من خلال الإطلاع على الملف الطبي الخاص بكل حالة.

– عدم الإصابة بإعاقة ذهنية من خلال تطبيق اختبار الذكاء.

– عدم وجود أي اضطراب في الشخصية واعتمدنا على رأي مختصين نفسيين في معرفة ذلك حيث وجهنا الحالات إليهم.

– مزاولة الدراسة بالمدرسة الابتدائية والاحتكاك بالقراءة من عمر 5 سنوات أي على الأقل سنتين منذ بداية تعلم القراءة.

الجدول رقم(10) يضم معلومات جمعت من خلال الميزانية الأرطوفونية مع أمهات الحالات.

الحالات / المعايير	الحالة (1)	الحالة (2)	الحالة (3)	الحالة (4)	الحالة (5)	الحالة (6)
السن	9 سنوات	8سنوات و7 أشهر	6 سنوات و9 أشهر	8 سنوات	7 سنوات	9 سنوات وشهر
الجنس	ذكر	أنثى	أنثى	أنثى	أنثى	أنثى
سيرورة الحمل والولادة	لا شيء	ولادة في 7 أشهر	لا شيء	لا شيء	اختناق	اختناق
الكلمة الأولى	5 سنوات	4 سنواتو 6 أشهر	3 سنوات	4 سنوات	3 سنوات	3 سنوات
تركيب الجمل البسيطة	6 سنوات	6 سنوات	5 سنوات	5 سنوات و6 أشهر	4 سنوات و6 أشهر	4 سنوات و6 أشهر
الالتحاق بالروضة أو القسم التحضيري	5 سنوات	3 سنوات	3 سنوات	5 سنوات	3 سنوات	5 سنوات
المستوى الدراسي	السنة الثالثة	السنة الثانية أعادت السنة	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الثالثة
مدة الكفالة الأرطوفونية	6 أشهر	4 سنوات	سنتين	6 أشهر	سنتين	6 أشهر

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (العمل ريزة)

ملاحظة: الحالة الثالثة تم تطبيق الاختبارات في الفصل الثالث واخترناها لأنها بدأت بالاحتكاك بالقراءة من سن 4 سنوات ونصف.

3.تقديم أدوات البحث:

1.3. تقديم اختبارات البروفيل اللغوي: لتقييم الرصيد المعجمي على مستوى الفهم والتعبير, اخترنا تطبيق اختبارين من بطارية اختبارات اللغة (Chevrie–Muller)[3] الأول اختبار التسمية الرصيد المعجمي (LX2)و(LX3), والثاني اختبار تعيين الصور(DSX).

1.1.3. اختبار الرصيد المعجمي (LX2)و(LX3): وهو اختبار يقيس الرصيد اللغوي النشط, والذي يتطلب من الطفل أن يسمي الصورة التي توضع أمامه أو أجزاء من الجسم, وهو يطبق على أطفال من 5 على 8 سنوات.

الوسائل:31 صورة.

التعليمة: "أنظر إلى الصورة ماذا نسمي هذا؟"

طريقة التنقيط: كل إجابة صحيحة تمنح علامة (4)أي عندما يسمي الطفل الصورة بطريقة صحيحة, وتمنح علامة (2) عندما يعطي الطفل الصنف الذي ينتمي إليه الشيء وكيف يستعمل مثلا:فنجان يقول لشرب القهوة, وتمنح علامة (1) عندما يقترح الطفل تعريف تقريبي للشيء المراد تسميته مثال: المدفأة يقول هذا الشيء لنشعل فيه النار, وتمنح علامة (0) لكل الإجابات الخاطئة.

هناك علامتين نتحصل عليها في الأخير الأولى هي (LX2) تخص البنود من 7 إلى 31 حيث تجمع النقاط وتقسم على 100ثم تضرب في 100 لنحصل على النسبة المئوية, وكل

3)أنظر ملحق رقم (3)

نسبة مئوية توافق سن معين موضح في الجدول (أنظر ملحق رقم), أما العلامة الثانية (LX3) تخص البنود من 1 إلى 31 حيث تجمع النقاط وتقسم على 124 ثم تضرب في 100 لنحصل على نسبة مئوية, والتي توافق سن معين موضح في الجدول[4].

2.1.3 اختبار تعيين الصور(DSX):

هذا الاختبار يقيس مستوى الفهم لدى الطفل بالإضافة إلى التعرف على الكلمة وربطها بالصورة الموافقة لها, وبهذا يُقَيِّم الرّصيد المعجمي (غير النشط) أي قدرة الطفل على التعين, ويطبق على أطفال من 5 إلى 8 سنوات.

الوسائل: 35 صورة تمثل صور أشياء زائد تعين أجزاء من الجسم المفحوص.

التعليمة: يطلب الفاحص من الطفل تعيين صورة معينة مثال: "ارني الريشة" أو "أرني ركبتك".

طريقة التنقيط: تمنح علامة(4) للإجابة الصحيحة و علامة (0) للإجابة الخاطئة والمجموع يقسم على 124 ويضرب في 100 لنتحصل على نسبة مئوية يتم مقارنتها في الجداول الموافقة لكل مرحلة عمرية

3.1.3 . تقديم اختبارات الوعي الفونولوجي: للإطلاع على اختبارات الوعي الفونولوجي يجب الرجوع إلى الجزء الأول من الدراسة (ثبات الاختبارات) والذي أخذناه من اختبار تشخيص قراءة وكتابة لمي ترهي الصفدي ولينا الشاويش.

2.3. تقديم اختبارات البروفيل المعرفي:

[4])أنظر الملحق رقم (3)

1.2.3. تقديم اختبار الذكاء مكعبات (kohs)[5]: اخترنا هذا الاختبار لأنه اختبار أدائي بالدرجة الأولى وهذا ما سيساعدنا في تطبيقه على الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.يهدف الاختبار إلى تقييم ذكاء الأطفال البالغين من العمر من 5 إلى 11 سنة.

الوسائل:

– 16 مكعب متعدد الألوان 2.5سم^3, كل مكعب مكون من 6 أوجه ملونة(أحمر, أزرق, أبيض, أصفر, أزرق و أصفر, أبيض وأحمر).

17 بطاقة تحتوي على رسومات تحمل الأرقام رومانية من1 إلى 17, كل رسم مطبوع على بطاقة في الجهة اليسرى, وفي الجهة اليمنى نجد الوقت المحدد وهو مكتوب بالمقلوب ليتمكن الفاحص من رؤيته أثناء إجراء الاختبار.

ورقة تنقيط: تمثل النقاط التي يجب منحها لكل تشكيل صحيح وذلك حسب الوقت المستغرق, وهذا ما يسهل قراءة وجمع النقاط مباشرة.

التعليمات:" أنت ترى هذه المكعبات التي هي حمراء من جهة, زرقاء من جهة, صفراء من جهة, بيضاء من جهة, ومن جهة أخرى هي حمراء وبيضاء, ومن جهة أخرى زرقاء وصفراء, وكل هذه المكعبات متشابهة" ونريه ذلك ونحن نشرح له, ثم نقوم بتجربة لتأكد من أن المفحوص فهم التعليمة.

التجربة1: التعليمة: " بواسطة هذه المربعات الأربعة شَكِل لي مربع أحمر" ويمكن مساعدة الطفل ليفهم التعليمة.

[5]) أنظر الملحق رقم(4)

التجربة:2 التعليمة: "جيد الآن أنجز واحد تماما مثل هذا"مع تقديم بطاقة التجربة للمفحوص, وتسمية الألوان: " أنت ترى هذا أحمر وهذا أزرق" ونشير إلى الألوان في البطاقة, ونساعد الطفل إذا لم ينجح ويجب الإصرار ان يقوم بإعادة الرسم في الوضعية السليمة.

تقديم البطاقة 1:

التعليمة:" الآن سوف تنجز هذا, هل ترى؟ هذا أحمر و هذا أزرق. مع الإشارة للألوان في البطاقة ونساعد الطفل في الانجاز في مدة 1 دقيقة و30 ثانية.

البطاقة 2: نفس التعليمة التي قدمت في البطاقة 1.

البطاقة 3: انطلاقا من البطاقة 3 والتي يليها لا يجب تسمية الألوان و لا يجب مساعدة المفحوص في حالة الفشل.

يتم توقيف الاختبار بعد 5 إخفاقات متتالية, أو 3 إخفاقات متتالية في البطاقات ذات 16 مكعب.

تسجيل الوقت: بالنسبة للبطاقة 1 والبطاقة 2 يتم أطلاق المؤقت بعد تسمية الألوان بالنسبة للبطاقات التي تليها يطلق المؤقت في نفس الوقت عندما تقدم النماذج (الرسومات) للمفحوص , ترتيب تقديم النتائج يكون كالتالي:(17,16,15,13,14,12,10,11,9,7,8,6,5,4,3,2,1).

طريقة التنقيط:

التجربة لا يتم تنقيطها والتنقيط يخص البطاقات من 1 إلى 17.
كل تشكيل يجب أن يتم إنجازه في الوقت المحدد, وعند الفشل تمنح علامة (0) وهو كل تشكيل غير كامل في الوقت المحدد.

النجاح يعني إعادة تشكيل النموذج بطريقة صحيحة وقد جمعت المكعبات في الوقت المحدد, تمنح النقاط حسب إنجاز التشكيل في الوقت المحدد, فكلما كان إنجاز النموذج في أسرع وقت تزيد النقاط الممنوحة, وهي تختلف من نموذج إلى آخر, وهذه النقاط الموافقة لكل إنجاز موضحة على ورقة التنقيط.

يتم بعد ذلك جمع النقاط التي تحصل عليها المفحوص ويتم مقارنتها مع الجدول الموجود في دليل الاستعمال [6], لنتحصل على العمر العقلي, ولحساب حاصل الذكاء يتم تقسيم العمر العقلي على العمر الزمني ويضرب في 100 لنتحصل على حاصل الذكاء.

2.2.3. تقديم اختبارات الذاكرة العاملة:

1.2.2.3.تقديم اختبارات ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر[7]:

هذا الاختبار مأخوذ من بطارية اختبارات ويكسلر **(WISC–IV)** و يستدعي هذا الاختبار تدخل الذاكرة العاملة الفونولوجية وتحويل المعلومات والمعالجة الذهنية والتصور الذهني, ويطبق على أطفال يبلغون من العمر من 6 سنوات إلى 16 سنة.

الوسائل:16 قائمة مكونة من سلسلة أرقام.

التعليمات: يقوم الفاحص بقراءة قوائم مكونة من سلسلة أرقام متتالية, ثم يطلب من المفحوص إعادتها في الترتيب الذي سمعه من الفاحص.

2.2.2.3. ذاكرة الأرقام بالترتيب العكسي: هذا الاختبار مأخوذ من بطارية اختبارات ويكسلر **(WISC–IV)** و يستدعي هذا الاختبار مرونة فكرية وتنشيط فكري وهو يقيس القدرات في المنفذ المركزي.

---

[6])أنظر الملحق رقم('4)

[7])أنظر الملحق رقم (5)

الوسائل: 16 قائمة من مكونة من سلسلة أرقام.

التعليمات: يقوم الفاحص بقراءة قوائم مكونة من سلسلة أرقام متتالية, ثم يطلب من المفحوص بإعادتها بالترتيب العكسي.

طريقة التنقيط: النقطة القصوى لكل الاختبار هي 16 لكل من الاختبار الترتيب المباشر والترتيب العكسي, والنقطة الإجمالية تنقط على 32.

– في الترتيب المباشر نتحصل على نقطتين الأولى هي (MCD) وتمثل مجموع الإجابات الصحيحة وأقصى نقطة يمكن الحصول عليها هي 16 والتجربة تحسب ضمن النقاط, والنقطة الثانية (EMCD) وتخص حساب عدد الأرقام التي استطاع المفحوص تذكرها في أخر إجابة صحيحة وأقصى نقطة يمكن للمفحوص الحصول عليها هي9.

– في الترتيب العكسي نتحصل على نقطتين الأولى هي (MCI) وتمثل مجموع الإجابات الصحيحة وأقصى نقطة يمكن الحصول عليها هي 16 والتجربة لا تحسب ضمن النقاط, والنقطة الثانية (EMCI) وتخص حساب عدد الأرقام التي استطاع المفحوص تذكرها في أخر إجابة صحيحة وأقصى نقطة يمكن للمفحوص الحصول عليها هي8.

3.2.2.3. اختبار مكعبات كورسي [8](Cubes de Corsi):

تم بناء اختبار Corsi لقياس الجانب الغير لفظي للذاكرة العاملة في أوجهها البصرية– الفضائية, وذلك عند الطفل من 6 إلى 12 سنة.

الوسائل:عبارة عن لوحة سوداء يتم تثبيت 9 مكعبات سوداء حسب ترتيب غير متناظر, وكل مكعب مرقم في الواجهة التي تقابل الفاحص.

[8]أنظر الملحق رقم (6)

طريقة التطبيق يجلس كل من الفاحص والمفحوص متقابلان وجها لوجه, وبينهما اللوحة التي تضم المكعبات التسعة, ويقول الفاحص للمفحوص أنه سيشير إلى المكعبات بترتيب معين, وأن على المفحوص أن يعيد الإشارة إلى نفس المكعبات وبنفس الترتيب الذي أدّاه الفاحص أو بالترتيب العكسي . بحيث في كل مرة يزداد عدد المكعبات التي يشير إليها الفاحص, يبدأ الاختبار بسلسلتين مكونة من رقمين وينتهي بسلسلتين مكونة من 9 أرقام(Corsi, 1972 ; Milner, 1971 cité par Beau, 2011, p.65).

التعليمات:"أنظر جيدا هذه اللعبة, سأشير بهذا القلم إلى المكعبات الواحدة تلو الأخرى, انتبه جيدا وعندما أنتهي عليك أن تشير بإصبعك إلى نفس المكعبات التي لمستها بال قلم, بنفس الطريقة وبنفس الترتيب (أو بعكس الترتيب) , "أنت مستعد سنبدأ."قبل البدء بتقديم الاختبار الفعلي يجب إجراء تجربة أو تجربتين للتأكد من أن الطفل فهم التعليمة , الطفل لديه محاولتين لكل سلسلة, إذا كانت إحداهما صحيحة ينتقل إلى السلسلة التالية, إذا كانت المحاولتين خاطئة يتم إيقاف الاختبار, والتصحيح الذاتي أثناء المحاولة مسموح.

طريقة التنقيط : يتم حساب عدد المكعبات الموافقة لآخر سلسلة صحيحة, مثال إذا فشل المفحوص في السلسلة 8 سيتحصل على النقطة 5.ثم يتم مقارنة النتائج مع الجدول الموافق لكل سن[9].

ملاحظة: فيما يخص اختبار كورسي فقد استعملنا الترتيب المباشر فقط وليس الترتيب العكسي.

3.3تقديم اختبارات القراءة: للإطلاع على اختبارات القراءة يجب الرجوع إلى الجزء الأول (التحقق من ثبات الاختبارات) والذي تم تطبيقه على تلاميذ السنة الثانية والثالثة.

[9])أنظر ملحق رقم 7

4.عرض وتحليل نتائج الحالات:

فيما يلي سنقدم ونحلل نتائج كل حالة على حدى في كل من الاختبارات الخاصة بالبروفيل اللغوي ومن ثم البروفيل المعرفي وفي اختبارات القراءة.

1.4 .عرض وتحليل نتائج الحالة الأولى: لطفي

يبلغ لطفي من العمر 9 سنوات , وهو الطفل الأول على ثلاث إخوة , وهو يعاني من تأخر لغوي عميق بحيث لم تظهر كلماته الأولى إلاّ بعد 5 سنوات, وفي سن 6 سنوات بدأ بتركيب الجمل البسيطة المكونة من كلمتين أوالكلمة جملة, يتصف كلامه بالرطانة فهو غير مفهوم في معظم الأحيان, رغم ذلك لم يتلقى الكفالة الأرطوفونية إلا لمدة 6 أشهر وبصفة متقطعة وذلك راجع لعدم وعي الأولياء بضرورتها.

التحق بالمدرسة الابتدائية في سن 5 سنوات في القسم التحضيري, ورغم صعوباته في تعلم القراءة والكتابة إلا أنه كان ينتقل من سنة إلى سنة حتى وصل السنة الثالثة, أين التقينا به, حيث أظهرت معلمته قلقا على مصيره ووجهت اهتمامنا إليه, وبعدها طلبنا مقابلة الأولياء للإطلاع على ملفه الطبي, حيث اتضح أنه لا يعاني من عجز سمعي أو إصابة في الجهاز العصبيأو على مستوى أعضاء النطق, ولا يعاني من أي اضطراب في الشخصية.

ومن خلال ملاحظاتنا لسلوكه تبين لنا أنه طفل هادئ ومنعزل, يجلس في أخر الصف, وهو لا يشارك أثناء الدرس بسبب صعوباته اللغوية , وفيما يلي سنعرض نتائج التي تحصل عليها لطفي في كل من اختبارات البروفيل اللغوي والمعرفي والقراءة:

1.1.4 عرض وتحليل نتائج البروفيل اللغوي للحالة الأولى:

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة(1) في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(11)و(12).

الجدول رقم(11) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالة الأولى في كل من اختبار التعيين والتسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	9 سنوات	سنوات 5	4 سنوات و6 أشهر	4 سنوات و6 أشهر

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن لطفي يظهر في اختبار التعيين(DEX) قدرات توافق لقدرات أطفال يبلغون من العمر 5 سنوات, أما على مستوى اختبار التسمية (LX3/LX2)فتحصل على نتائج توافق مستوى التسمية لأطفال يبلغون من العمر 4 سنوات و6 أشهر, وذلك ما يجعل الفرق بين العمر اللغوي والعمر الزمني يتراوح بين 4 سنوات و4 سنوات و6 أشهر, ومن الأخطاء التي ارتكبها في اختبار التسمية نجد مثلا أنه سمى المدفئة بـ:[sāxin] وقارورة الماء سمّاها[kāss], وفشل في تسمية صور أخرى فلم يعطي أي إجابة.

الجدول رقم (12) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالة الأولى في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفونام الأول من الكلمة	0
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	1
تحليل الكلمات إلى مقاطع	3
تحليل الكلمات إلى فونيمات	1
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	0
حذف فونام من نهاية الكلمة	1
حذف فونام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	1
المجموع / نسبة النجاح	48/7 / %14.58

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن لطفي تحصل على نتائج ضعيفة في اختبارات الوعي الفونولوجي, حيث كان مجموع النقاط التي تحصل عليها في اختبارات الوعي الفونولوجي يقدر بـ 7نقاط من مجموع 48 نقطة, أي بنسبة نجاح بلغت 14.58%, وهذا لأنه تحصل على 3 نقاط في اختبار تحليل الكلمات إلى مقاطع, ونقطة واحدة في كل من اختبار استخراج الفونام الأخير من الكلمة و اختبار تحليل الكلمات إلى

فونيمات واختبار حذف فونام من نهاية الكلمة واختبار التعرف على القافية, وفشل في إحراز أي نقطة في كل من اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة, اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة, وحذف مقطع من بداية الكلمة, واختبار حذف فونام من بداية الكلمة.

بعد تحليل الأخطاء التي قام بها لطفي أثناء تطبيق اختبارات الوعي الفونولوجي, لاحظنا أنه كان يجد صعوبة في عزل الصامتة عن المصوتة فبدل من قول [s] يقول [sa] في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة, ونفس الشيء تكرر في اختبار استخراج الفونام الأخير من الكلمة فلم يتمكن من عزل المصوتة [ū] من كلمة "يدعو" فقال: [ūع], أما في اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة فكان يجيببإضافة فونيمات غير موجودة مثال: حذف مقطع "لَمْ" من كلمة "مَعْلَمْ" فقال: [alіع], أما في اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة فكان يجيب بإنتاج كلمة جديدة مشوهة, مثال: عندما طلبنا منه حذف مقطع "مَ" من كلمة مساجد فقال: [sadādid], أما في اختبار حذف فونام من نهاية الكلمة طلبنا منه أن ينطق كلمة "شِعَارْ" بدون "رْ" فقال: [šir], نفس الشيء تكرر في اختبار حذف أخر فونام من كلمة "دَمْ" فأجاب:[mal].

2.1.4 تقديم نتائج اختبارت البروفيل المعرفي للحالة الأولى:

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(1) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(13)(14)(15)(16).

الجدول رقم (13) يوضح نتائج الحالة الأولى (لطفي) في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	9 سنوات	33	9 سنوات	%100

يتضح من خلال النتائج الممثلة في الجدول رقم (13) أن لطفي تحصل على 33 نقطة في اختبار الذكاء مكعبات كوس, وهذا ما يوافق العمر العقلي لأطفال يبلغون من العمر 9 سنوات, وبما أن لطفي يبلغ من العمر 9 سنوات فإن حاصل الذكاء لديه يقدر بـ 100%, وهذا ما يثبت أن لطفي يتمتع بمستوى ذكاء متوسط حسب سلم غاس.

الجدول رقم (14) يوضح نتائج الحالة الأولى في اختبار الذاكرة النشطة ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	5	10	1.66-	4

ملاحظة: المعدل هو نفسه في كل اختبارات وكسلر أي 10.

يتضح من خلال النتائج الممثلة في الجدول رقم (14) أن لطفي تحصل على 5 نقاط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر (MCD) بفارق عن المعدل يقدر بـ (-1,66), بحيث تمكن من الاسترجاع اللحظي لسلسلة مكونة من 4 أرقام فقط, ويدل هذا على أنه يواجه مشكل على مستوى المعالجة والاحتفاظ المؤقت في الحلقة الفونولوجية.

الجدول رقم(15) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي			
النتائج	MCI	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCI
	4	10	2-	2

تظهر النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) أن لطفي تحصل على 4 نقاط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي بفارق عن المعدل يقدر ب(Q2-)لأنه تذكر ترتيب سلسلة مكونة من رقمين فقط, وهذا ما يظهر أنه يعاني من صعوبات على مستوى المنفذ المركزي.

الجدول رقم (16) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية- الفضائية(اختبار كورسي):

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	Q الانحراف المعياري
النتائج	9	3	5.36	3-

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن لطفي تحصل في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية- الفضائية على نتائج ضعيفة بحيث تذكر موقع 3 مكعبات على التوالي بفارق عن المعدل يبلغ (Q 3-), وهذا ما يدل على الصعوبات التي يواجهها لطفي في المعالجة والاحتفاظ اللحظي بالمعلومة البصرية والفضائية , فإذا قارناه مع أطفال من نفس سنه فهم يتمكنون من تذكر موقع 5 مكعبات على الأقل.

3.1.4 تقديم وتحليل نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة الأولى(لطفي):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (1) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(17).

الجدول رقم (17) يوضح نتائج الحالة الأولى في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	20
معرفة أصوات الحركات	9
قراءة المقاطع	10
قراءة الكلمات الهوموغرافية	1
قراءة الكلمات بدون معنى	1
القراءة الأورتوغرافية	2
المجموع / نسبة النجاح	117\43 / %36.75

يتجلى من خلال الجدول رقم (17) أن لطفي تمكن من التعرف على صوت 20 حرف فقط رغم أنه يدرس في قسم السنة الثالثة, وتحصل على 9 نقاط في اختبار معرفة أصوات الحركات , وقرأ 10 مقاطع من بين 28 مقطع في اختبار قراءة المقاطع, ولكنه قرأ بطريقة صحيحة كلمة واحدة فقط من بين 4 كلمات في اختبار قراءة الكلمات الهوموغرافية, وكلمة واحدة من بين 12 كلمة في اختبار قراءة الكلمات بدون معنى, أما في اختبار قراءة الكلمات

الأورتوغرافية فقد قرأ كلمتين فقط بطريقة صحيحة, وهذا ما جعل المجموع التي تحصل عليه لطفي يقدر بـ43 نقطة من بين 117 نقطة أي بنسبة نجاح تقدر بـ36.75%.

بينت نتائج لطفي في القراءة أنه يعاني من صعوبات مُهمة في التّعرف على الحروف والمقاطع والكلمات, ومن بين الأخطاء التي ارتكبها في القراءة نلاحظ أنه يضيف بعض الحروف أثناء القراءة فعندما طلبنا منه قراءة المقطع " نِي" قال:[nāj], وقرأ الكلمة "كُوبْ" على النحو التالي:[kuba], وقرأ كلمة "حَمَلْ" بالشكل التالي:[ħamūla], وقرأ الكلمة التي لا تحمل معنى " غَمَاءًا على النحو التالي:[xamaki], وقرأ كلمة "تُصْدِرُ" بالشكل التالي:[taṣadada].

2.4. عرض وتحليل نتائج الحالة الثانية: إيناس

إيناس تبلغ من العمر 8 سنوات و7 أشهر, أظهر ملفها الطبي أنها ولدت قبل الأوان أي في 7 أشهر, وهي الطفلة الأولى لوالديها ولديها أخ صغير , ظهرت كلماتها الأولى في سن 3 سنوات وبدأت بتركيب الجمل البسيطة في سن 5 سنوات, ويخلو خطابها من أدوات الربط بحيث تتكلم بالأسلوب التلغرافي, ولا تقوم بتصريف الأفعال بالطريقة المناسبة, كلامها خليط بين اللغة العربية الفصحى والدارجة, وكذلك تستعمل بعض الكلمات الفرنسية.

التحقت بالروضة في سن 3 سنوات, حيث بدأت بالاحتكاك بالقراءة منذ ذلك الحين, بالإضافة للكفالة الأرطوفونية التي بدأت منذ سن 3 سنوات, التحقت بالمدرسة الابتدائية في بعمر 6 سنوات أين تم إدماجها في قسم خاص يضم اضطرابات مختلفة منها التخلف العقلي والتوحد, وقد أعادت السنة الأولى ثم انتقلت للسنة الثانية.

ومن خلال الاطلاع على ملفها الطبي تبين أنها لا تعاني من أي إصابة على مستوى أعضاء النطق أوالجهاز السمعي أوالجهاز العصبي, وأكدت لنا المختصة النفسية التي عاينتها أنها لا تعاني من أي اضطراب في الشخصية (التوحد), أثناء مراقبة سلوكها لاحظنا أنها لا تحب التمارين اللغوية , خاصة سرد القصص من خلال الصور, وتحب الألعاب التركيبية التي لا تحتاج إلى كلام.

عرض نتائج البروفيل اللغوي الخاصة بالحالة الثانية(إيناس):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة(2)في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(18)و(19).

الجدول رقم (18) يوضح نتائج الحالة الثانية في كل من اختبار التعيين واختبار التسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	8سنوات و7أشهر	5 سنوات	5سنوات و9 أشهر	5سنوات و6 أشهر

تبين من خلال نتائج اختبارات التسمية والتعيين الموضحة في الجدول رقم(18) أن إيناس تظهر مستوى فهم في اختبار التعيين (DSX) مماثل لأطفال يبلغون من العمر 5 سنوات, أما فيما يخص التعبير أظهرت نتائجها مستوى مماثل لأطفال يبلغون من العمر5 سنوات و9 أشهر في اختبار التسمية (LX2), أما في اختبار التسمية (LX3) فكانت نتائجها مماثلة لأطفال يبلغون من العمر 5 سنوات و6 أشهر.

وكانت أخطاؤها تتمثل إما في الفشل التام في تسمية الصور أو أنها تعطي اسم من نفس الحقل الدلالي مثال: قارورة الماء سمتها:[kās].

الجدول رقم (19) يمثل النتائج التي تحصل عليها الحالة الثانية في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفونام الأول من الكلمة	0
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	0
تحليل الكلمات إلى مقاطع	0
تحليل الكلمات إلى فونيمات	0
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	0
حذف فونام من نهاية الكلمة	0
حذف فونام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	0
المجموع / نسبة النجاح	48/0 / %0

على مستوى اختبارات الوعي الفونولوجي أظهرت نتائج إيناس الموضحة في الجدول رقم (19) عجز كبير في تأدية المهام المتعلقة بمعالجة الكلمات المسموعة حيث لم تنجح في أي من الاختبارات الوعي الفونولوجي فقد تحصلت على علامة 0 في كل اختبارات الوعي

الفونولوجي , وكلما أعطيناها تعليمة كانت تقول لا أدري, وقد كررنا المحاولة عدة مرات, وبالتالي كان مجموع نتائجه يساوي0 نقطة من بين 48 نقطة أي نسبة النجاح لديها تساوي 0%.

الشيء الذي لاحظناه لدى إيناس أن التمارين اللغوية تتعبها كثيرا وهي لا تحبها فكلما قدمنا لها اختبار لغوي كانت تحاول التهرب من إجرائه, وخاصة الاختبارات التي تقيس الوعي الفونولوجي, فكانت تشكل لها عبء كبير. كأن معالجة الكلمات المسموعة يماثل بالنسبة لها حل معادلة رياضية صعبة.

2.2.4عرض نتائج البروفيل المعرفي الخاصة بالحالة الثانية(إيناس)

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(2) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(20)(21)(22)(23).

الجدول رقم (20) يوضح نتائج الحالة الثانية في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	8 سنوات و7أشهر	15	7سنوات و 6 أشهر	%87.35

يتجلى من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) أن إيناس تتمتع بذكاء متوسط, لأنها تحصلت على 15 نقطة في اختبار مكعبات كوس, و هذا ما يجعل عمرها العقلي يقدر

بـ 7 سنوات و6 أشهر, وبعد حساب حاصل الذكاء تحصلنا على نسبة 87.35%, أي نسبة ذكاء متوسطة استنادا لسلم غاس.

الجدول رقم(21) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	2	10	2.66-	2

يوضح الجدول رقم (21) أن إيناس تحصلت على 5 نقاط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر(MCD), بفارق عن المعدل يقدر بـ (2.66Q-) لأنها تذكرت سلسلة مكونة من رقمين فقط, وهذه النتائج الضعيفة دلت على صعوبات تواجهها إيناس في المعالجة والاحتفاظ على مستوى الحلقة الفونولوجية.

الجدول رقم(22) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي			
النتائج	MCI	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCI
	0	10	3-	0

أما في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي (MCI) فكانت نتائج إيناس أضعف وذلك الذي يظهر في الجدول رقم (22), بحيث لم تتمكن من النجاح في أي بند من البنود التي قُدمت إليها وبالتالي لم تتحصل على أي نقطة, بانحراف عن المعدل يقدر بـ(3Q-), وهذا ما

يوضح الصعوبات التي تواجهها في التنسيق بين مهام التذكر والمعالجةالفورية والنشطة والذي يأخذها المنفذ المركزي على عاتقه.

الجدول رقم (23) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية- الفضائية اختبار كورسي:

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	Q الانحراف المعياري
النتائج	**8سنوات و7أشهر**	**3**	**5.02**	**3-**

يوضح الجدول رقم (23) نتائج إيناس في اختبار الذاكرة العاملة البصرية- الفضائية مكعبات كورسي,أين تحصلت على 3 نقاط أي أنها تذكرت ترتيب موقع 3 مكعبات وعندما زدنا عدد المكعبات التي عليها أن تتذكر مواقعها فشلت في ذلك, وبهذا كانت نتائجها أقل من المعدل بـ (3Q-). تدل هذه النتائج على ضعف في المعالجة والاحتفاظ في المفكرة الفضائية – البصرية.

3.2.4 تقديم نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة الثانية(إيناس):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (2) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(24).

الجدول رقم (24) يوضح نتائج الحالة الثانية (إيناس) في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	11
معرفة أصوات الحركات	5
قراءة المقاطع	8
قراءة الكلمات الهوموغرافية	0
قراءة الكلمات بدون معنى	0
القراءة الأورتوغرافية	0
المجموع / نسبة النجاح	105/24 / %22.85

أظهرت نتائج إيناس في اختبارات القراءة الموضحة في الجدول رقم (24) أنها تحصلت على مجموع 24 نقطة من بين 105 نقطة أي بنسبة نجاح لم تتعدى 22.85 %, حيث تعرفت على صوت 11 حرف فقط من بين 29 حرف, وتحصلت على 5 نقاط من 20 نقطة في اختبار معرفة أصوات الحركات, وقرأت 8 مقاطع من بين 28 مقطع في اختبار قراءة المقاطع, وفشلت تماما في قراءة الكلمات الهوموغرافية, والكلمات بدون معنى والكلمات الأرتوغرافية. وعند تحليل أخطائها في القراءة لاحظنا أنها لا تقوم بتجميع الأحرف لقراءة الكلمة بل تقوم بنطق كل حرف على حدا مرفق بمصوتة , فمثلا قرأت الكلمة "حَمَلَ" في اختبار قراءة الكلمات الهوموغرافية كالتالي:[ħa//mu// mi], نفس الشيء في كلمة "صَيْدْ" فقرأت الحرف الأول فقط: [āṣd], وفي اختبار قراءة الكلمات بدون معنى قرأت الكلمة

"طَلَمَيْنْ" على النحو التالي:[ṭa//la// ma//ja//na], ونفس الشيء قامت به في اختبار قراءة الكلمات الأرتوغرافية بحيث قرأت كلمة "دُرُوسْ" على الشكل التالي:

[da// ṛun//wa //sa], وهذا يوضح أن إيناس لم تكتسب بعد ميكانزمات التجميع.

3.4. عرض وتحليل نتائج الحالة الثالثة: سيرين

سيرين تبلغ من العمر 6 سنوات و 9 أشهر ولم تظهر كلماتها الأولى إلاّ بعد 3 سنوات, ولم تتمكن من تركيب الجمل إلاّ بعد 5 سنوات, التحقت بالروضة في سن 3 سنوات, حيث بدأت بالاحتكاك بالقراءة منذ ذلك الحين, و في نفس الوقت كانت تحضا بكفالة أرطوفونية بصفة دورية بمعدل حصة كل أسبوع, حتى دخولها إلى المدرسة في سن 5 سنوات و 9 أشهر بالصف الأول ابتدائي.

أوضحت المختصة الأرطوفونية التي كانت تتابعها أن سيرين تقدمت للفحص بسبب تأخر كبير في اللغة, بحيث كانت تعاني من تشوه كبير في بنية الكلمات التي كانت تنتجها, بالإضافة للاضطرابات النطقية وصعوبة في سرد القصص عبر الصور, وعدم فهم التعليمات اللفظية, رغم الاهتمام الذي يوليه لها الأولياء إلاّ أن مستواها اللغوي كان يتحسن ببطء شديد.

لم يُظهر ملفها الطبي أي مشاكل على مستوى حاسة السمع أو أي إصابة دماغية أوإصابة على مستوى أعضاء النطق, وأكدت لنا المختصة النفسية أنها لا تعاني من أي اضطراب في الشخصية.

1.3.4.عرض نتائج البروفيل اللغوي الخاصة بالحالة الثالثة (سيرين):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة(3)في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(25)و(26).

الجدول رقم (25) يوضح نتائج الحالة الثالثة في كل من اختبار التعيين واختبار التسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	6 سنوات و9 أشهر	4 سنوات	4 سنوات	4 سنوات

أظهرت نتائج سيرين في اختبارات التسمية والتعيين الممثلة في لجدول رقم (25) أنها تعاني من اضطرابات على مستوى الفهم و التعبير بنفس الدرجة, حيث تحصلت في كل من اختبار التعيين (DEX) واختبارات التسمية(LX2 و LX3) على مستوى مماثل لطفل يبلغ من العمر 4 سنوات, أي بفارق سنتين و 9 أشهر عن عمرها الزمني.

تتلخص معظم الأخطاء التي ارتكبتها سيرين في اختبار التسمية إما في إعطاء أسماء من نفس الحقل الدلالي , مثال عندما طلبنا منها تسمية الركبة فقالت: [rāṣ], و السكين سمتها:[mqaṣ], أو إعطاء وظيفة الشيء الممثل في الصورة ف عندما طلبنا منها تسمية المدفئة قالت:[taʕənnaṛ].

الجدول رقم (26) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالة الثالثة (سيرين) في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفونام الأول من الكلمة	1
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	0
تحليل الكلمات إلى مقاطع	1
تحليل الكلمات إلى فونيمات	0
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	0
حذف فونام من نهاية الكلمة	1
حذف فونام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	2
المجموع / نسبة النجاح	48/5 / %10.41

أما بالنسبة لاختبارات الوعي الفونولوجي الممثلة في الجدول رقم (26) فتحصلت سيرين على مجموع يقدر بـ 5 نقاط من أصل 48 نقطة, وهذا ما يجعل نسبة النجاح الكلية في هذه الاختبارات لا تتعدى 10.41%, حيث تحصلت على نقطتين في اختبار التعرف على القافية, ونقطة واحدة في كل من اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة واختبارتحليل الكلمات إلى مقاطع واختبار حذف فونام من نهاية الكلمة, في حين أنها فشلت تماما في كل من اختبار: استخراج الفونام الأخير من الكلمة ,اختبار تحليل الكلمات إلى فونيمات , اختبار

حذف مقطع من نهاية الكلمة, واختبار حذف مقطع من بداية الكلمة واختبار حذف فونام من بداية الكلمة.

عند تحليل أخطاء سيرين وجدنا أنها لا تتمكن من عزل الفونام الأول من كلمة "أسد" أجابت:[a؟] فلم تتمكن من عزل الصامتة عن المصوتة, أما في اختبار تحليل الكلمات إلى فونيمات فلم تعطي أي إجابة, أما عندما طلبنا منها حذف مقطع "طار" من كلمة "قِطَارْ" قالت[ṭaṛ], وعندما طلبنا منها حذف المقطع " سِنْ" من كلمة "سِنْجَابْ" أعادت الكلمة بدون معالجتها: [sindāb], نفس السلوك أظهرته في اختبار حذف فونام من بداية الكلمة واختبار حذف فونام من نهاية الكلمة.

2.3.4.عرض نتائج البروفيل المعرفي الخاصة بالحالة الثالثة:

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(3) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(27)(28)(29)(30).

الجدول رقم (27) يوضح نتائج الحالة الثالثة (سيرين) في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	6سنوات و9 أشهر	10	6 سنوات و6 أشهر	%96.29

على مستوى اختبار الذكاء بينت نتائج سيرين في اختبار مكعبات كوس والممثلة في الجدول رقم(27), أنها تتمتع بمستوى ذكاء متوسط, لأنها تحصلت على 10 نقاط وهذا ما

يوافق العمر العقلي لطفل يبلغ من العمر 6 سنوات و 6 أشهر , وباعتبار أن عمرها الزمني يبلغ6سنوات و9 أشهر وبالتالي تقدر نسبة الذكاء لديها ب 96.29%.

الجدول رقم(28) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	3	10	2.33-	4

أما فيما يخص نتائج سيرين في اختبارات الذاكرة النشطة والملخصة في الجدول رقم (28), فكانت ضعيفة لأنها تحصلت على (MCD= 3) في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر حيث لم تتمكن من تذكر سوى سلسلة مكونة من 4 أرقام كأقصى حدّ, أي بانحراف معياري يقدر ب: (2.33Q−) وهذا ما يدل على الصعوبات التي تواجهها سيرين في المعالجة اللحظية للمعلومة اللفظية على مستوى الحلقة اللفونولوجية.

الجدول رقم(29) يمثل نتائج الحالة الثالثة(سيرين) في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي			
النتائج	MCI	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCI
	0	10	3-	0

يوضح الجدول رقم (29) أن نتائج الحالة الثالثة في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي أضعف من نتائج اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر بحيث تحصلت على (MCI= 0)

بحيث لم تتمكن من الاحتفاظ بأي رقم أي بانحراف معياري يقدر بـ(3Q-) وهذا ما يدل على عجز في التنسيق بين مهمة التذكر والمعالجة في المنفذ المركزي.

الجدول رقم (30) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية- الفضائية اختبار كورسي:

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	Q الانحراف المعياري
النتائج	6سنوات و9 أشهر	3	4.33	1-

يتجلى من خلال الجدول رقم (30) الخاص بنتائج الحالة الثالثة في اختبار الذاكرة النشطة المفكرة الفضائية البصرية, أنها تمكنت من تذكر ترتيب 3 مكعبات, مع العلم أن المعدل بالنسبة للأطفال من نفس سنها يتعدى 4 مكعبات, أي بانحراف معياري يقدر بـ 1- عن المعدل.

نتائج الحالة الثالثة في اختبار الذاكرة النشطة الخاصة بالمفكرة الفضائية البصرية تدل على أنها تجد صعوبات على مستوى الاحتفاظ بالمعلومة البصرية الفضائية ومعالجتها.

3.3.4. تقديم نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة الثالثة (سيرين):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (3) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(31).

الجدول رقم (31) يوضح نتائج الحالة الثالثة (سيرين) في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	4
معرفة أصوات الحركات	0
قراءة المقاطع	0
قراءة الكلمات الهوموغرافية	0
قراءة الكلمات بدون معنى	0
القراءة الأورتوغرافية	0
المجموع / نسبة النجاح	105/4 / %3.8

على مستوى اختبارات القراءة الممثلة في الجدول رقم (31) أظهرت سيرين ضعف كبير بالرغم من أنها بدأت بتعلم القراءة منذ سن 5 سنوات في القسم التحضيري, بحيث تحصلت على 4 نقاط من 105 نقطة وهذا ما يجعل نسبة نجاحها لا تتعدى 3.8%, بحيث تعرفت على صوت 4 حروف من بين 29 حرف, في حين أنها فشلت في باقي الاختبارات وهي اختبار: التعرف على الحركات, قراءة المقاطع, قراءة الكلمات الهوموغرافية, قراءة الكلمات بدون معنى واختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية, مع العلم أننا قمنا بتطبيق اختبارات القراءة في نهاية الفصل الثالث بعد الاختبارات, وعند تحليل الأخطاء التي ارتكبتها وجدنا أنها تقرأ كل الحروف على أنها حرف الباء, ولم تتمكن من معرفة أصوات الحركات ولم تعطي أي

إجابة في قراءة المقاطع والكلمات, وهذا ما يدل على الصعوبات التي تواجهها في التعرف على الحروف بحيث لم تتمكن من ربط كل صوت مع ما يقابله من حرف.

4.4. عرض وتحليل نتائج الحالة الرابعة: مريم

تبلغ مريم من العمر 8 سنوات ظهرت كلماتها الأولى في سن 4 سنوات ولم تبدأ بتركيب الجمل إلاّ بعد 5 سنوات و 6 أشهر , كلامها قليل جدا ومحدود جدا , التحقت بالقسم التحضيري في سن 5 سنوات وواصلت الدراسة حتى السنة الثالثة ابتدائي, أين وجهت المعلمة انتباهنا إليها لأنها لاحظت الاضطرابات اللغوية التي تعاني منها مريم, وعندما طلبنا ملفها الطبي من الأولياء اتضح أنها استفادت من مدة وجيزة من الكفالة الأرطوفونية لم تتعدى 6 أشهر, وكذلك أنها لا تعاني من أي إصابة على مستوى السمع أو الجهاز العصبي أو أعضاء النطق, وعندما تم توجيهها إلى المختصة النفسية تأكد أنها لا تعاني من أي اضطراب في الشخصية.

1.4.4.عرض نتائج البروفيل اللغوي الخاصة بالحالة الرابعة:

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (4) في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(32)و(33).

الجدول رقم (32) يوضح نتائج الحالة الرابعة(مريم) في كل من اختبار التعيين واختبار التسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	8 سنوات	5سنوات	5سنوات و6أشهر	6سنوات

على مستوى اختبارات التسمية والتعيين أظهرت نتائج مريم الممثلة في الجدول رقم (32) أن مستوى رصيد ها المعجمي ضعيف وذلك من ناحية الفهم والتعبير, بحيث تحصلت على نتائج توافق مستوى التعيين (DSX) لأطفال يبلغون من العمر 5 سنوات, أما في اختبارات التسمية (LX2) فكانت نتائجها مماثلة لنتائج طفل يبلغ من العمر 5 سنوات و 6 أشهر, وفي اختبار التسمية (LX3) فنتائجها توافق مستوى التعيين لطفل يبلغ من العمر 6 سنوات, بفارق يتراوح بين سنتين وسنتين ونصف .ومن خلال تحليل أخطائها في التسمية نلاحظ أنها تقوم بتسمية صورة الطاولة بـ : [lawɦ], والصورة التي تمثل حوض الغسيل في المطبخ سمتها [maɵīna] أي ماكينة.

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخطة باللغة الشفهية (الفول ويزة)

الجدول رقم (33) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالةالرابعة (مريم) في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفونام الأول من الكلمة	1
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	0
تحليل الكلمات إلى مقاطع	3
تحليل الكلمات إلى فونيمات	0
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	3
حذف فونام من نهاية الكلمة	1
حذف فونام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	0
المجموع / نسبة النجاح	48/8 / %16.66

أما على مستوى اختبارات الوعي الفونولوجي الموضحة في الجدول رقم(33), فقد تحصلت على 3 نقاط في اختبار تحليل الكلمات إلى مقاطع, و 3 نقاط في اختبار حذف مقطع من بداية الكلمة, وتحصلت على نقطة واحدة في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة, واختبار حذف فونام من نهاية الكلمة, فوصل مجموع نقاطها إلى 8 نقاط من أصل 48 نقطة أي نسبة النجاح لم تتعدى 16.66%, وهذا ما يوضح ضعف في قدرة مريم في

الوعي الفونولوجي, وبالرغم من ذلك إلاّ أننا لاحظنا أن نتائجها أحسن على مستوى الوعي بالمقاطع منه بالفونيمات, وعند ملاحظة الأخطاء التي ارتكبتها في هذه الاختبارات تبين لنا أنها لم تتمكن من فصل الفونام الأول عن الكلمة في كلمة "أسد" فأجابت بـ:[asad؟], بالرغم من أنها فهمت التعليمة لأنها أعطت إجابة صحيحة في البند الأول من هذا الاختبار, وفي اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة طلبنا منها نطق كلمة " مُرِيحْ" بدون المقطع "رِيحْ" فأجابت: [rīħ] أي أنها أعادت نفس المقطع الذي يجب حذفه ولم تتمكن من معرفة ما هو المقطع المتبقي من الكلمة, وفي اختبار التعرف على الكلمة الدخيلة لم تتمكن من التعرف على الكلمة التي ليس لها نفس القافية من بين الكلمات التالية: (حديقة , صديقة, حظيرة) فأجابت: [ṣạdīqa].

2.4.4.عرض نتائج البروفيل المعرفي الخاصة بالحالة الرابعة (مريم):

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(4) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(34)(35)(36)(37).

الجدول رقم (34) يوضح نتائج الحالة الرابعة(مريم) في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	8 سنوات	14	7 سنوات و 3 أشهر	%90.62

فيما يخص نتائج اختبار الذكاء مكعبات كوس الممثلة في الجدول رقم (34) تبين أن مريم تحصلت على 14 نقطة, وهذا ما يوافق العمر العقلي لطفل يبلغ من العمر 7 سنوات

و3 أشهر, مع العلم أن عمرها الزمني يقدر بـ: 8 سنوات, ولهذا يصبح حاصل الذكاء لديها يساوي 90.62%, وهي نسبة ذكاء متوسطة, أي أن مريم لا تعاني من التخلف العقلي.

الجدول رقم(35) يمثل نتائج الحالة الرابعة (مريم) في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	6	10	1.33-	5

رغم نتائج مريم في اختبار الذكاء إلاّ أن نتائجها في اختبارات الذاكرة النشطة الموضحة في الجدول رقم(35) كانت تحت المعدل مقارنة بسنها, فقد تحصلت على 6 نقاط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر(MCD) بانحراف معياري يقدر بـ:(1.33Q-) لأن آخر سلسلة تذكرتها كانت مكونة من 5 أرقام وهذا ما يدل على الصعوبات التي تعاني منها مريم على مستوى الحلقة الفونولوجية.

الجدول رقم(36) يمثل نتائج الحالة الرابعة (مريم) في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي			
النتائج	MCI	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCI
	5	10	1.66-	3

أما نتائج اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي (MCI) الموضحة في الجدول رقم (36) تشير إلى أن مريم تحصلت على 5 نقاط بانحراف معياري يقدر بـ: (1.66−) لأنها تذكرت عكسيا سلسلة مكونة من 3 أرقام وهذا ما يدل على ضعف على مستوى المنفذ المركزي في نظام المعالجة في الذاكرة النشطة.

الجدول رقم (37) يمثل نتائج الحالة الرابعة(مريم) في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية اختبار كورسي:

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	الانحراف المعياري Q
النتائج	**8 سنوات**	**3**	**5.02**	**2−**

تشير النتائج الملخصة في الجدول رقم (37) إلى العجز الذي تعاني منه مريم في الاحتفاظ والمعالجة الفورية على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية , وهذا لأنها تحصلت على نتائج ضعيفة بحيث تمكنت من تذكر موقع سلسلة مكونة من 3 مكعبات فقط بانحراف عن المعدل يقدر بـ: (2Q−).

هذه النتائج تدل على أن الحالة الرابعة تجد صعوبة في الاحتفاظ والمعالجة اللحظية للمعلومة البصرية الفضائية

3.4.4 .تقديم نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة الرابعة(مريم):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (4) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(38).

الجدول رقم (38) يوضح نتائج الحالة الرابعة في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	19
معرفة أصوات الحركات	7
قراءة المقاطع	15
قراءة الكلمات الهوموغرافية	0
قراءة الكلمات بدون معنى	0
القراءة الأورتوغرافية	3
المجموع / نسبة النجاح	117/44 / %37.60

تشير النتائج الممثلة في الجدول رقم (38) أن الحالة الرابعة (مريم) جمّعت 44 نقطة من أصل 117 نقطة في اختبارات القراءة, أي بنسبة 37.60%, رغم أنها في الصف الثالث ابتدائي, لأنها تمكنت من معرفة صوت 19 حرف فقط من بين 29 حرف, وتحصلت على 7 نقاط من بين 20 نقطة في اختبار معرفة أصوات الحركات, وتمكنت من قراءة 15 مقطع من بين 28 مقطع في اختبار قراءة المقاطع, أما في اختبار قراءة الكلمات الهوموغرافية واختبار قراءة الكلمات بدون معنى فلم تنجح في القراءة, وقرأت 3 كلمات بصفة صحيحة في اختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية.

عند تحليل الأخطاء التي ارتكبتها مريم في اختبارات القراءة نلاحظ أنها في أغلب الأحيان تقوم بحذف وإضافة الأصوات أثناء القراءة , فعندما طلبنا من ها قراءة كلمة "

المُحِيطَاتْ" قرأتها : [muħīṭ], وكلمة " شَمْعْ" قرأتها:[šamʕa] , أما الكلمات بدون معنى فكانت تقرأها على أنها كلمات مألوفة مثال كلمة " فَرِيكُ" قرأتها :[farīq], أما الكلمات الهوموغرافية فلم تحترم التشكيل عند القراءة فكلمة" حَمَلْ" قرأتها: [ħimil].

5.4. عرض وتحليل نتائج الحالة الخامسة: رتاج

رتاج تبلغ من العمر 7 سنوات وهي الطفلة الأولى لوالديها ولديها أخت صغيرة, ولم تظهر كلماتها الأولى إلاّ بعد 3 سنوات, أما الجمل البسيطة بدأت بإنتاجها في سن 4 سنوات ونصف ولم تكن تستعمل أدوات الربط ولا الضمائر , وتصرف الأفعال بطريقة خاطئة , التحقت بالروضة في سن 3 سنوات ثم دخلت إلى القسم التحضيري في المدرسة الابتدائية, ولقد استفادت من الكفالة الأرطوفونية منذ سن 5 سنوات على إثر ملاحظة معلمتها أنها تعاني من تأخر لغوي مقارنة مع زملائها فلم تكن تشارك في القسم وتجد صعوبات كبيرة في التعبير الشفهي.

ولقد التقينا بها لدى المختصة الأرطوفونية التي تتابعها وهي في السنة الثانية ابتدائي, بعد اطلاعنا على ملفها الطبي اتضح أنها لا تعاني من أي إصابة على مستوى أعضاء النطق أو الجهاز السمعي, ولا تعاني من إصابة على مستوى الجهاز العصبي, وعندما تم توجيهها إلى المختصة النفسية أكدت لنا أنها لا تعاني من أي اضطراب في الشخصية, ومن الملاحظات التي أفادتنا بها المختصة الأرطوفونية هي الصعوبات التي تجدها رتاج في التعبير خاصة سرد القصص عبر الصور وفي تسمية الأشياء.

1.5.4. عرض نتائج البروفيل اللغوي الخاصة بالحالة الخامسة (رتاج):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة(5) في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(39)و(40).

الجدول رقم (39) يوضح نتائج الحالة الخامسة في كل من اختبار التعيين واختبار التسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	7سنوات	5سنوات	5سنوات	5سنوات و6أشهر

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات لغوية بالاضطرابات اللغوية الشفهية (اللغول ويزة)

اتضح من خلال نتائج رتاج الممثلة في الجدول رقم(39) أنها تعاني من تأخر مهم على مستوى الفهم والتعبير, فلقد تحصلت في اختبار التعيين (DSX) على نتائج مماثلة لنتائج أطفال يبلغون من العمر 5 سنوات, أما في اختبارات التسمية (LX2 وLX3) كانت نتائجها توافق نتائج أطفال يبلغون من العمر على 5 سنوات و 5 سنوات و 6 أشهر على التوالي, وعندما قمنا بتحليل أخطاء رتاج في التسمية لاحظنا أنها تسمي عدة صور بكلمة واحدة فمثلا " ورقة اللعب والدومينو سمتهما [luʕba] , حوض الغسيل في المطبخ قالت :[duzina] بالرغم من أنها تنطق الصوت [k] بطريقة صحيحة .

الجدول رقم (40) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالة الخامسة (رتاج) في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفورام الأول من الكلمة	0
استخراج الفورام الأخير من الكلمة	0
تحليل الكلمات إلى مقاطع	0
تحليل الكلمات إلى فونيمات	0
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	0
حذف فورام من نهاية الكلمة	0
حذف فورام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	2
المجموع / نسبة النجاح	48/2 / %4.16

يوضح الجدول رقم (40) نتائج الحالة الخامسة في اختبارات الوعي الفونولوجي, بحيث تحصلت على نقطتين من مجموع 48 نقطة, حيث لم تتعدى نسبة نجاحها في هذه الاختبارات 4.16%, فالاختبار الوحيد التي تمكنت فيه من تقديم إجابة صحيحة هو اختبار التعرف على الكلمة الدخيلة التي ليس لها نفس القافية, أما باقي الاختبارات فقد فشلت فيها تماما, ومن خلال تفحص أخطائها في هذه الاختبارات لاحظنا أنها لم تتمكن من عزل

المصوتة عن الصامتة في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة, فعندما طلبنا منها استخراج الصوت الأول من كلمة "سَعِيد" قالت [sa], وعندما طلبنا منها استخراج الفونام الأخير من كلمة "هَوَاءْ" قالت :[ğa], أما عندما طلبنا منها حذف المقطع "سِنْ" من كلمة "سِنْجَابْ" قالت: [sin], ولما طلبنا منها استخراج الكلمة الدخيلة من بين الكلمات(حديقة , صديقة, حظيرة) فقالت:[şaqīqa] هذا يدل على ضعف في التمييز السمعي للكلام بالرغم من سلامة حاسة السمع , وكذلك عدم قدرة على تحليل الكلام المسموع وعدم التفريق بين مختلف مكوناته.

2.5.4.عرض نتائج البروفيل المعرفي الخاصة بالحالة الخامسة(رتاج):

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(5) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(41)(42)(43)(44).

الجدول رقم (41) يوضح نتائج الحالة الخامسة في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	7سنوات	10	6سنوات و6أشهر	%92.85

على مستوى اختبار الذكاء بينت نتائج رتاج الممثلة في الجدول رقم (41) أنها تتمتع بمستوى ذكاء متوسط وذلك وفقا للنتائج التي تحصلت عليها في اختبار مكعبات كوس, لأنها

تحصلت على مجموع 10 نقاط وهذا ما يوافق العمر العقلي لطفل يبلغ من العمر 6 سنوات و6 أشهر , علما أنها تبلغ من العمر 7 سنوات , وبعد حساب حاصل الذكاء لدى رتاج تحصلنا على نسبة 92.85%وبهذا فهي لا تعاني من التخلف العقلي.

الجدول رقم(42) يمثل نتائج الحالة الخامسة(رتاج) في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	4	10	2-	4

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم(42) أن رتاج تحصلت على 4 نقاط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر(MCD) لأن آخر سلسلة تذكرتها كانت مكونة من 4 أرقام, بفارق عن المعدل يقدر ب(2Q-) وهذا يدل على عجز في الاحتفاظ والمعالجة اللحظية في الحلقة الفونولوجية,

الجدول رقم(43) يمثل نتائج الحالة الخامسة (رتاج) في اختبار ذاكرة النشطة ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	**ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي**			
النتائج	**MCI**	**المعدل**	**Qالانحراف المعياري**	**EMCI**
	0	**10**	**3-**	**0**

أما في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي (MCI) فكانت نتائج رتاج الموضحة في الجدول رقم (43) أضعف من نتائج اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر , لأنها لم تتمكن من الاحتفاظ بأي سلسلة من سلاسل الأرقام بالترتيب الصحيح بفارق عن المعدل بلغ(−3Q), هذا يدل على اضطرابات في الاحتفاظ والمعالجة على مستوى المنفذ المركزي الذي يعمل على التنسيق والتنظيم بين مهام التذكر والمعالجة.

الجدول رقم (44) يمثل نتائج الحالة الخامسة (رتاج) في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية- الفضائية اختبار كورسي

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	الانحراف المعياري Q
النتائج	**7سنوات**	**3**	**4.8**	**2-**

فيما يخص نتائج رتاج في اختبار مكعبات كورسي الموضحة في الجدول رقم (44) فكانت ضعيفة هي الأخرى , لأنها تحصلت على 3 نقاط أي أنها تذكرت سلسلة مكونة من 3 مكعبات فقط, وعندما رفعنا عدد المكعبات أخفقت في الإجابة وهذا ما يجعلها تتحصل على نتائج أقل من المعدل بـ(2Q−), وهذا ما يوضح أن رتاج تعاني من اضطراب على مستوى الاحتفاظ والمعالجة اللحظية بالمعلومات الفضائية والبصرية.

3.5.4.تقديم نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة الخامسة(رتاج):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (5) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(45).

الجدول رقم (45) يوضح نتائج الحالة الخامسة (رتاج) في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	16
معرفة أصوات الحركات	1
قراءة المقاطع	1
قراءة الكلمات الهوموغرافية	0
قراءة الكلمات بدون معنى	0
القراءة الأورتوغرافية	0
المجموع / نسبة النجاح	105/18 / %17.14

على مستوى اختبارات القراءة الممثلة في الجدول رقم (45) أظهرت رتاج ضعف كبير حيث كان المجموع التي تحصلت عليه يقدر بـ18 نقطة من مجموع 105 نقاط, بنسبة نجاح لا تتعدى 17.14%, لأنها تعرفت على صوت 16 حرف من بين 29 حرف, وتحصلت على نقطة واحدة في اختبار معرفة أصوات الحركات, وتمكنت من قراءة مقطع واحد فقط في اختبار قراءة المقاطع, في حين فشلت تماما في قراءة الكلمات الهوموغرافية واختبار قراءة الكلمات بدون معنى, واختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية, ومن خلال تحليل أخطائها أثناء القراءة وجدنا أنها كانت في معظم الأحيان لا تتمكن من القراءة فتقول [ba] أو لا تجيب .

6.4. عرض وتحليل نتائج الحالة السادسة: خديجة

تبلغ خديجة من العمر 9 سنوات وشهر واحد, وهي تحتل المرتبة الأول من بين 4 إخوة لم تظهر كلماتها الأولى إلاّ بعد 3 سنوات, وبدأت بتركيب الجمل البسيطة (الكلمة جملة) في عمر 4 سنوات و6 أشهر.

أوضحت المختصة الأرطوفونية التي تقوم بمتابعتها أن خديجة تعاني من صعوبات كبيرة على مستوى التعبير اللغوي, فكلامها قليل وغير مفهوم في معظم الأحيان, وهي تتردد في إعطاء الأجوبة على الأسئلة التي تقدم لها.

التحقت بالقسم التحضيري في سن 5 سنوات حتى وصلت إلى السنة الثالثة ابتدائي أين التقينا بها عند المختصة الأرطوفونية التي كانت تتكفل بها بسبب الاضطراب اللغوي والصعوبات المدرسية التي كانت تواجهها في المدرسة, وعند اطلاعنا على ملفها الطبي اتضح أنها تتمتع بحاسة سمع سليمة, ولا تعاني من أي إصابة على مستوى أعضاء النطق أو الجهاز العصبي أومن اضطراب عميق في الشخصية (التوحد).

1.6.4.عرض نتائج البروفيل اللغوي الخاصة بالحالة السادسة (خديجة):

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة(6)في اختبارات البروفيل اللغوي والمتمثلة في اختبار التسمية والتعيين واختبارات الوعي الفونولوجي والموجودة في كل من الجدولين(46)و(47).

الجدول رقم (46) يوضح نتائج الحالة السادسة في كل من اختبار التعيين واختبار التسمية:

اسم الاختبار	السن	اختبار التعيين DSX	اختبار التسمية	
			LX2	LX3
النتائج	9سنوات وشهر	5سنوات	6سنوات	5سنوات و6أشهر

تبين من خلال نتائج خديجة الممثلة في الجدول رقم (46) أنها تعاني من اضطرابات لغوية عميقة تقيس كل من الفهم والتعبير, حيث تحصلت على نتائج ضعيفة في اختبار التعيين(DSX) والتي جاءت مماثلة لمستوى التعيين لأطفال يبلغون من العمر 5 سنوات أي بفارق 4 سنوات عن عمرها الزمني, أما في اختبارات التسمية(LX2) و(LX3) فكانت نتائجها توافق مستوى التسمية لأطفال يبلغون من العمر 6 سنوات و 5 سنوات و 6 أشهر على التوالي, وهذا ما يجعل الفرق يتراوح بين 3 سنوات وسنتين ونصف , وهذا يدل على أن مستوى الفهم لديها أحسن من مستوى التعبير.

وعند تحليل أخطائها في اختبار التسمية لاحظنا أنها تسمي بعض الأشياء بأسماء قريبة من الحقل الدلالي للكلمة المستهدفة مثلا عندما قدمنا إليها صورة السكين قالت: [miqaṣ], والعدسة المكبرة قالت أنها:[ḍo] , في حين أن بعض الصور فشلت في تسميتها تماما.

الجدول رقم (47) يمثل النتائج التي تحصلت عليها الحالة السادسة (خديجة) في اختبارات الوعي الفونولوجي:

الاختبارات	النقاط الخام
استخراج الفونام الأول من الكلمة	1
استخراج الفونام الأخير من الكلمة	3
تحليل الكلمات إلى مقاطع	1
تحليل الكلمات إلى فونيمات	0
حذف مقطع من نهاية الكلمة	0
حذف مقطع من بداية الكلمة	3
حذف فونام من نهاية الكلمة	2
حذف فونام من بداية الكلمة	0
التعرف على القافية(الكلمة الدخيلة)	3
المجموع / نسبة النجاح	48/13 / %27.08

على مستوى اختبارات الوعي الفنولوجي بينت نتائج خديجة الموضحة في الجدول رقم(47) أنها تعاني من صعوبة في المعالجة والتعامل مع الكلمات المسموعة, فقد كان مجموع نقاطها يقدر بـ 13 نقطة من مجموع 48 نقطة أي نسبة النجاح لديها لم تتعدى 27.08%, فقد تحصلت على 3 نقاط في اختبار استخراج الفونام الأخير من الكلمة واختبار حذف مقطع من بداية الكلمة واختبار التعرف على القافية, وتحصلت على نقطتين في اختبار حذف فونام من نهاية الكلمة, أما في كل مناختبار استخراج الفونام الأول من

الكلمة واختبار تحليل الكلمة إلى مقاطع فتحصلت على نقطة واحدة, في حين أنها فشلت تماما في اختبار تحليل الكلمات إلى فونيمات ,اختبار حذف مقطع من نهاية الكلمة و اختبار حذف فونام من بداية الكلمة, وبالرجوع للأخطاء التي ارتكبتها نلاحظ أنها لا تستطيع عزل الصامتة عن المصوتة في اختبار استخراج الفونام الأول من الكلمة, وعندما طلبنا منها مثلا استخراج الصوت الأول من كلمة "وِعَاءْ" فقالت [wa], وعندما طلبنا منها تحليل كلمة "سَامِي" إلى مقاطع قالت: [sāmja], ولما طلبنا منها نطق كلمة "عَرِيشْ" بدون المقطع "رِيشْ" قالت: [ja], أما في اختبار التعرف على القافية طلبنا منها التعرف على الكلمة الدخيلة من الكلمات الثلاث التالية: (حديقة , صديقة, حظيرة) فأجابت بـ:[ṣạdiṛa].

2.6.4. .عرض نتائج البروفيل المعرفي الخاصة بالحالة السادسة:

سنقدم فيما يلي نتائج الحالة(6) في اختبارات البروفيل المعرفي والمتمثلة في اختبار كوس للذكاء, اختبار وكسلر ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, واختبار كورسي للذاكرة البصرية الفضائية, والتي سنمثلها في الجداول التالية بالترتيب:(48)(49)(50)(51).

الجدول رقم (48) يوضح نتائج الحالة السادسة في اختبار الذكاء مكعبات كوس:

اسم الاختبار	اختبار الذكاء مكعبات كوس			
النتائج	العمر الزمني	النقاط	العمر العقلي	نسبة الذكاء
	9سنوات وشهر	21	8سنوات و 5 أشهر	%92.66

فيما يخص نتائج خديجة في اختبار الذكاء كوس فالنتائج ممثلة في الجدول رقم (48), والذي يبين أنها تتمتع بمستوى ذكاء متوسط , حيث وصل مجموع نقاطها إلى 22 نقطة وهذا ما يوافق العمر العقلي لطفل يبلغ من العمر 8 سنوات و5أشهر, وبما أنها عمرها الزمني

يساوي 9سنوات شهر فإن حاصل الذكاء لديها يقدر بـ92.66%, وبهذا يمكننا القول أنها لا تعاني من التخلف العقلي.

الجدول رقم(49) يمثل نتائج الحالة السادسة في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب المباشر:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر			
النتائج	MCD	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCD
	4	10	2-	5

يظهر الجدول رقم (49) نتائج الحالة السادسة في اختبارات ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر بحيث تحصلت على 4 نقاط فقط في اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر(MCD), أي أنها تمكنت من تذكر سلسلة مكونة من 5 أرقام كأقصى حدّ, ما يجعل الانحراف المعياري يقدر بـ(2Q-), هذه المعطيات تدل على الصعوبات التي تواجهها خديجة في المعالجة و الاحتفاظ اللحظي بالمعلومة اللفظية.

الجدول رقم(50) يمثل نتائج الحالة السادسة (خديجة) في اختبار الذاكرة النشطة الترتيب العكسي:

اسم الاختبار	ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي			
النتائج	MCI	المعدل	Qالانحراف المعياري	EMCI
	4	10	2-	2

بالنسبة لاختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي(MCI) والموضحة نتائجه في الجدول رقم (50), تحصلت خديجة على 4 نقاط أي أنها تمكنت من تذكر سلسلة مكونة من رقمين بفارق عن المعدل يقدر بـ(2Q−), وهذا ما يبين أنها تعاني من صعوبات في خلل في المنفذ المركزي.

الجدول رقم (51) يمثل نتائج الحالة السادسة(خديجة) في اختبار الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية اختبار كورسي:

اسم الاختبار	العمر الزمني	عدد المكعبات	المعدل حسب السن	الانحراف المعياري Q
النتائج	**9سنوات وشهر**	**3**	**5.36**	**3−**

على مستوى النتائج الموضحة في الجدول رقم(51) الخاصة بلختبار مكعبات كورسي , فقد تحصلت خديجة على نتائج ضعيفة بحيث تذكرت موقع سلسلة مكونة من 3 مكعبات بانحراف معياري يقدر بـ (3Q−), وهذا ما يدل على أنها تعاني من صعوبة في الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة للمعلومة البصرية والفضائية.

3.6.4 تقديم نتائج اختبارات القراءة الخاصة بالحالة السادسة:

سنعرض فيما يلي نتائج الحالة (6) في اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم(52).

الجدول رقم (52) يوضح نتائج الحالة السادسة في اختبارات القراءة:

الاختبارات	النتائج بالنقاط الخام
معرفة أصوات الحروف	19
معرفة أصوات الحركات	10
قراءة المقاطع	13
قراءة الكلمات الهوموغرافية	0
قراءة الكلمات بدون معنى	1
القراءة الأورتوغرافية	5
المجموع / نسبة النجاح	117/48 / %41.02

على مستوى نتائج اختبارات القراءة والممثلة في الجدول رقم (52) فتحصلت خديجة على 48 نقطة من مجموع 117 نقطة, بنسبة نجاح تقدر بـ :41.02%, لأنها تمكنت من معرفة صوت 19 حرف فقط من بين 29 حرف, وتحصلت على 10 نقاط في اختبار التعرف على أصوات الحركات, وتمكنت من قراءة 13 مقطع في اختبار قراءة المقاطع, و 5 نقاط من أصل 32 في اختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية, في حين أنها تحصلت على نقطة واحدة في اختبار قراءة الكلمات بدون معنى, وفشلت تماما في قراءة الكلمات الهوموغرافية.

من بين الأخطاء التي ارتكبتها أثناء اختبارات القراءة نجد الحذف فمثلا كلمة "حَمَلَ" قرأتها:[ħaml] , وكذلك التعويض حيث قرأت الكلمة التي لا تحمل معنى "فَرِيكُ" على النحو التالي:[fawīk], وفي اختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية قرأت كلمة "فِرْقَة" بالشكل التالي:

[firqāt], وكلمة "مَوْقِدٌ" قرأتها : [mawāqif], ورغم أن خديجة هي الأفضل في القراءة من بين الحالات الستة إلاّ أنها تعاني من صعوبات في التعرف على الكلمة.

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول وبزة)

5. مناقشة:

للإجابة على التساؤل الرئيسي الذي طرحناه في الإشكالية حول ماهية القدرات اللغوية والمعرفية التي يظهرها الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, وكيفية تأثيرها في قدرتهم على تعلم القراءة قمنا:

أولا: بتطبيق اختبارات تقيس قدرات ست حالات تعاني من تأخر لغوي عميق على مستوى الرصيد المعجم يغير النشط أي التعيين , فو جدنا أنهم تحصلوا على نتائج ضعيفة, بحيث توافق مستوى التعيين لأطفال يبلغون من العمر ما بين (4 سنوات و 5 سنوات) مع العلم أن سن هذه الحالات يتراوح ما بين (6 سنوات و 9 أشهر و 9 سنوات وشهر), وعندما حسبنا الفرق بين العمر اللغوي والعمر الزمني وجدناه يتراوح بين سنتين كأقل فرق و 4 سنوات ونصف كأقصى فرق , وهذا ما يثبت الفرضية الجزئية الأولى والتي تقول: الأطفال الذين يعانون من اضطراب خاص باللغة الشفهية يمتلكون رصيد معجمي ضعيف على المستوى الفهم.

ثانيا: قمنا بتطبيق اختبارات تقيس قدرات الحالات الستة على مستوى الرصيد المعجمي النشط أي التسمية, فوجدنا أن نتائجها ضعيفة على مستوى اختبارات التسمية (LX2)بحيث تراوحت بين(4 سنوات و 6 سنوات) وهذا ما يجعل الفرق بين العمر اللغوي والعمر الزمني يتراوح ما بين سنتين كأقل فارق و 3 سنوات ونصف كأقصى فارق. أما فيما يخص اختبارات التسمية (LX3) فقد تحصلت الحالات على نتائج ضعيفة بحث تراوحت مابين(4 سنوات و 6 سنوات) حيث تراوح الفرق بين العمر اللغوي والعمر الزمني بين سنتين كأقل فارق و 3 سنوات ونصف كأكبر فارق, وهذا ما يثبت الفرضية الجزئية الثانية والتي تقول :أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب خاص باللغة الشفهية يمتلكون رصيد معجمي ضعيف على المستوى التعبير.

ولكننا لاحظنا أن الحالات تختلف في درجة تجانس الاضطرابات لديها, فحالات أظهرت عجز أكبر في الفهم أكثر من التعبير, وهذا ما ينطبق على الحالات (2),(4), (5) و(6), مع العلم أن المستويين مضطربين جدا, في حين أن الحالة (1) تعاني من مشاكل على مستوى التعبير أكثر من الفهم. أما الحالة الوحيدة التي أظهرت تجانس في نتائجها على مستوى الرصيد المعجمي هي الحالة (3) بحيث تملك قدرات متشابهة في الفهم والتعبير بالرغم من أنها تبقى متدنية مقارنة مع أطفال من نفس عمرها الزمني.

وهذا ما يتفق مع المعطيات النظرية التي تؤكد أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يملكون رصيد معجمي فقير وغير متنوع وذلك على المستوى الفهم والتعبير , ويجدون صعوبة في استحضار الكلمة (Gerard,1991 ; Billard,2004cité par Chevrie-Muller, 2007,p.390) , وأن الظهور المتأخر للكلام من أهم المظاهر المميزة لهؤلاء الأطفال, وهذا ما ينطبق على الحالات الستة التي أجرينا عليها البحث, حيث لم تظهر كلماتهم الأولى إلاّ بعد 3 سنوات, وهذا ما أكد عليه Badaf سنة (1994) بأن المظهر الأول للاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية مرتبط أساسا بالظهور المتأخر للغة التعبيرية. ويظهر الأطفال (TSL)مستوى فهم أقل من مستوى الفهم لدى الطفل العادي, وبما أن الحالات كلها تجاوزت سن 6 سنوات و مازالت تعاني من التأخر اللغوي فهذا يثبت صفة ديمومة الاضطرابات وهذا يشكل من أهم عوامل التي تؤكد تشخيص الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية لأنها تبقى مستمرة إلى ما بعد 6 سنوات(De Weck et al,1996).

ثالثا: قمنا بـتطبيق اختبارات تقيس قدرات الأطفال في الوعي الفونولوجي فاتضح أن الحالات الستة تواجه صعوبات كبيرة في معالجة الكلمات المسموعة شفهيا, وذلك على

مستوى الوعي بالمقاطع والقوافي و الوعي الفونيمي, فقد تراوحت نسب النجاح في اختبارات الوعي الفونولوجي ما بي ن 0% كأقل نسبة ولقد تحصلت عليها الحالة الثانية, و 27,08% كأعلى نسبة وتحصلت عليها الحالة السادسة, والملاحظ أن العجز يظهر أكثر في الوعي بالفونيمات أكثر من الوعي بالمقاطع والقوافي. حيث تحصلت الحالات على نتائج ضعيفة , وإذا قارنا أداء الحالات في الاختبارات فيما بينها يتضح أن أداءها الأحسن في اختبار التعرف على الكلمة الدخيلة التي لا تحتوي على نفس القافية واختبار تحليل الكلمات إلى مقاطع واختبار حذف مقطع من بداية ونهاية الكلمة, مع العلم أن هذه الاختبارات تعتبر اختبارات تعالج وحدات فونولوجية بارزة وكبيرة (الوعي بالمقطع والقافية) مقارنة مع نتائج الحالات في اختبارات: استخراج الفونام الأول والأخير من الكلمة , تحليل الكلمة إلى فونيمات , واختبار حذف الفونام الأول والأخير من الكلمة, والتي تعالج وحدات أصغر (الوعي بالفونيمات).

بالرغم من أن الحالات الستة احتكت مع اللغة المكتوبة من سنتين إلى 4 سنوات حسب كل حالة, إلاّ أنها لم تطور وعي فونيمي وهذا راجع بالأساس إلى خلل في معالجة الكلمات المسموعة, ويتجلى ذلك في الأخطاء المرتكبة من طرف الحالات في اختبارات الوعي الفونولوجي, لأنها تخطئ في تنفيذ التعليمات المتعلقة بـ: التعرف على القافية, حذف المقاطع و الفونيمات من بداية ونهاية الكلمة, استخراج الفونيمات من بداية ونهاية الكلمة و تحليل الكلمات إلى مقاطع وفونيمات. فتعطي أجوبة خاطئة عن طريق تشويه الكلمة إما بإضافة فونيمات أو إعادة كلام الفاحص أو أنها لم تقدم أي إجابة, توضح هذه المعطيات أن الحالات الستة تبني تمثيلات فونولوجية مشوهة حول بنية الكلمة الشفهية, وذلك بسبب خلل في معالجة الكلام الذي تسمعه وبالتالي تخزنه بصفة مشوهة في الذاكرة طويلة المدى,وهذا يثبت الفرضية الجزئية الثالثة التي تقول أن النظام الفونولوجي هو الأكثر اضطرابا لدى

الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية , بسبب خلل في نظام المعالجة الفونولوجية على مستوى المقاطع والقوافي والفونيمات والذي يشوه التصورات الذهنية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

هذه النتائج تتقاطع مع النتائج التي توصل إليها بعض الباحثين في مجال الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, بحيث وجدوا أن الاضطرابات الفونولوجية تشكل علامة فارقة لدى الأطفال (TSL), وكذلك وجود هذه الاضطرابات الفونولوجية يساهم في وضع تشخيص تنبئي بتطور الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (Leclercq et Maillart, 2014 cité par Quemart et al , 2015,p.51) , وكذلك أن الاضطرابات الفونولوجية تفسر مجموع الاضطرابات اللغوية التي يواجهها الأطفال (TSL) على مستوى النظام المعجمي والتركيبي (Chiat,2001 ; Joanisse et Maillart, 1998, 2003cité par Quemart et al , 2015,p.51).

رابعا: قمنا بتطبيق اختبار الذكاء مكعبات (Kohs) والذي يعتبر اختبار أدائي بالدرجة الأولى على الحالات الستة, فتحصلنا على نتائج تثبت أنها تتمتع بمستوى ذكاء متوسط, وذلك حسب سلم غاس(courbe de Gauss) والذي يحصر نسبة الذكاء المتوسط ما بين (85% و115%), حيث تراوحت نتائجهم بين 87% و100%, وحسب المعطيات النظرية فإن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يتمتعون بذكاء عادي ولكنهم يعتمدون على لغة متأخرة (Badaf ,1994) . وبهذا يمكننا تأكيد صحة الفرضية الجزئية الرابعة التي تقول أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يتمتعون بمستوى ذكاء عادي, وبالتالي نستبعد أن تكون الحالات مصابة بالتخلف العقلي, والذي يساهم في تأكيد تشخيص الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية.

خامسا:, قمنا بتطبيق اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر وال مأخوذ من بطارية اختبارات ويكسلر (**WISC-IV**), أين تحصلت الحالات على نتائج ضعيفة, فقد أظهرت الحالات محدودية سعة الذاكرة على مستوى الحلقة الفونولوجية مقارنة مع أطفال من نفس العمر الزمني, بحيث تراوحت بين 2 كأصغر قيمة وتحصلت عليها الحالة (2) و النقطة 6 وتحصلت عليها الحالة (4), واستنادا للنقطة EMCD والتي تعني عدد الأرقام التي تم الاحتفاظ بها في الترتيب المباشر نلاحظ أن الحالات لم تتمكن من الاحتفاظ بأكثر من 5 أرقام متتالية كأعلى قيمة تحصلت عليها الحالة (6), وأقل قيمة تحصلت عليها الحالة(2) حيث لم تحتفظ إلاّ برقمين , فالمطلوب من الحالات هو الاحتفاظ بسلسلة من الأرقام ثم إعادتها حسب نفس الترتيب, وبما أن هذه المهمة تتطلب أن يتم تخزين تلك الأرقام مؤقتا, ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي لها وليس صورة الأرقام , وبما أن الحالات تملك تمثيلات فونولوجية مشوهة فهذا يعيق استرجاع المعلومة. وذلك ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الخامسة والتي تقول: أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يعانون من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى الحلقة الفونولوجية.

سادسا: قمنا بتطبيق اختبار ذاكرة الأرقام الترتيب العكسي وال مأخوذ من بطارية اختبارات ويكسلر (**WISC-IV**), فقد تحصلت الحالات على نتائج ضعيفة مقارنة مع أطفال من نفس العمر الزمني, بحيث تراوحت النتائج بين0 كأقل نقطة وتحصلت عليها الحالات (3,2 و5) و5 كأعلى نقطة وتحصلت عليها الحالة (4), وبالنسبة للنقطة EMCI والتي تمثل عدد الأرقام التي استطاعت الحالات الاحتفاظ بها نلاحظ أن أعلى نتيجة تحصلت عليها الحالة (4) حيث تمكنت من الاحتفاظ ب3 أرقام فقط أما أقل نتيجة تحصلت عليها الحالات (3,2 و5) حيث لم يتمكنوا من الاحتفاظ بأي رقم .وهذا ما يظهر أن معظم الحالات لم تتمكن من الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة لمجموعة من الأرقام وإعادتها بطريقة عكسية , وحتى الحالات التي تمكنت من الاحتفاظ ببعض السلاسل الرقمية كانت نتائجها تحت المعدل ,

وهذا ما يثبت الفرضية الجزئية السادسة والتي تقول: أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يعانون من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المنفذ المركزي.

سابعا: قمنا بتطبيق اختبار الذاكرة النشطة كورسي والذي يقيس قدرات الأطفال على مستوى المفكرة البصرية – الفضائية, فتبين أنها تعاني من صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومة البصرية –الفضائية ثم استرجاعها في وقت قصير, حيث لم تتمكن الحالات من تذكر سوى مواقع 3 مكعبات فقط, وعندما ازداد عدد المكعبات فوق ذلك فشلت الحالات في تذكر مواقعها حسب الترتيب المطلوب, بحيث تراوح الفارق بين **1Q**–تحصلت عليه الحالة (3) و**3Q**– وتحصلت عليه الحالة (1) و(6), ومن الملاحظ أن سعة الذاكرة بقيت نفسها بالنسبة للحالات أي 3 مكعبات لكل حالة, وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية السابعة التي تقول أن الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يعانون من خلل في الذاكرة النشطة على مستوى المفكرة البصرية– الفضائية , وهذا ما أثبتته دراسة أجريت على 21 طفل يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية, يبلغون من العمر 4 سنوات و 6 أشهر والذين تم اختبارهم في 6 مهام تقيس الذاكرة البصرية – الفضائية, وتم مقارنة نتائجهم مع أطفال من نفس العمر الزمني, وأسفرت النتائج عن ظهور قصور على مستوى الذاكرة البصرية الفضائية مقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة(Bavin, Wilsson, Maruff et Sleeman ,2005 cité par Parisse et Mollier,2009,p.2)

ثامنا : قمنا بتطبيق اختبارات القراءة على مستوى الحروف والمقاطع والكلمات المعزولة وليس النص,فوجدنا أن الحالات الستة تعاني من صعوبات كبيرة في تعلم القراءة, ابتداء من معرفة أصوات الحروف, فلم تتمكن الحالات من التعرف على كل أصوات الحروف فأحسن النتائج تحصلت عليها الحالة (1) بحيث تمكنت من قراءة 20 حرف أي فشلت في معرفة 9 حروف رغم أنها تدرس في السنة الثالثة, نفس الضعف أظهرته نتائج الحالات في قراءة

المقاطع, حيث كانت تضيف أصوات أو تحذف أصوات إلى المقاطع أثناء القراءة, أما في اختبار قراءة الكلمات الهوموغرافية فواجهت الحالات صعوبات في قراءة الكلمات المتشابهة في الشكل العام وتختلف في التشكيل, بحيث بعض الحالات لم تقرأ أي كلمة مثل الحالة (3), وحالات قرأت ولكنها لم تحترم التشكيل, فيما يخص قراءة الكلمات بدون معنى تبين أن الحالات تعجز عن قراءة هذه الكلمات, بحيث تمكنت حالة واحدة من قراءة كلمة واحدة فقط من بين الحالات الستة, أما اختبار قراءة الكلمات الأورتوغرافية لم تتمكن الحالات من قراءة الكلمات بصفة سريعة وبشكل إجمالي, وحتى الكلمات التي تمكنت بعض الحالات من قراءتها بصفة صحيحة إلاّ أنها كانت تقرأها ببطء شديد وبتهجئة الحروف, وهذا ما جعل نسبة النجاح في اختبارات القراءة تتراوح بين 3,8% وتحصلت عليها الحالة (3) و41,02% وتحصلت عليها الحالة (6). وبهذا يمكننا القول أن الفرضية الجزئية الثامنةقد تحققت والتي تقول:أن الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يجدون صعوبات كبيرة في تعلم القراءة بسبب عدم اكتساب قواعد التحويل (الحرفي– الفونيمي).

هذه المعطيات تتفق مع دراسة قام بها Lewis ومساعدوه سنة (2000) (cité par Dellatolas et Peralta, 2007,p.287) والذي قاموا فيها بتتبع 52 طفل يعانون من الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية من سن 4 سنوات إلى 11 سنة, فوجدوا أنهم يعانون من صعوبات في تعلم القراءة عندما تم تقييم قدرتهم في القراءة من سن 8 إلى 11 سنة.

من خلال ما سبق يتضح أن الحالات الستة التي أجرينا عليها بحثنا تظهر بروفيل لغوي ومعرفي خاص يتصف بعدة نقاط ضعف, وسنوضح ذلك من خلال اعتمادنا على النموذج النفسو–لغوي لـ Stackhouse و Wells سنة (1997)[10], والذي يبرهن أن مصدر الصعوبات ينبع أساسا من المشاكل التي يواجهها هؤلاء الأطفال في معالجة

[10]) أنظر الفصل الثالث : الوعي الفونولوجي

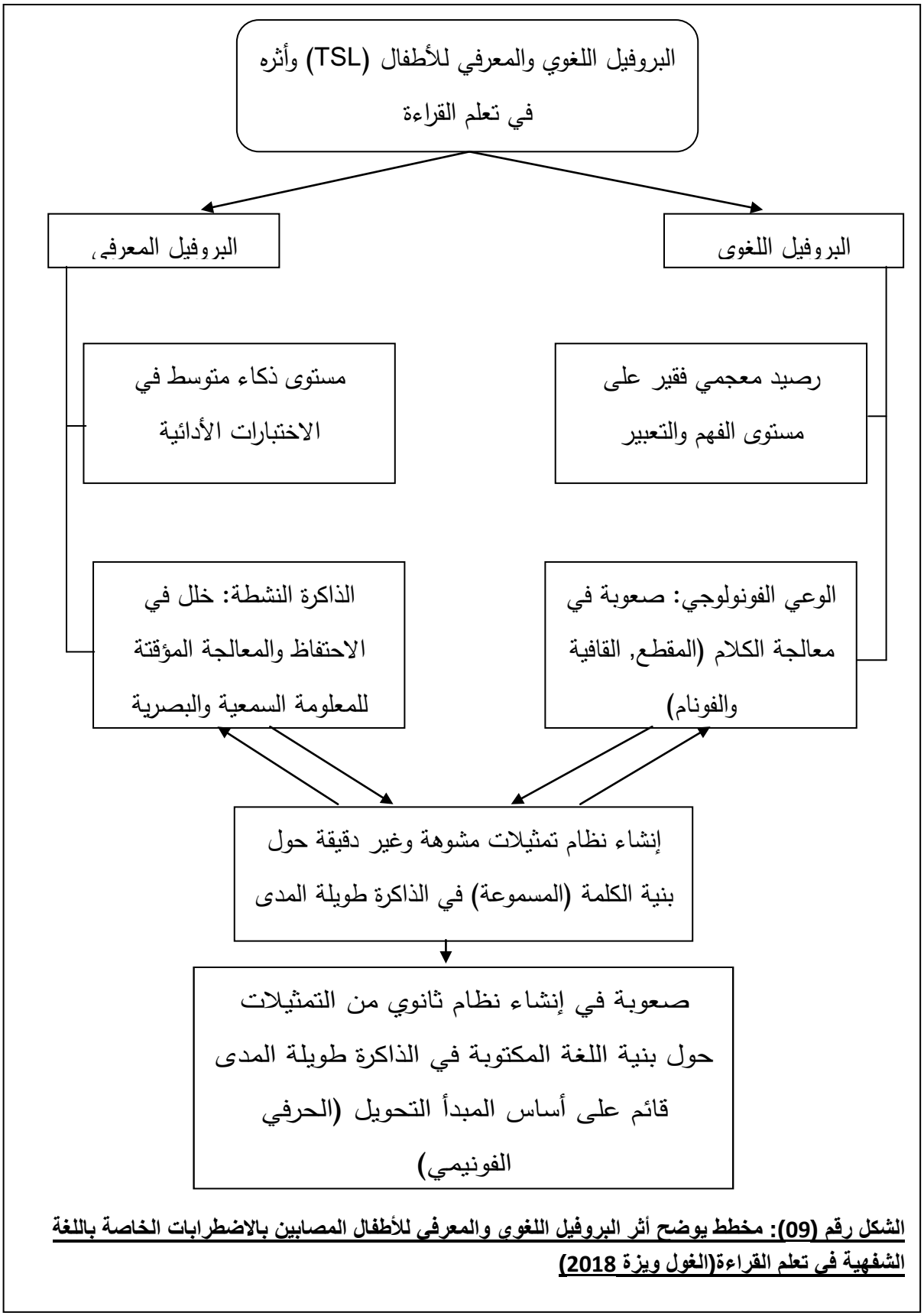
الكلام(المدخلات), فعند سماعهم للكلمة لا يمكنهم في البداية تحليل مكوناتها باستعمال المعالجة السمعية والقراءة على الشفاه, وبالتالي تصنيف كل صوت لغوي يسمعونه حسب الفونيمات الموافقة له وبالترتيب الصحيح رغم أنهم يسمعون جيدا, ولكنهم يتلقون صعوبات في التعرف على مكونات الكلمة (المقطع, القافية والفونام), هذا سيؤدي بهم إلى إنشاء تصورات ذهنية مشوهة للبنية الفونولوجية للكلمة, والتي سيتم ربطها بتمثيلات دلالية تخزن في الذاكرة طويلة المدى, ينتج عنها بناء معجم ذهني متذبذب ومشوه, وهذا ما يشرح صعوبات هؤلاء الأطفال في مهام التعيين, بدورها التمثيلات الذهنية حول الكلمة تبعث بمعلومات خاطئة إلى البرنامج الحركي المسؤول عن الإنتاج اللفظي وذلك ما يشرح صعوبات الحالات الستة في اختبار التسمية.

التمثيلات الذهنية المشوهة يتم استعمالها من طرف نظامين مهمين أثناء تعلم القراءة, الأول هو الوعي الفونولوجي والذي تبين أنه مضطرب بشكل كبير لدى الحالات الستة وذلك أثناء معالجة الوحدات الأساسية المكونة للكلمة: (المقطع, القافية, الاستئناف والفونام بدرجة أكبر), والنظام الثاني يتمثل في الذاكرة النشطة أين اتضح أن الحالات الستة تجد صعوبة كبيرة في الاحتفاظ والمعالجة اللحظية بالمعلومات السمعية والبصرية, الخلل في هذه التمثيلات الذهنية المستعملة من طرف نظامين مهمين في المعالجة ينتج عنه عجز هؤلاء الأطفال في إنشاء نظام تمثيلات ذهنية جديد وضروري قائم على أساس قواعد التحويل (الحرفي– الفونيمي), وبالتالي سيجدون صعوبة في فك الترميز أي التعرف على الكلمة المكتوبة, بالإضافة لصعوبات الفهم التي يعاني منها هؤلاء الأطفال, وبما أن تعلم القراءة يقوم على أساس التعرف على الكلمة, أي اكتساب المبدأ الأبجدي بمعنى (تحويل كل حرف إلى الفونام الذي يقابله, وكذلك تحول كل فونام إلى الحرف الذي يقابله) وهذا ما أكد عليهSeymour (1997) (cité par Rocher,2005,p.15)في نموذجه التفاعلي حيث

أوضح أن تعلم القراءة يتطلب من الفرد إقامة علاقة تفاعلية مع المكونات الفونولوجية للكلام , ولاكتسابه يتطلب من الفرد القدرة على عزل البنيات الفونيمية للكلام , وهذا ما يترتب عنه نمو الوعي الفونيمي والذي يتضح أن الحالات الستة لم تتمكن من تحقيقه بسبب البروفيل اللغوي والمعرفي الذي يمتلكونه, ومن هنا يمكننا إثبات صحة الفرضية العامة لبحثنا والتي تقول أن البروفيل اللغوي والمعرفي الذي يمتلكه الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية يعيق عملية تعلم القراءة.

لتوضيح أثر البروفيل اللغوي والمعرفي للأطفال (TSL) على قدرتهم في تعلم القراءة سنقدم المخطط التوضيحي الذي أعددناه في الشكل رقم(09):

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)



الشكل رقم (09): مخطط يوضح أثر البروفيل اللغوي والمعرفي للأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية في تعلم القراءة(الغول ويزة 2018)

خاتمة:

في ختام هذا البحث والذي سعينا من خلاله إلى تحديد البروفيل اللغوي والمعرفي لست حالات مصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية(TSL) ومن ثم دراسة أثر هذا البروفيل على تعلم القراءة لدى هذه الحالات, استنتجنا أن الحالات الستة أظهرت بروفيل لغوي مضطرب وذلك في عدة مستويات, حيث اتضح أن الحالات تمتلك رصيد معجمي فقير جدا وذلك على مستوى الفهم والتعبير, فأربع حالات لديها مشاكل على مستوى الفهم أكثر من التعبير, في حين حالة واحدة لديها مشاكل في التعبير أكثر من الفهم, وحالة أخرى أظهرت مشاكل في الفهم والتعبير بنفس الدرجة, ولكن الشيء المشترك بين هذه الحالات هي الصعوبات التي تواجهها في معالجة الكلام المسموع, حيث وجدت الحالات الستة صعوبات في المهام التي تقيس الوعي الفونولوجي والمتمثلة في: استخراج الفونيمات من بداية ونهاية الكلمة, تحليل الكلمات إلى مقاطع وفونيمات, حذف المقاطع والفونيمات من الكلمات ومهمة التعرف على القافية, والعجز الكبير الذي يجدونه هو في التعامل ومعالجة الفونيمات أكثر من المقاطع والقافية, مع العلم أن معظم الحالات بدأت بتعلم القراءة على الأقل سنتين قبل تطبيقنا للاختبارات.

أما على مستوى البروفيل المعرفي فتبين أن الحالات الستة تتمتع بمستوى ذكاء متوسط وذلك حسب النتائج التي تحصلوا عليها في اختبار كوس والذي يعتبر اختبار أدائي, ولكن رغم نتائج اختبار الذكاء إلاّ أن الحالات الستة وجدت صعوبة في الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة بالمعلومة السمعية والبصرية, بحيث تحصلوا على نتائج ضعيفة في مهام ذاكرة الأرقام الترتيب المباشر والترتيب العكسي, وكذلك في اختبار الذاكرة البصرية– الفضائية, وهذا ما يدل على خلل في الاحتفاظ النشط بالمعلومة في كل مكونات الذاكرة النشطة (المنفذ المركزي, الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية– الفضائية).

فيما يخص اختبارات القراءة فتبين أن الحالات الستة تجد صعوبة في التعرف على أصوات الحروف, الحركات, الكلمات الهوموغرافية, الكلمات بدون معنى والكلمات الأورتوغرافية, فبالرغم من احتكاكهم بالقراءة لمدة طويلة وإعادة السنة من طرف بعض الحالات , إلا أنهم لم يكتسبوا بعد المبدأ الأبجدي أي قواعد التحويل الحرفي الفونيمي.

والذي يمكن استخلاصه من خلال هذه النتائج أن الحالات الستة المصابة بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية تمتلك حاسة سمع سليمة, ولكنهم يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي للكلام,ولتفسير هذا العجز اعتمدنا على نموذج Stackouse و Wells(1997) الذي يرجع هذه الصعوبات إلى نوعية المعالجة التي تتم للمدخلات الصوتية والبصرية, والتي لا تمكِّن هؤلاء الأطفال من بناء نظام أولي من التمثيلات الفونولوجية والدلالية السليمة للكلمات المسموعة,مما يؤدي إلى عجزهم في إنشاء نظام ثانوي من التمثيلات الذهنية حول الكلمات المكتوبة قائم على أساس قواعد التحويل (الحرفي– الفونيمي), وبالتالي يجدون صعوبة في فك الترميز أي التعرف على الكلمة المكتوبة وهذا ما يعيق عملية تعلمهم للقراءة.

من خلال ما سبق يمكننا تقديم المقترحات التالية:

يجب التعمق أكثر في مجال دراسة الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية للبحث في فرضيات أخرى نذكر منها إمكانية وجود خلل عام في المعالجة لدى هؤلاء الأطفال.

تحسين التكوين في مجال الاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية فمعظم المختصين الذين التقينا بهم أشاروا إلى هذه النقطة.

ضرورة إنشاء مراكز تستقبل هؤلاء الأطفال وترشد أولياءهم إلى الطريقة الصحيحة في التعامل مع أطفالهم أُسوةً بالاضطرابات الأخرى التي أنشئت مراكز خاصة بهم .

بروفيل الأطفال المصابين بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)

المراجع

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

أبو الديار مسعود, البحيري جاد, محفوظي عبد الستار, طيبة نادية و إيفرت جون.(2012).

العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

ترهي الصفدي مي و الشاويش لينا.(د.ت.) *تشخيص قراءة وكتابة, مبني على أسس التربية اللغوية والتعليم المصحح*. مركز الدعم التعليمي– ماتيا شرقي القدس http://www.matiaej.com/wp-content/uploads/2014/05/15 تشخيص-القراءة-و-الكتابة .- pdf.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Alegria,J. et Morais,J.(1996*). Méta- phonologie, acquisition du langage écrit et troubles Associés*. In S., Carbonnel, P., Gillet, M.D., Martory et S., Valdois *Approche cognitive des Troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal , pp. (81-96).

Badaf, G.,(1994). *Dequels critères disposons-nous pour diagnostiquer la dysphasie*. Glossa, N° 41, p. (10-14).

Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2004). *Les effets des entrainements Phonologiques et multi sensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de La lecture chez les jeunes enfants*. Enfance, N°4, p. (387-403).

Beau, C. (2011). *Du calepin visio-spatial aux traitements visio-spatiaux de L'information. Résolution de l'épreuve de Corsi par des patients Alzheimer*. Thèse de doctorat en sciences cognitives. Psychologie. Univesité de Provence-Aix- Marseille I. En lingehttps://tel.archives-ouvertes.fr/tel-

00645278 .

Bertin-Stremsdoerfer, G. (2007). *La rééducation de la conscience phonologique.* Rééducation orthophonique, N° 229, p.(169-180).

Billard, C., De Becque, B. et Gillet, P.(1996). *Dysphasie de développement et Apprentissage de la lecture*.in S., Carbonnel, P., Gillet, M.D., Martory et S., Valdois .*Approche cognitive des Troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal, pp. (343-353).

Billard, C.(2000). *Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant. Une Contribution à la prévention de l'illettrisme*. Rééducation orthophonique, N°204, p. (165-173).

Burglen,F. (2005*). Etudes du mécanisme de binding en mémoire de travail et de la boucle phonologique chez le patient schizophrène*. Thèse de doctorat en Sciences médicales. L'Université Louis Pasteur Strasbourg I. En linge http://scd-theses.u-strasbg.fr/955/01/these_FBurglen.pdf.

Chevrie-Muller,C.,Simon, A.,M. et Decante, P. (1981). *Manuel des épreuves pour l'examen du langage*. Paris: Centre de psychologie appliquée.

Chevrie-Muller, C. (2007). *Troubles spécifiques du développement du langage (TSDL) Dysphasie de développement*. in C.,Chevrie-Muller, et J., Narbona. *Le langage de l'enfant : aspects normaux Et Pathologiques* (3eme édition). Paris : Masson, pp. (361-419).

Content, A.,(1996).*Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives Récentes*. in S., Carbonnel, P., Gillet, M.D., Martory, et S . , Valdois. *Approche cognitive des Troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal, pp. (63-80).

Content, A.et Zesiger, P. (2003). *L'acquisition de la lecture*. in J., Rondal et x.,Seron, *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation*.

Liège :Mardaga, pp.(179-209) .

Coquet, F.(2007). *Phonologie : notions complémentaires pour la pratique Orthophonique*. Rééducation orthophonique, n°229, p. (17-25).

Dellatolas, G. et Peralta, F.(2007). *Epidémiologie des troubles du langage oral Et écrit de l'enfant* .in C., Chevrie-Muller, et J., Narbona. *Le langage de l'enfant :aspects normaux Et Pathologiques* (3eme édition). Paris : Masson, pp. (283-297).

De Weck,G., Allen,D.A., Conti-Ramsden, G., Hupet, M., Liles, B.Z., Paccia,J., Rapin,I., et McTear, M.F. (1996). *Troubles du langage.* Paris : Delachaux et Nestle .

De Weck, G. et Rosat, M. C. (2003) .*Troubles dysphasiques*. Paris : Masson.

Doyen,A.(2007).*Génétique et troubles spécifique du langage orale et écrit.*in C.,Chevrie-Muller,et J., Narbona. *Le langage de l'enfant : aspects normaux etPathologiques* (3eme édition). Paris : Masson. pp. (271-281).

Ecalle, J., Magnan, A., Bouchafa, H. (2002). *Le développement des habilités Phonologique avant et en cour de l'apprentissage de la lecture : de L'évaluation à la remédiassions*. Glossa, n°82, p.(4-12).

Ecalle, J., Magnan, A. (2007). *Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture*. Rééducation Orthophonique, n° 229, p. (61-74).

Estienne, F.(1999). *Méthode d'initiation à l'écrit pour les dyslexiques et les Dysorthographiques*. Paris : Masson.

Férrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits Chez l'adulte* (2emeédition). Bruxelles : De Boeck.

Fournier, S. et Monjauze, C. (2000).*La mémoire de travail*. Rééducation

Orthophonique, N°201, p. (19-42).

George, F.(2007). *Les dysphasies.* Rééducation Orthophonique, N°230, p. (7-24).

Gillet, p.,Billard, C. et Autret, A.(1996). *Systèmes de mémoire et apprentissage de la Lecture*.in S., Charbonel, P., Gillet, M.D., Martory, et S. Valdois. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal, pp. (113-135).

Gombert, J.E., Gaux, C. et Dumont, E.(1994). *Capacités métalinguistiques et Lecture quels liens ?*Repères, Recherche en didactique du français langue Maternelle,Vol. 09, N°1, p.(61-73).

Habib, M.. (1997). *Dyslexie :Le cerveau singulier*. Marseille : Solal.

Lefebvre, L., Hubens, M.(2006). *Détecter et segmenter deux capacités Métaphonologiques liées à l'apprentissage de la lecture*. Glossa. N°98. p. (4-20).

Lévy, A.et Zesiger,p.(2007). *Troubles spécifique du langage avec ou sans Difficultés de lecture : le déficit auditif fait –il la différence.* Rééducation Orthophonique, n° 230, p. (47-73).

Leybaret, J.et Van Reybroeck, M..(2004*). L'évaluation de la conscience Phonologique et des mécanismes de production écrite de mots : que Peuvent nous apprendre des enfants sourds et des enfants dysphasique*. in Metz-Lutz, M., Demont, E., Seegmuller,C.,De Agostini,M., et Bruneau, N. *Développement cognitif et troubles des apprentissages* : *évaluer, comprendre, Rééduquer et prendre en charge*, Solal, Marseille, pp.(193-218).

Leybaret, J., Van Reybroeck, M., Ponchaux, C., et Mousty,P.(2004). *Dysphasie et développement de la sensibilié à la rime et au Phonème*. Enfance, n° 1, p. (63-79).

Maillart,C. (2007).*Représentations phonologiques et dysphasie*. Rééducation Orthophonique, N° 229, p. (127-137) .

Majérus, S., Poncelet ,M. (2004). *Mémoire a court terme verbale : cause ou Conséquence du développement du langage ?*.in M., Metz-Lutz, E.,Demont, C., Seegmuller, M., De Agostini et N., Bruneau. *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, Rééduquer et prendre encharge*. Marseille : Solal. pp. (151-174).

Majérus, S. (2014). *L'évaluation de la mémoire à court terme*. in Seron, x., et Van der Linden, M., *Traiter de neuropsychologie clinique de l'adulte* (2eme Edition). Marseille : Solal.

Masquelier, M -R. (2001). *Trouble de la mémoire phonologique de travail : analyse d'un cas*, Glossa, n°76, p.(38- 50).

Nihart,C. (2008). *Étude des déficits phonologiques à l'origine des troubles D'apprentissage de la lecture dans la dyslexie et la dysphasie : Approches développementale, neuropsychologique et anatomo-fonctionnelle* . Thèse de doctorat en Neuropsychologie du développement. l'Université Louis Pasteur Strasbourg. En linge http://scd-theses.u- strasbg.fr /1570/01/NITHART_Christelle_2008.pdf .

Parisse, C.et Mollier,R.(2009).*Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage*?. MODYCO, Université Paris X Nanterre. En ligne https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00353039/document

Peperkamp, S.(2007). *La perception de la parole et l'acquisition de la Phonologie.* Rééducation Orthophonique, n° 229,p. (3-16).

Pluchon,C. (2000).*La mémoire : concepts théoriques*. Rééducation Orthophonique , N°201, p.(5-18).

Quémart, P., MacLeod, A.et Maillart, C. (2015). Les troubles phonologiques dans les Troubles du langage oral. Rééducation Orthophonique, N° 263, p. (35- 60).

Rey, V., et Sabater, C. (2007). *Conscience phonologique, conscience Morphologique et apprentissage de la lecture état de la question.* Glossa, N°100, p. (22-35).

Rocher, A-S.,(2005).*Régularités graphophonologiques et morpholologique : Apprentissage implicite et impacte précoce sur la lecture*. Thèse de doctorat en linguistique. Université de Renne. En linge https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00010506/document

Rondal, A-J. et Seron, X.(2003). *Troubles du langage : bases théoriques, diagnostic et rééducation.* Liège :Mardaga.

Salazar Orvig, A.,De Weck,G., Basselier,M. et Henry,A.(2007).*Dialogue entre Enfants dysphasiques et leur mère :analyse des processus d'ajustement*. Rééducation orthophonique, n° 230,p.(25-45).

Sanchez, M., Magnan, A. et Ecalle, J. (2007). *Habiletés phonologique chez des Enfants dysphasiques de GS et CP étude comparative avec des enfants au Développement langagier normal*. Psychologie Française, vol.52, n° 1, p. (41-54).

Siegel, L. S ., et Le Normand, M-T**.** (2007). *Troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture : Les dyslexies.* In : C., Chevrie-Muller, et J.,

Narbona. *Le langage de l'enfant : aspects normaux etPathologiques* (3eme édition). Paris : Masson, pp. (455-482).

Soares-Boucaud, I., Labruyère , N., Jery ,S.et Georgieff , N.(2009*). Dysphasies Développementales ou troubles spécifiques du développement du langage*. Paris : Masson.

Soprano, A- M. et Chevrie-Muller, C.(2007). *Evaluation des apprentissages Scolaire: lecture, orthographe, Mathématique.* In : C., Chevrie-Muller, et J., Narbona. *Le langage de l'enfant : aspects normaux etPathologiques* (3eme édition). Paris : Masson, pp. (190-215).

Szliwowski, H., Klees, M., Poznanski, N., Grammaticos,E., Evrard,S.et Wetzburger,C. (2002). *Les besoins éducatifs des enfants dysphasiques : Evaluation et proposition pour l'accompagnement pédagogique*. Rapport final – Octobre, Recherche en Education 2001-2002 N°272/01,Université libre de Bruxelles. En linge http://www.enseignement.be/@libraire/document/ressorces/272/synthese/article2002.pdf.

Totreau, C. (2004). L'Approche cognitive de la lecture. En linge http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/approche_cognitive_lecture.pdf

Touzin, M . (2007). *Les dysphasies*. Rééducation orthophonique, N° 230, p. (3-6).

Valdois, S. et Bosse, M-L.(2002).*Lecture de mots et dyslexie : approche Cognitive* .Actes de l'université d'automne : La dyslexie à l'école université 28-31. En linge http://eduscol.education.fr/cid45914/lecture-de-mots-et-dyslexie%A0-approche-cognitive.html .

Valdois, S.(2003)*Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*.

Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire. En ligne http://www.bienlire.education.fr.

Van Hout, A.et Estienne, F.(2001). *Les dyslexies (*3eme Edition) .Paris : Masson.

Veuillet, E. et Thai-Van, H. (2011).*Troubles du traitement auditif chez les Enfants présentent des TSL*. Les Cahier de l'Audition, no1, p. (7-18).

Weschsler,D.(2005). *Echelle d'intélligence de Wechsler pour enfants* (4emedition). Paris: Les éditions du Centre de psychologie appliquée.

Zorman, M.(1999). *Evaluation de la conscience phonologique et entrainement Des capacités phonologiques en grande section maternelle*. Rééducation Orthophonique, NO 197, p.(139-157).

Zourou, F.(2010*).Caractérisation de profils d'enfants avec Troubles Spécifique du Langage et apprentissage de la lecture-écriture*. Thèse de doctorat en sciences cognitives. Institut de psychologie. Université Lumière Lyon 2.En linge http://créativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/.

الملاحق

بروفيل الأطفال المصابين باضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (اللغول ويزة)

الملحق رقم1

مركز الدّعم التعليمي – ماتيا شرقي القدس

تشخيص قراءة وكتابة

مبني على أسس

التّربية اللغوية والتّعليم المصحّح

اسم الطالب		رقم الهوية	
تاريخ الميلاد		الصف	
اسم المدرسة		مربي الصف	
اسم الفاحص		تاريخ الفحص	

مفتش التّربية الخاصة: الأستاذ وحيد موسى

مدير ماتيا: الأستاذ وليد قادرية

إعداد وتنسيق مرشدتي ماتيا:

مي ترهي صفدي

لينا الشاويش

الملحق رقم 1

مجال القراءة

أولاً: القراءة الصوتية (الفونولوجية)

1. **معرفة أصوات الحروف (الصّوامت والصوائت)**

التعليمات: يطلب الفاحص من الطالب قراءة صوت الحرف، وعدم قراءة الحرف باسمه، مع إعطاء مثال لكيفية لفظ الحرف صامتاً.

مثال: بْ ليس باء

يقوم الفاحص بوضع دائرة حول إشارة (+) للإجابة الصحيحة وإشارة (–) للإجابة الخاطئة. في حال كانت الإجابة خاطئة على الفاحص تدوين الإجابة في الجدول بشكل دقيق.

ملاحظة: على الفاحص أن ينتبه لكيفية لفظ الطالب للحروف التالية: هناك إمكانيّتان للفظ "الواو" و"الياء"، إما كحرفين صامتين مثل الواو في كلمة "وَرد" والياء في كلمة "يَد"، أو كحرفين صائتين مثل الواو في كلمة "نور" والياء في كلمة "ريم". أما "الألف" فتلفظ كحرف صائت فقط، وذلك مثل الألف في كلمة "باب".

	الحرف	إجابة الطّالب	
1	ب		+ /–
2	م		+ /–
3	س		+ /–
4	ج		+ /–
5	ف		+ /–
6	ع		+ /–
7	ر		+ /–
8	ي		+ /–
9	ص		+ /–
10	ن		+ /–
11	ش		+ /–
12	ل		+ /–
13	ق		+ /–
14	ز		+ /–
15	و		+ /–
16	ط		+ /–
17	ت		+ /–
18	ك		+ /–
19	ح		+ /–
20	د		+ /–
21	غ		+ /–
22	ض		+ /–
23	ذ		+ /–
24	ث		+ /–
25	خ		+ /–
26	ظ		+ /–
27	ه		+ /–
28	ء		+ /–
29	ا		+ /–

الملحق رقم 2 نتائج صدق المقارنة الطرفية و معاملا ت الارتباط لاختبارات القراءة للسنة الثانية

Test T

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معرفةأصواتالحروف	قوي	19	27,68	,749	,172
	ضعيف	19	22,42	3,006	,690

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
معرفةأصواتالحروف	Hypothèse de variances égales	102,879	,000	7,406	36	,000	5,263	,711	3,822	6,705
	Hypothèse de variances inégales			7,406	20,228	,000	5,263	,711	3,782	6,745

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معرفةأصواتالحركات	قوي	19	20,00	,000	,000
	ضعيف	19	17,16	,765	,175

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
معرفةأصوا تالحركات	Hypothèse de variances égales	21,387	,000	16,200	36	,000	2,842	,175	2,486	3,198
	Hypothèse de variances inégales			16,200	18,000	,000	2,842	,175	2,474	3,211

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالمقاطع	قوي	19	27,53	,612	,140
	ضعيف	19	22,00	1,700	,390

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قراءةالمفاطعالقبلي	Hypothèse de variances égales	24,898	,000	13,335	36	,000	5,526	,414	4,686	6,367
	Hypothèse de variances inégales			13,335	22,587	,000	5,526	,414	4,668	6,384

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالكلماتالهوموغرافية	قوي	19	3,84	,375	,086
	ضعيف	19	1,32	,478	,110

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتاله وموغرافية	Hypothèse de variances égales	5,430	,026	18,142	36	,000	2,526	,139	2,244	2,809
	Hypothèse de variances inégales			18,142	34,069	,000	2,526	,139	2,243	2,809

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالكلماتبدونمعنى	قوي	19	10,47	,841	,193
	ضعيف	19	7,26	1,661	,381

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قراءةالكلماتبدون معنىالقبلي	Hypothèse de variances égales	5,024	,031	7,515	36	,000	3,211	,427	2,344	4,077
	Hypothèse de variances inégales			7,515	26,660	,000	3,211	,427	2,333	4,088

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	قوي	19	10,21	,535	,123
	ضعيف	19	6,95	1,471	,337

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	Hypothèse de variances égales	3,923	,050	9,087	36	,000	3,263	,359	2,535	3,991
	Hypothèse de variances inégales			9,087	22,685	,000	3,263	,359	2,520	4,007

Corrélations

		معرفةأصواتالحروفالقبلي	معرفةأصواتالحروفبعدي
معرفةأصواتالحروفالقبلي	Corrélation de Pearson	1	1,000**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
معرفةأصواتالحروفبعدي	Corrélation de Pearson	1,000**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		معرفةأصواتالحركاتالقبلي	معرفةأصواتالحركاتالبعدي
معرفةأصواتالحركاتالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,932**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
معرفةأصواتالحركاتالبعدي	Corrélation de Pearson	,932**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		قراءةالمفاطعالقبلي	قراءةالمفاطعالبعدي
قراءةالمفاطعالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,748**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
قراءةالمفاطعالبعدي	Corrélation de Pearson	,748**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		قراءةالكلماتالهوموغرافيةالفبلي	قراءةالكلماتالهوموغرافيةالبعدي
قراءةالكلماتالهوموغرافيةالفبلي	Corrélation de Pearson	1	,738**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
قراءةالكلماتالهوموغرافيةالبعدي	Corrélation de Pearson	,738**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		قراءةالكلماتبدونمعنىالقبلي	قراءةالكلماتبدونمعنىالبعدي
قراءةالكلماتبدونمعنىالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,824**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
قراءةالكلماتبدونمعنىالبعدي	Corrélation de Pearson	,824**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		قراءةالكلماتالأوتوغرافيةالفبلي	قراءةالكلماتالأوتوغرافيةالبعدي
قراءةالكلماتالأوتوغرافيةالفبلي	Corrélation de Pearson	1	,835**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
قراءةالكلماتالأوتوغرافيةالبعدي	Corrélation de Pearson	,835**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 2 نتائج صدق المقارنة الطرفية و معاملا ت الارتباط لاختبارات القراءة للسنة الثالث

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معرفةأصواتالحروف	قوي	24	28,96	,204	,042
	ضعيف	24	26,79	,415	,085

Test des échantillons indépendan

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
معرفةأصواتالحروف	Hypothèse de variances égales	16,030	,000	22,958	46	,000	2,167	,094	1,977	2,357
	Hypothèse de variances inégales			22,958	33,520	,000	2,167	,094	1,975	2,359

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
معرفةأصواتالحركاتالقبلي	قوي	24	20,00	,000	,000
	ضعيف	24	17,21	1,793	,366

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
معرفةأصواتالحركات	Hypothèse de variances égales	55,410	,000	7,627	46	,000	2,792	,366	2,055	3,528
	Hypothèse de variances inégales			7,627	23,000	,000	2,792	,366	2,034	3,549

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالمفاطع	قوي	24	27,54	,509	,104
	ضعيف	24	24,63	1,837	,375

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قراءةالمفاطع	Hypothèse de variances égales	30,982	,000	7,495	46	,000	2,917	,389	2,133	3,700
	Hypothèse de variances inégales			7,495	26,510	,000	2,917	,389	2,118	3,716

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالكلماتالهوموغرافية	قوي	24	4,00	,000	,000
	ضعيف	24	2,54	,588	,120

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتالهوموغرافية	Hypothèse de variances égales	143,999	,000	12,145	46	,000	1,458	,120	1,217	1,700
	Hypothèse de variances inégales			12,145	23,000	,000	1,458	,120	1,210	1,707

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالكلماتبدونمعنى	قوي	24	10,08	,654	,133
	ضعيف	24	6,83	1,435	,293

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قراءةالكلماتبدونمعنى	Hypothèse de variances égales	6,208	,016	10,099	46	,000	3,250	,322	2,602	3,898
	Hypothèse de variances inégales			10,099	32,161	,000	3,250	,322	2,595	3,905

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	قوي	24	29,17	1,834	,374
	ضعيف	24	21,04	,204	,042

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	Hypothèse de variances égales	5,336	,025	21,574	46	,000	8,125	,377	7,367	8,883
	Hypothèse de variances inégales			21,574	23,570	,000	8,125	,377	7,347	8,903

Corrélations

		معرفةأصواتالحروفالقبلي	معرفةأصواتالحروفبعدي
معرفةأصواتالحروفالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,952**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
معرفةأصواتالحروفبعدي	Corrélation de Pearson	,952**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتالهوموغرافية	Hypothèse de variances égales	143,999	,000	12,145	46	,000	1,458	,120	1,217	1,700
	Hypothèse de variances inégales			12,145	23,000	,000	1,458	,120	1,210	1,707

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قراءةالكلماتبدونمعنى	قوي	24	10,08	,654	,133
	ضعيف	24	6,83	1,435	,293

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
قراءةالكلماتبدونمعنى	Hypothèse de variances égales	6,208	,016	10,099	46	,000	3,250	,322	2,602	3,898
	Hypothèse de variances inégales			10,099	32,161	,000	3,250	,322	2,595	3,905

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	قوي	24	29,17	1,834	,374
	ضعيف	24	21,04	,204	,042

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
فراءةالكلماتالأوتوغرافية	Hypothèse de variances égales	5,336	,025	21,574	46	,000	8,125	,377	7,367	8,883
	Hypothèse de variances inégales			21,574	23,570	,000	8,125	,377	7,347	8,903

Corrélations

		معرفةأصواتالحروفالقبلي	معرفةأصواتالحروفبعدي
معرفةأصواتالحروفالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,952**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
معرفةأصواتالحروفبعدي	Corrélation de Pearson	,952**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 2 نتائج صدق المقارنة الطرفية و معاملا ت الارتباط لاختبارات الوعي الفونولوجي للسنة الثانية

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استخراجالفونيمةالقبلي	قوي	19	4,79	,419	,096
	ضعيف	19	1,53	1,073	,246

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استخراجالفونيمةالأولى	Hypothèse de variances égales	13,310	,001	12,345	36	,000	3,263	,264	2,727	3,799
	Hypothèse de variances inégales			12,345	23,358	,000	3,263	,264	2,717	3,809

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استخراجالفونيمةالأخيرة	قوي	19	3,74	,653	,150
	ضعيف	19	1,63	1,499	,344

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استخراجالفونيمةالأخيرة	Hypothèse de variances égales	48,724	,000	5,613	36	,000	2,105	,375	1,345	2,866
	Hypothèse de variances inégales			5,613	24,605	,000	2,105	,375	1,332	2,878

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحليلالكلماتإلىمقاطع	قوي	19	4,58	,507	,116
	ضعيف	19	2,32	,885	,203

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تحليلالكلماتإلىمقاطع	Hypothèse de variances égales	13,834	,001	9,669	36	,000	2,263	,234	1,788	2,738
	Hypothèse de variances inégales			9,669	28,670	,000	2,263	,234	1,784	2,742

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحليلالكلماتإلىفونيماتالقبلي	قوي	19	4,05	1,508	,346
	ضعيف	19	,79	,787	,181

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تحليلالكلماتإلىفونيمات	Hypothèse de variances égales	7,297	,010	8,360	36	,000	3,263	,390	2,472	4,055
	Hypothèse de variances inégales			8,360	27,132	,000	3,263	,390	2,462	4,064

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذفمقطعمنبدايةالكلمة	قوي	19	4,00	,667	,153
	ضعيف	19	1,89	1,243	,285

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذفمقطعمنبدايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	14,508	,001	6,508	36	,000	2,105	,323	1,449	2,761
	Hypothèse de variances inégales			6,508	27,570	,000	2,105	,323	1,442	2,768

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذفمقطعمننهايةالكلمةالقبلي	قوي	19	4,42	,607	,139
	ضعيف	19	3,05	1,311	,301

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذفمقطعمننهايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	37,126	,000	5,126	36	,000	1,947	,380	1,177	2,718
	Hypothèse de variances inégales			5,126	23,455	,000	1,947	,380	1,162	2,732

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذففونيمةمننهايةالكلمة	قوي	19	3,74	,452	,104
	ضعيف	19	1,16	,958	,220

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذففونيمةمننهايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	35,082	,000	10,609	36	,000	2,579	,243	2,086	3,072
	Hypothèse de variances inégales			10,609	25,646	,000	2,579	,243	2,079	3,079

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذففونيمةمنبدايةالكلمة	قوي	19	4,47	,612	,140
	ضعيف	19	,95	1,129	,259

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذففونيمةمنبدايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	13,551	,001	11,969	36	,000	3,526	,295	2,929	4,124
	Hypothèse de variances inégales			11,969	27,730	,000	3,526	,295	2,923	4,130

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعرفعلىالكلمةالدخيلة	قوي	19	4,32	,885	,203
	ضعيف	19	1,74	,452	,104

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التعرفعلىالكلمةالدخيلة	Hypothèse de variances égales	7,444	,010	11,308	36	,000	2,579	,228	2,116	3,041
	Hypothèse de variances inégales			11,308	26,802	,000	2,579	,228	2,111	3,047

Corrélations

		استخراجالفونيمةالأولىالقبلي	استخراجالفونيمةالأولىالبعدي
استخراجالفونيمةالأولىالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,874**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
استخراجالفونيمةالأولىالبعدي	Corrélation de Pearson	,874**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		استخراجالفونيمةالأخيرةالقبلي	استخراجالفونيمةالأخيرةالبعدي
استخراجالفونيمةالأخيرةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,624**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
استخراجالفونيمةالأخيرةالبعدي	Corrélation de Pearson	,624**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		تحليلالكلماتإلىمقاطعالقبلي	تحليلالكلماتإلىمقاطعالبعدي
تحليلالكلماتإلىمقاطعالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,849**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
تحليلالكلماتإلىمقاطعالبعدي	Corrélation de Pearson	,849**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		تحليلالكلماتإلىفونيماتالقبلي	تحليلالكلماتإلىفونيماتالبعدي
تحليلالكلماتإلىفونيماتالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,855**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
تحليلالكلماتإلىفونيماتالبعدي	Corrélation de Pearson	,855**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذفمفطعمنبدايةالكلمةالقبلي	حذفمقطعمنبدايةالكلمةالبعدي
حذفمفطعمنبدايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,810**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
حذفمقطعمنبدايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,810**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذفمقطعمنهايةالكلمةالقبلي	حذفمفطعمنهايةالكلمةالبعدي
حذفمقطعمنهايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,784**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
حذفمفطعمنهايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,784**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذففونيمةمنهايةالكلمةالقبلي	حذففونيمةمنهايةالكلمةالبعدي
حذففونيمةمنهايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,851**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
حذففونيمةمنهايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,851**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	حذففونيمةمنبدايةالكلمةالبعدي
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,957**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,957**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		التعرفعلىالكلمةالدخيلةالقبلي	التعرفعلىالكلمةالدخيلةالبعدي
التعرفعلىالكلمةالدخيلةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,740**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	38	38
التعرفعلىالكلمةالدخيلةالبعدي	Corrélation de Pearson	,740**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	38	38

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 2 نتائج صدق المقارنة الطرفية و معاملا ت الارتباط لاختبارات الوعي الفونولوجي للسنة الثالثة

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استخراجالفونيمةالأولى	قوي	24	4,88	,338	,069
	ضعيف	24	2,46	1,285	,262

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استخراجالفونيمةالأولى	Hypothèse de variances égales	30,450	,000	8,913	46	,000	2,417	,271	1,871	2,962
	Hypothèse de variances inégales			8,913	26,166	,000	2,417	,271	1,859	2,974

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
استخراجالفونيمةالأخيرة	قوي	24	3,83	,868	,177
	ضعيف	24	1,54	1,179	,241

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
استخراجالفونيمةالأخيرة	Hypothèse de variances égales	6,023	,018	7,669	46	,000	2,292	,299	1,690	2,893
	Hypothèse de variances inégales			7,669	42,278	,000	2,292	,299	1,689	2,895

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحليلالكلماتإلىمقاطعال	قوي	24	4,33	,482	,098
	ضعيف	24	2,54	,977	,199

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تحليلالكلماتإلىمقاطعها	Hypothèse de variances égales	13,614	,001	8,058	46	,000	1,792	,222	1,344	2,239
	Hypothèse de variances inégales			8,058	33,550	,000	1,792	,222	1,340	2,244

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تحليلالكلماتإلىفونيمات	قوي	24	5,58	,584	,119
	ضعيف	24	1,79	,977	,199

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تحليلالكلماتإلىفونيمات	Hypothèse de variances égales	7,479	,009	16,321	46	,000	3,792	,232	3,324	4,259
	Hypothèse de variances inégales			16,321	37,557	,000	3,792	,232	3,321	4,262

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذفمقطعمنبدايةالكلمة	قوي	24	4,88	,338	,069
	ضعيف	24	2,63	1,056	,215

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذفمقطعمنبدايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	19,981	,000	9,946	46	,000	2,250	,226	1,795	2,705
	Hypothèse de variances inégales			9,946	27,663	,000	2,250	,226	1,786	2,714

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذفمقطعمننهايةالقبلي	قوي	24	4,96	,204	,042
	ضعيف	24	3,17	1,090	,223

des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذفمقطعمننهايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	80,603	,000	7,914	46	,000	1,792	,226	1,336	2,247
	Hypothèse de variances inégales			7,914	24,611	,000	1,792	,226	1,325	2,258

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذففونيمةمننهايةالقبلي	قوي	24	3,67	,482	,098
	ضعيف	24	1,67	,816	,167

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذففونيمةمننهايةالكلمة	Hypothèse de variances égales	5,183	,028	10,336	46	,000	2,000	,193	1,611	2,389
	Hypothèse de variances inégales			10,336	37,273	,000	2,000	,193	1,608	2,392

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	قوي	24	4,33	,702	,143
	ضعيف	24	1,13	1,262	,258

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	Hypothèse de variances égales	21,087	,000	10,885	46	,000	3,208	,295	2,615	3,802
	Hypothèse de variances inégales			10,885	35,990	,000	3,208	,295	2,611	3,806

Statistiques de groupe

	مستوىالقراءة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التعرفعلىالكلمةالدخيلةالقبلي	قوي	24	4,58	,504	,103
	ضعيف	24	2,21	1,103	,225

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
التعرفعلىالكلمةالدخيلة	Hypothèse de variances égales	8,566	,005	9,599	46	,000	2,375	,247	1,877	2,873
	Hypothèse de variances inégales			9,599	32,197	,000	2,375	,247	1,871	2,879

Corrélations

		استخراجالفونيمةالأولىالقبلي	استخراجالفونيمةالأولىالبعدي
استخراجالفونيمةالأولىالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,831**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
استخراجالفونيمةالأولىالبعدي	Corrélation de Pearson	,831**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		استخراجالفونيمةالأخيرةالقبلي	استخراجالفونيمةالأخيرةالبعدي
استخراجالفونيمةالأخيرةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,768**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
استخراجالفونيمةالأخيرةالبعدي	Corrélation de Pearson	,768**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		تحليلالكلماتإلىمقاطعالقبلي	تحليلالكلماتإلىمفاطعالبعدي
تحليلالكلماتإلىمقاطعالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,845**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
تحليلالكلماتإلىمفاطعالبعدي	Corrélation de Pearson	,845**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		تحليلالكلماتإلىفونيماتالقبلي	تحليلالكلماتإلىفونيماتالبعدي
تحليلالكلماتإلىفونيماتالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,922**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
تحليلالكلماتإلىفونيماتالبعدي	Corrélation de Pearson	,922**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذفمقطعمنبدايةالكلمةالقبلي	حذفمقطعمنبدايةالكلمةالبعدي
حذفمقطعمنبدايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,691**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
حذفمقطعمنبدايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,691**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذفمقطعمننهايةالكلمةالقبلي	حذفمقطعمننهايةالكلمةالبعدي
حذفمقطعمننهايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,759**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
حذفمقطعمننهايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,759**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذففونيمةمننهايةالكلمةالقبلي	حذففونيمةمننهايةالكلمةالبعدي
حذففونيمةمننهايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,655**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
حذففونيمةمننهايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,655**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	حذففونيمةمنبدايةالكلمةالبعدي
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,922**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
حذففونيمةمنبدايةالكلمةالبعدي	Corrélation de Pearson	,922**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		التعرفعلىالكلمةالدخيلةالقبلي	التعرفعلىالكلمةالدخيلةالبعدي
التعرفعلىالكلمةالدخيلةالقبلي	Corrélation de Pearson	1	,725**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	48	48
التعرفعلىالكلمةالدخيلةالبعدي	Corrélation de Pearson	,725**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	48	48

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم 3

FORME P

TABLE II

4 ANS 1/2

A utiliser de 4 ans 3 mois à 4 ans 9 mois

	PHONOLOGIE					EXPRESSION		COMPREHENSION						RETENTION		
Epreuves	Articulation	Dénomination	Répétition	Nombre d'erreurs	Code Réussite	Vocabulaire LX2	Vocabulaire LX3	Canards CAD	Couleurs	Jetons	Pareil	Compréhension Verbale	Désignation Images	Chiffres	Clown CW1	Clown CW2
N	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96
+6 σ					26,5											
+5 σ					23,9	>100	≥100									>100
+4 σ					21,3	92,2	89,2									94,5
+3 σ					18,7	77,2	75,8			>100		>100	>100			79,7
+2 σ		>100	>100	<0	16,1	62,2	62,4	>100		98,3	>100	99,3	99,1	>100	>100	64,9
+1 σ	>6,0	93,8	95,1	1,8	13,5	47,2	49,0	97,5	>100	72,6	89,3	84,1	84,6	97,4	81,6	50,1
Moy.	5,11	80,4	84,5	7,8	10,9	32,2	35,6	78,0	90,0	46,9	70,2	68,9	70,1	72,1	56,2	35,3
σ	1,13	13,4	10,6	6,0	2,6	15,0	15,4	19,5	21,6	25,7	19,1	15,2	14,5	25,3	25,4	14,8
−1 σ	3,98	67,0	73,9	13,8	8,3	17,2	22,2	58,5	68,4	21,2	51,1	53,7	55,6	46,8	30,8	20,5
−2 σ	2,85	53,6	63,3	19,8	5,7	2,2	8,8	39,0	46,8	≥0	32,0	38,5	41,1	21,5	5,4	5,7
−3 σ	1,72	40,2	52,7	25,8	3,1	<0	<0	19,5	25,2		12,9	23,3	26,6	≥0	<0	<0
−4 σ	0,59	26,8	42,1	31,8	0,5			0	3,6		<0	8,1	12,1			
−5 σ	<0	13,4	31,5	37,8	<0				<0			<0	≥0			
−6 σ		0	20,9	43,8												

FORME P

TABLE III

5 ANS (P)

A utiliser de 4 ans 9 mois à 5 ans 3 mois

	PHONOLOGIE					EXPRESSION		COMPREHENSION						RETENTION		
Epreuves	Articulation	Dénomination	Répétition	Nombre d'erreurs	Code Réussite	Vocabulaire LX2	Vocabulaire LX3	Canards CAD	Couleurs	Jetons	Pareil	Compréhension Verbale	Désignation Images	Chiffres	Clown CW1	Clown CW2
N	96*	96*	96*	48	48	96*	96*	48	48	48	96*	96*	96*	48	48	48
+6 σ					28,9	>100										99,0
+5 σ					25,9	94,1	>100									89,2
+4 σ					22,9	81,8	92,1									79,4
+3 σ					19,9	69,5	78,8									69,6
+2 σ		>100	>100	<0	16,9	57,2	65,5			≥100	>100	≥100	≥100	>100	≥100	59,8
+1 σ	>6,0	96,9	97,6	1,3	13,9	44,9	52,2	>100	>8,0	75,3	99,5	89,9	89,8	92,5	85,2	50,0
Moy.	5,79	89,5	90,3	6,6	10,9	32,6	38,9	90,3	[illegible]	45,6	81,7	78,0	76,7	64,9	66,0	40,2
σ	0,54	7,4	7,3	5,3	3,0	12,3	13,3	13,9	1,2	29,7	17,8	11,9	13,1	27,6	19,2	9,8
−1 σ	5,25	82,1	83,0	11,9	7,9	20,3	25,6	76,4	6,5	15,9	63,9	66,1	63,6	37,3	46,8	30,4
−2 σ	4,71	74,7	75,7	17,2	4,9	8,0	12,3	62,5	5,3	<0	46,1	54,2	50,5	9,7	27,6	20,6
−3 σ	4,17	67,3	68,4	22,5	1,9	<0	≥0	48,6	4,1		28,3	42,3*	37,4	<0	8,4	10,8
−4 σ	3,63	59,9	61,1	27,8	<0			34,7	2,9		10,5	30,4	24,3		<0	1,0
−5 σ	3,09	52,5	53,8	33,1				20,8	1,7		<0	18,5	11,2			<0
−6 σ	2,55	45,1	46,5	38,4				6,9	0,5			6,6	≥0			

* Pour certaines épreuves communes à la Forme P et à la Forme G, la population d'étalonnage comprend 48 x 2 ≈ 96 sujets.

ANNEXE

127

الملحق رقم4

28 MANUEL DU TEST

CUBES DE KOHS

TRANSFORMATION DES NOTES EN AGE MENTAL

TABLEAU 2

GARÇONS

Pts	AGE		Pts	AGE	
	Année	Mois		Année	Mois
2	5	0	36	9	3
3		2	37		4
4		4	38		5
5		6	39		6
6		8	40		7
7		10	41		8
8	6	0	42		9
9		1	43		10
10		3	44		11
11		4	45	10	0
12		5	46		1
13		7	47		2
14		8	48		2
15		9	49		3
16		11	50		4
17	7	0	51		4
18		2	52		5
19		3	53		5
20		5	54		6
21		7	55		6
22		8	56		7
23		10	57		7
24	8	0	58		8
25		1	59		8
26		3	60		9
27		4	61		10
28		5	62		10
29		7	63		11
30		8	64		11
31		9	65	11	0
32		11			
33	9	0			
34		1			
35		2			

DES CUBES DE KOHS 29

TRANSFORMATION DES NOTES EN AGE MENTAL

TABLEAU 2 (suite)

FILLES

Pts	AGE		Pts	AGE	
	Année	Mois		Année	Mois
2	5	0	37	10	0
3		2	38		1
4		5	39		3
5		7	40		4
6		10	41		5
7	6	0	42		7
8		2	43		8
9		4	44		9
10		6	45		11
11		8	46	11	0
12		10			
13	7	0			
14		3			
15		6			
16		9			
17	8	0			
18		1			
19		3			
20		4			
21		5			
22		7			
23		8			
24		9			
25		11			
26	9	0			
27		1			
28		2			
29		3			
30		4			
31		5			
32		7			
33		8			
34		9			
35		10			
36		11			

Cubos de Kohs. Adaptación de Galifret – Granjon y Santucci

7 a 13 años

ADINA ROSARIO

التشفير اللغوي ويزة

الملحق رقم 5

2. Similitudes *(Suite)*

Arrêt après 5 notes 0 consécutives

Item	Réponse	Note
19. Montagne-Lac		0 1 2
20. Inondation-Sécheresse		0 1 2
21. Autoriser-Interdire		0 1 2
22. Espace-Temps		0 1 2
23. Réalité-Rêve		0 1 2

Note brute totale
(Maximum = 44)

3. Mémoire des chiffres

Départ
6–16 ans :
Ordre direct : Item 1
Ordre inverse : Exemple, puis item 1

Arrêt
Ordre direct : Après 2 notes 0 aux *deux essais d'un même item.*
Ordre inverse : Après 2 notes 0 aux *deux essais d'un même item.*

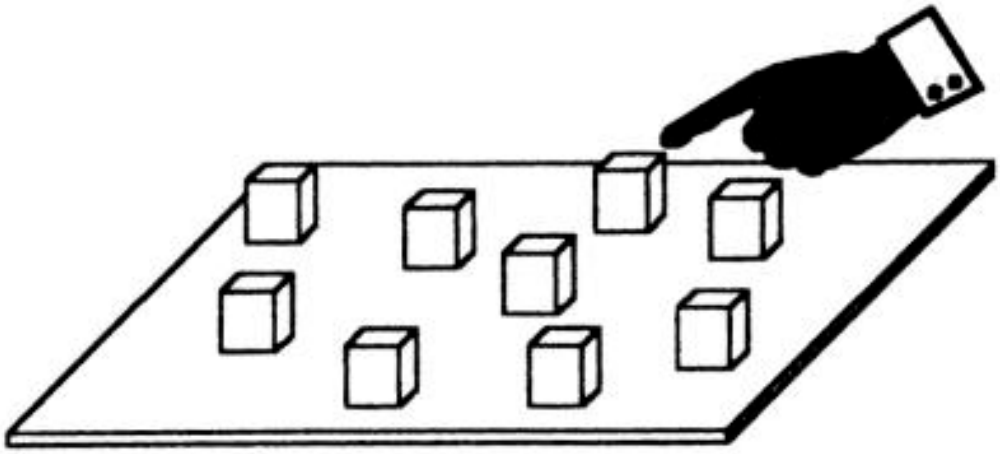
Cotation
Noter 0 ou 1 point pour chaque essai.
MCD et MCI
Notes brutes respectives pour l'ordre direct et l'ordre inverse.
EMCD et EMCI
Nombre de chiffres rappelés au dernier essai coté 1 point, respectivement pour l'ordre direct et l'ordre inverse.

Ordre direct Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item	Ordre inverse Essai	Réponse	Note d'essai	Note d'item
6–16 1.	2 – 9	0 1	0 1 2	6–16	8 – 2		
	4 – 6	0 1			5 – 6		
2.	3 – 8 – 6	0 1	0 1 2	1.	2 – 1	0 1	0 1 2
	6 – 1 – 2	0 1			1 – 3	0 1	
3.	3 – 4 – 1 – 7	0 1	0 1 2	2.	3 – 5	0 1	0 1 2
	6 – 1 – 5 – 8	0 1			6 – 4	0 1	
4.	8 – 4 – 2 – 3 – 9	0 1	0 1 2	3.	5 – 7 – 4	0 1	0 1 2
	5 – 2 – 1 – 8 – 6	0 1			2 – 5 – 9	0 1	
5.	3 – 8 – 9 – 1 – 7 – 4	0 1	0 1 2	4.	7 – 2 – 9 – 6	0 1	0 1 2
	7 – 9 – 6 – 4 – 8 – 3	0 1			8 – 4 – 9 – 3	0 1	
6.	5 – 1 – 7 – 4 – 2 – 3 – 8	0 1	0 1 2	5.	4 – 1 – 3 – 5 – 7	0 1	0 1 2
	9 – 8 – 5 – 2 – 1 – 6 – 3	0 1			9 – 7 – 8 – 5 – 2	0 1	
7.	1 – 8 – 4 – 5 – 9 – 7 – 6 – 3	0 1	0 1 2	6.	1 – 6 – 5 – 2 – 9 – 8	0 1	0 1 2
	2 – 9 – 7 – 6 – 3 – 1 – 5 – 4	0 1			3 – 6 – 7 – 1 – 9 – 4	0 1	
8.	5 – 3 – 8 – 7 – 1 – 2 – 4 – 6 – 9	0 1	0 1 2	7.	8 – 5 – 9 – 2 – 3 – 4 – 6	0 1	0 1 2
	4 – 2 – 6 – 9 – 1 – 7 – 8 – 3 – 5	0 1			4 – 5 – 7 – 9 – 2 – 8 – 1	0 1	
				8.	6 – 9 – 1 – 7 – 3 – 2 – 5 – 8	0 1	0 1 2
					3 – 1 – 7 – 9 – 5 – 4 – 8 – 2	0 1	

EMCD Max = 9	Mémoire des chiffres en ordre direct (MCD) Note brute totale (Maximum = 16)		EMCI Max = 8	Mémoire des chiffres en ordre inverse (MCI) Note brute totale (Maximum = 16)	

Note brute totale
(Maximum = 32)

الملحق رقم 6



- بالاضطرابات الخاصة باللغة الشفهية (الغول ويزة)

الملحق رقم 7

Exemple	2-6	7-9
Niveau	**Essai 1**	**Essai 2**
2	8–5	6–4
3	4–7–2	8–1–5
4	3–4–1–7	6–1–5–8
5	5–2–1–8–6	4–2–7–3–1
6	3–9–2–4–8–7	3–7–8–2–9–4
7	5–9–1–7–4–2–8	5–7–9–2–8–4–6
8	5–8–1–9–2–6–4–7	5–9–3–6–7–2–4–3
9	5–3–8–7–1–2–4–6–9	4–2–6–8–1–7–9–3–5

Âge	Moyenne	Écart-type	Erreur-standard	N
6 ans	3,17	1,60	0,44	6
7 ans	4,05	1,19	0,14	60
8 ans	4,56	1,15	0,12	85
9 ans	5,01	1,02	0,11	100
10 ans	5,03	1,09	0,11	94
11 ans	5,64	0,93	0,12	75
12 ans	5,89	0,98	0,18	36