جامعة الجزائر 2 – أبو القاسم سعد الله –

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

دور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية وأثرها في تحسين الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي

– دراسة حالة بالأقسام المدمجة لولاية المدية –

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في التربية الخاصة

من اعداد :

– محمد أحمد يوسفي

اشراف :

أ د . لبنى زعرور

لجنة المناقشة			
الاسم و اللقب	**الرتبة**	**الجامعة الاصلية**	**الصفة**
براهمي ابراهيم	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2**	**رئيسا**
زعرور لبنى	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2**	**مقررة**
جازولي ناجية	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2**	**عضوة**
نورية لعريبي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2**	**عضوة**
دشاش نادية	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة 45 ماي 1945 قالمة**	**عضوة**
رابح دبي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة علي لونيسي البليدة 2**	**عضوا**

السنة الجامعية

2022 – 2023

University of Algiers 2 - Aboulkassim Saadallah -
Faculty of Social Sciences
Department of Educational Sciences

The role of integration in the acquisition of oral language and its impact on improving the academic performance of the hearing impaired students integrated in regular schools in the primary education stage

– A case study in the integrated departments of the wilaya of Medea –

Thesis for obtaining a Doctoral degree in special education

Prepared by:
- Mohamed Ahmed Yousfi

Oversight :
P . Lobna zarour

Discussion Committee			
status	**The original University**	**Rank**	**Name and surname**
President	University of Aboulkassim Saadallah Algeria 2	Professor	BRAHIM BRAHIMI
Supervisor	University of Aboulkassim Saadallah Algeria 2	Professor	LOUBNA ZAROUR
Member	University of Aboulkassim Saadallah Algeria 2	Professor	NADIA DJAZOULI
Member	University of Aboulkassim Saadallah Algeria 2	Professor	NOURIA LARIBI
Member	University of May 45, 1945 galameh	Professor	NADIA DECHECHE
Member	University of Ali lunissi Blida 2	Professor	DOUBI RABAH

Academic year
2022 - 2023

الملخص :

هدفت الدراسة إلى دراسة دور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية وأثرها في تحسين الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي، وهذا دعما للبحوث السابقة التي أجريت حول موضوع الدمج وكإضافة علمية حول موضوع الأداء الدراسي لضعيفي السمع في الجزائر وأيضا مدى اكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي، فمنذ أن أصبحت فئة الصم تدمج في المدارس العادية و بالتحديد الصمم الخفيف وهذا إما وفق نظام الدمج الكلي في القسم مباشرة مع العاديين أو وفق نظام الدمج الجزئي في قسم خاص في مدرسة عادية .

تم إعتماد المنهج الوصفي – دراسة الحالة – بقصد جمع البيانات والوصول إلى نتائج حقيقية ومفصلة لدور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية ومدى هذه الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي لفئة التلاميذ ضعيفي السمع في ولاية المدية وعددهم عشرة (10) حالات متمدرسة في الأقسام الخاصة، حيث كشفت النتائج أن للدمج دور في إكتساب اللغة الشفهية للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالاقسام العادية، وفي جانب تأثير اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي عن فئة ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الإبتدائي توصل الباحث إلى أن للغة الشفهية تأثير كبير في تحسين الأداء الدراسسي وظهر هذا من خلال نتائج الإختبارات التحصيلية للتلاميذ.

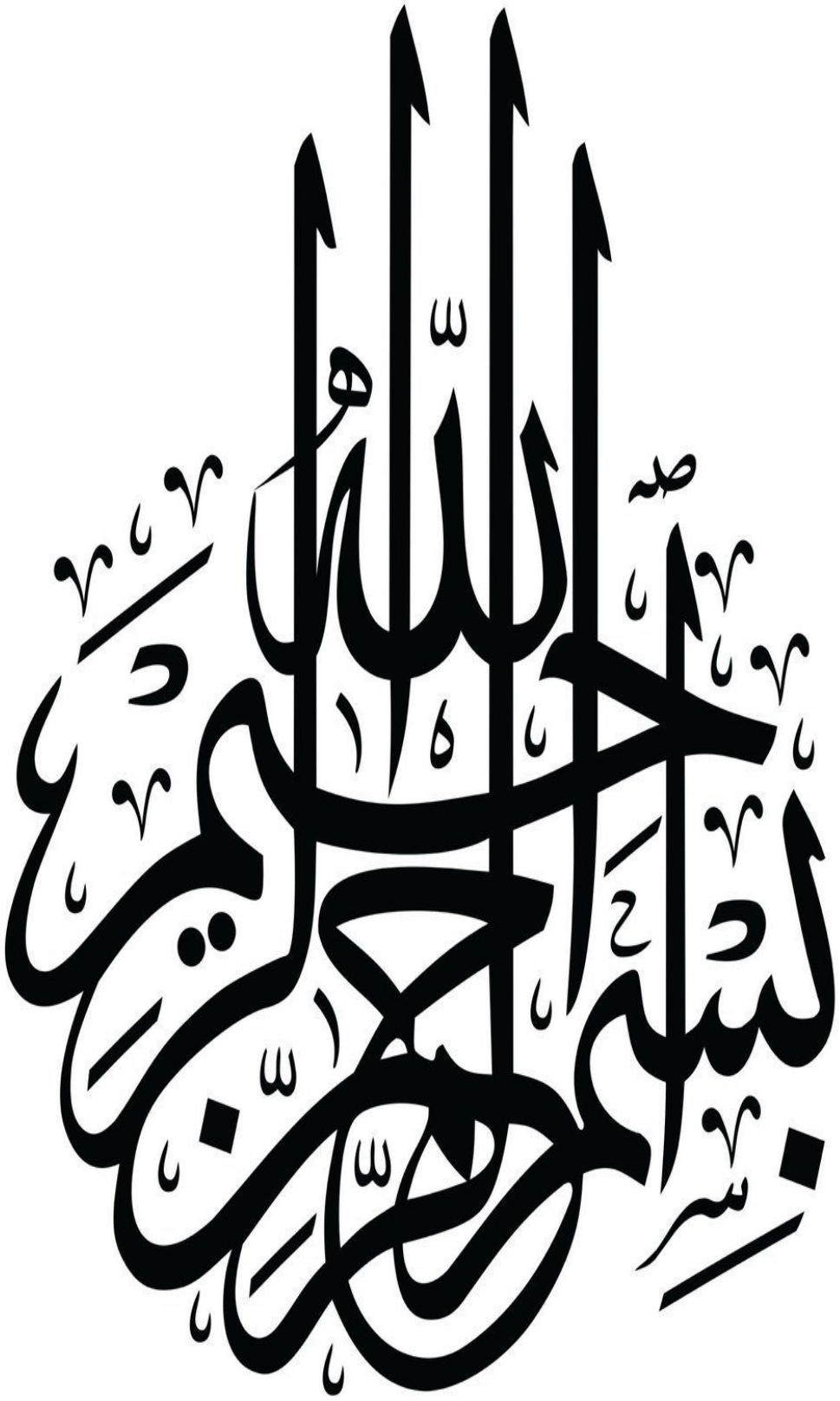
وفي الأخير علينا أن نوسع مجال الدراسة في ما يخص تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ضعيفي المدمجين، وهذا لتمكين هؤلاء للوصول إلى النجاح الدراسي.

Summary :

The study aimed to study the role of integration in the acquisition of oral language and its impact on improving the academic performance of hearing-impaired students integrated in regular schools at the primary education stage, and this is in support of previous research conducted on the subject of integration and as a scientific addition on the subject of academic performance of the hearing-impaired in Algeria and also the extent of oral language acquisition by hearing-impaired students integrated in regular schools at the primary education stage, since the deaf category has become integrated in regular schools, specifically mild deafness, and this either according to the system of total integration in the department directly with the ordinary or according to the system of partial integration in a special department in a regular school .

The descriptive approach has been adopted-case study - In order to collect data and reach real and detailed results of the role of integration in the acquisition of oral language and the extent of the latter in improving the academic performance of the category of hearing-impaired students in the state of MEDEA and their number ten (10) school cases in special departments, where the results revealed that integration has a role in the acquisition of oral This is through the results of the student's achievement tests.

Finally, we need to expand the field of study in terms of improving the academic performance of poorly integrated students, and this is to enable them to reach academic success.


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر و تقديـــــر

" وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ "

﴿١٩ النمل﴾

الحمد لله و الشكر لله على تتمة هذا البحث **بتوفيق مـن الله**

سبحانه و تعالى ثم ما بذلته معي مشرفتي

الأستاذة الدكتورة **"لـبنـــى زعـــــرور"**

شكـــــرا لك أستاذتي الفاضلـــة

كما أتقد م بالشكر الجزيل إلى كل **أساتذة قسم علوم التربية**

على ما قدموه من مجهودات معنا في الدكتوراه

كما أشكر كل **زملائي** بقسم علوم التربية و كل **موظفي** مديرية النشاط

الإجتماعي و التضامن لولاية المدية و على رأسهم السييدان :

بليوز زكريا و محمد بهاليل على ما قدماه من دعم

و **مدراء المدارس الإبتدائية** ابراهيم الرحماني ذكور و بن عيسى حفصي

و كل الأطفال و التلاميذ ضعيفي السمع

إهـــــداء

أهدي هذا العمل إلى أمي - رزيقة - و أبـــي - محمـــد -

الذان أفنا عمرهما لإنارة حياتي

و إلى أمي الثانية -فاطمة الزهراء- و أبي الثاني -محمد-

والدا زوجتي

و أدعو الله أن يحفظهم جميعا و يجعل نجاحنا دائما عزا و فخرا لهم

إلى زوجتي - سلمـــــى-

إلـــى إبنتي الغالية " سنـــاء يسريـــة "

إلى أخي و أخواتي -حميدة-سعاد-أمينة-عبد القادر-فاطمة-

إلى كل أهلي و أحبائي

أقول لكم جميعا شكرا و ليكن هذا خير دليل على حبي

و إستثنائي لكم

الباب الأول

الجانب النظري

الباب الأول : الجانب النظري .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة

فهرس المحتويات	الصفحة
الباب الأول : الجانب النظري	
فهرس المحتويات	6
فهرس الجداول	12
مقدمة	14
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
1 – الإشكالية	20
2 – الفرضيات	24
3 – تحديد مصطلحات الدراسة	24
4 – أسباب اختيار الموضوع	27
5 – أهداف الدراسة	27
6 – أهمية الدراسة	28
7 – الدراسات السابقة	29
7 – 1 – الدراسات العربية	29
7 – 2 – الدراسات الأجنبية	31
7 – 3 – التعقيب على الدراسات	34
الفصل الثاني : الدمج و الأداء الدراسي	
تمهيد :	37
أولا : الدمج .	38
1 – نشأة الدمج	38
2 – مفهوم الدمج	39
3 – أشكال الدمج	41
4 – اهميه الدمج	42
5 – أهداف الدمج	43

6 – أهداف خاصة بدمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية	44
7 – مبررات الدمج	45
8 – المبادئ الأساسية لسياسات الدمج وعملياته	46
09 – المدرسة	47
10 – تقرير عن الأقسام المدمجة للأطفال ضعيفي الحواس (السمع)	47
11 – سلبيات وإيجابيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا	52
11 – 1 – الإيجابيات	52
11 – 2 – السلبيات	52
ثانيا : الأداء الدراسي.	53
12 – مفهوم الأداء	82
13 – مفهوم الأداء الدراسي	53
14 – مفهوم التحصيل الدراسي	54
15 – الإمتحان النظامي	54
16 – التقييم الأصلي	55
17– الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة	55
18 – مواصفات معلم التربية الخاصة	56
19 – منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية	57
19 – 1 – مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ الابتدائي في المدرسة الجزائرية	57
19 – 2 – الأنشطة اللغوية المبرمجة في التعليم الابتدائي في المنهاج	57
20 – أهمية اللغة الشفوية في حياة المتعلم العامة والمدرسية	58
خلاصة	60
الفصل الثالث : اللغة	
تمهيد	63
1 – تعريف اللغة	64
2 – موجز تاريخ علم اللغة	65

3 – مميزات اللغة الإنسانية	65
4 ـ اللغات المستعملة أكثر في حياة أفراد المجتمع الجزائري	66
5 – تأثير الصمم على النمو اللغوي	67
6 – علم الأصوات وتعليم اللغة للصم	68
7 – مراحل اكتساب القراءة (اللغة الشفهية)	69
8 – اكتساب اللغة عند علماء النفس	72
9 – وظائف اللغة	79
10 – الأسس الانفعالية والحسية لإصدارات الطفل الصوتية	74
11 – مراحل تطور اللغة الشفهية	75
12 – حاجة الطفل الأصمّ لتعلم اللغة	75
13 – اللغة الشفهية	76
13 – 1 – أشكال اللغة الشفهية	76
13 – 2 – مهارات اللغة الشفوية	76
13 – 3 – تمايز اللغة الشفهية عن التعبير الكتابي	76
خلاصة	80
الفصل الرابع : الإعاقة السمعية	
تمهيد	83
1 – تعريف الإعاقة السمعية	84
2 – نسبة انتشار الاعاقة السمعية	86
3– أسباب الإعاقة السمعية	87
4– فيزيولوجية الأذن	89
5– عملية السمع	90
6 – أنواع الفقدان السمعي	91
7– قياس السمع	92
8– أنواع الاعاقة السمعية	94

9- خصائص المعاقين سمعيا	95
9-1- الخصائص الجسمية واللغوية	95
9-2- الخصائص النفسية للمعاقين سمعيا	95
9-3- الخصائص المعرفية أو العقلية للمعاقين سمعيا	96
خلاصة	97
الباب الثاني : الجانب التطبيقي للبحث	
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	101
1 – الدراسة الاستطلاعية	102
2 – منهج البحث	103
3 - حدود البحث	104
3 - 1 - الحدود الزمنية للبحث	104
3 - 2 - الحدود المكانية للبحث	104
4 – عينة البحث	105
5 - أدوات البحث	108
5 - 1 - اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO)	108
أ - تعريف الاختبار	108
ب - مجالات البطارية	109
5 - 2 - الملاحظة	116
5 - 3 - الاختبارات التحصيلية	116
خلاصة	117
الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج	
1 - عرض و تحليل نتائج حالات السنة الرابعة إبتدائي	120
1 - 1 - نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية	120
1 - 2 - نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية	121

2 – عرض و تحليل نتائج حالات السنة الثالثة إبتدائي	128
2 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية	128
2 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية	129
3 – عرض وتحليل نتائج حالات السنة الأولى إبتدائي	134
3 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية	134
3 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية	135
4 – عرض وتحليل النتائج الكلية للحالات العشرة	141
4 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية	141
4 – 2 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية الرياضيات واللغة العربية	143
4 – 3 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية ولمقياس اللغة الشفهية حسب الجنس	144
5 – مناقشة وتفسير النتائج	145
5 – 1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	145
5 – 2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	147
5 – 3 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	149
5 – 4 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة	150
6 – الاستنتاج	151
7 – الاقتراحات	154
الملاحق	
الملحق رقم 1	172
الملحق رقم 2	178
الملحق رقم 3	181
الملحق رقم 4	213

فهرس الجداول	الصفحة
جدول رقم (01) يبين تعداد التلاميذ حسب الأقسام البيداغوجية	49
جدول رقم (02) يبين توزيع الأقسام البيداغوجية حسب المدارس	50
جدول (03) توزيع الأطفال حسب نوع الإدماج	51
جدول رقم (04) يبين المؤطرين	51
جدول رقم (05) يبين توزيع العينة حسب الصف	106
جدول رقم (06) يبين خصائص أفراد العينة حسب الجنس و الأطوار التعليمية للتعليم الابتدائي ومدة الدمج	106
جدول رقم (07) يبين خصائص العينة حسب السن وشذة الاعاقة والاضطرابات المصاحبة	107
جدول رقم (08) يمثل توزيع بنود اختبار خوسي لتقييم اللغة الشفهية على المجالات الكبرى	107
جدول (09) يوضح المجالات و الأبعاد المطبقة في الدراسة	111
جدول رقم (10) المعجم – الإنتاج المعجمي	112
جدول رقم (11) الفونولوجيا – تكرار الكلمات	114
جدول رقم (12) التعبير اللغوي – نكرار العبارات	115
جدول رقم (13) يوضح نتائج أختبار خوسي على البعدين (LexP)و(RepM)	120
جدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات و اللغة العربية السنة الرابعة /10	121
جدول رقم (15) يوضح نتائج أختبار خوسي على البعدين (LexP)و(RepM)	128
جدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات و اللغة العربية السنة الثالثة /10	129

جدول رقم (17) يوضح نتائج أختبار خوسي على الأبعاد (LexP)و (RepM)و (Répsyn)و (Répsén)	134
جدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات و اللغة العربية السنة الأولى /10	135
جدول رقم (19) يوضح النتائج الكلية لإختبار خوسي لتقييم اللغة الشفهية (Répsyn)و (Répsén) على الأبعاد (LexP) و (RepM)	142
جدول رقم (20) يوضح النتائج الكلية لإختبار مادتي الرياضيات واللغة العربية/10	143
جدول رقم (21) يوضح النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية و لمقياس اللغة الشفهية حسب الجنس	144

مقدمة :

تعتبر الرعاية ضرورة في حياة الطفل بدون تمييز حتى وإن كان الطفل ذو خصائص معينة من نقص أو عجز في إحدى الوظائف العقلية، الجسمية والحسية، حيث أن التربية تقدم للأطفال العاديين أما الأطفال ذو الإحتياجات الخاصة فتقدم لهم التربية الخاصة التي هي عبارة عن مجموعة من البرامج الخاصة تقدم بطرق وأساليب ووسائل خاصة، حيث زاد الإهتمام بهذه الفئة.

كل متتبع لسيرورة التربية الخاصة سوف يلاحظ وجود أطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية، من فئة الإعاقة الحركية والذهنية وطيف التوحد وكذلك المعاقين سمعيا الحاملين للزرع القوقعي والحاملين للمعينات السمعية الكلاسيكية، الذين يعانون من إعاقة سمعية وهي تعرف أنها عدم قدرة على استخدام حاسة السمع بشكل حاسي، وتتراوح في حدتها بين الفقد الكلي لحاسة السمع وهوما يعرف بالصم وبين الفقد الجزئي لها وهو ما يعرف بضعف السمع أو ثقل السمع، بمعنى ضعف يتراوح بين الخفيف والشديد أو إنعدام القدرة على سماع الكلام (عادل عبد الله ،2004)، حيث زاد الإهتمام بهذه الفئة في السنوات الأخيرة من طرف الدولة الجزائرية ومن بين هذه الفئات ضعيفي السمع وهي موضوع بحثنا، حيث يعتبر دمج المعاقين سمعيا في المدرسة العادية من بين المواضيع الأكثر إهتماما في التربية الخاصة حيث يعتبر الدمج هو نتاج التربية الخاصة.

إن فئة ضعيفي السمع لما يتميزون به من نقص في السمع وهذا يتبعه نقص في الرصيد اللغوي خاصة اللغة المنطوقة أو اللغة الشفهية التي تعرف بأنها الحديث أو الكلام وهو أسبق عن التعبير الكتابي كما أنه أكثر استعمالا في مختلف مجالات حياة الإنسان هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو أشمل عن التعبير الكتابي حث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد لتؤدي معنى ودلالة في سياق أو موقف معين (الصويكي، 2007، ص 12)، حيث يعبر الأطفال شفهيا على قدر سمعهم حيث من خلال الملاحظة نجد أن هؤلاء الأطفال يتميزون بضعف رصيدهم اللغوي وأحيانا بصعوبات نطق

بعض الكلمات وفي مخارج الحروف، ونظرا لأهمية اللغة الشفهية ودورها المهم في تدريس الأطفال ضمن عملية الدمج في الوسط المدرسي العادي أردنا تدعيم التربية الخاصة بهذا البحث قصد تبيين أهمية اللغة الشفهية في دمج الأطفال ضعيفي السمع وفي تحسين أدائهم الدراسي وزيادة تحصيلهم الدراسي حيث يرى الحمد (2013) أن الدمج هو إلحاق الطفل ذي الحاجة الخاصة بالطلبة العاديين في المدارس العادية مع تزويده بالحاجات والمواد اللازمة التي تساعده على التكيف والتعلم مع البقاء اطول وقت ممكن في الصف العادي ويرى كوفمان بأن الدمج هو وضع الاطفال غير العاديين المؤهلين مع اقرانهم دمج زمنيا وتعليميا واجتماعيا حسب خطة وبرامج وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حده ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الاداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص ويعرف بريسنر الدمج بانه نموذج تربوي تعليمي على الاستجابة للحاجات التعليمية والتربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول ومدارس التربية العامة العادية النظامية، الى اقصى مدى ملائم لاحتياجاتهم واستعداداتهم الخاصة، بحيث يتيح الدمج لهم ما يفتح لاقرانهم العاديين من فرص اجتماعية وتعليمية وحياتهم.

(الحمد والعتوم، 2016، ص 24).

للوصول بهذه الدراسة إلى الموضوعية والعلمية، قام الباحث بتقسيم الدراسة إلى قسمين الجانب النظري وهو بمثابة أساس البداية لبناء دراسة و توضيح اشكالية البحث و موضوعه، وهو ينقسم إلى أربعة فصول على النحو التالي:

الفصل الأول: والذي تم تخصيصه كمدخل إلى الدراسة حيث تم التطرق فيه على إشكالية البحث وتساؤلات الدراسة مع وضع الفرضيات العامة والجزئية وتطرقنا فيه إلى تحديد مصطلحات الدراسة مع تبيين أسباب إختيار الموضوع مع أهمية الدراسة وأهدافها وفي آخر الفصل تطرقنا إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثنا.

الفصل الثاني: تم فيه عرض الإعاقة السمعية حيث تطرقنا فيه إلى تعريف مصطلحاتها من إعاقة سمعية، ضعف سمعي، صمم ...الخ، وأسبابها ونسبة إنتشارها مع

التفصيل في فيزيولوجية الأذن مع توضيح عملية السمع وأنواع الفقدان السمعي وأنواع الإعاقة السمعية مع خضائص المعاقين الجسمية والنفسية والمعرفية.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى اللغة من حيث تعريفها وقدمنا موجز لتاريخها مع التفصيل في مميزات اللغة الإنسانية، وأشرنا فيه إلى اللغة المستعملى في البيئة الجزائرية، ومراحل إكتساب اللغة والقراءة من منظور نفسي مع مراحل تطور اللغة وما دمنا في البيئة الجزائرية تم عرض في هذا الفصل منهاج تعلم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية وكذا مدخلاتها، وربطنا في هذا الفصل بين اللغة والصمم من خلال تبيين تأثير الصمم على النمو اللغوي وكذلك إلى علم الأصوات وتعليم اللغة للصم وحاجة الأصم لتعلم اللغة، وبما أن تركيز بحثنا على اللغة اللشفهية وجب علينا التطرق إلى التعبير الشفوي من حيث أشكال التعبير الشفهي وكذا مهاراته التي هي الإضغاء ومهارة الإنتاج اللغوي، وأيضا أشرنا إلى التمايز الذي بين التعبير الشفوي والتعبير اللغوي.

الفصل الرابع : والذي موضوعه الدمج والأداء الدراسي إحتوى على نشأة الدمج وتعريفه وأشكاله وأهميته وأهدافه، وبما أن موضوع بحثنا عن الإعاقة السمعية – ضعيفي السمع – حددنا الأهداف الخاصة بدمج المعاقين المعاقين سمعيا في المدرسة العادية، وعرضنا في فصلنا هذا مبررات الدمج وإيجابياته وسلبياته، وفي شطره الثاني المتعلق بالأداء الدراسي عرفنا الأداء وكذا التحصيل الدراسي وصولا غلى الإمتحان النظامي وطريقة التقييم الأصلي وعرضنا كذلك الكفايات التي يجب أن تكون في معلم ذوي الإحتياجات الخاصة وكذا مواصفاته، وأيضا إلى منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية وأهمية اللغة الشفهية في حياة المتعلم لأن التعلم في المدرسة العادية مبني على اللغة الشفهية، مع تقديم عرض عن الأقسام المدمجة لضعيفي السمع لولاية المدية محل دراستنا.

بحثنا هذا يحتوي على جانب ثاني وهو الجانب التطبيقي وقسمناه إلى فصلين وهما الفصل الخامس والسادس وهو متعلق بالجانب الميداني لدراستنا هذه.

الفصل الخامس: هو فصل الإجراءات المنهجية للبحث حيث يحتوي على الدراسة الإستطلاعية ومنهج البحث وحدود الدراسة الزمانية والمكانية، مع عرض عينة البحث وأدوات البحث التي تمثلت في إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية وكذلك الإختبارات العادية أو التحصيلية.

الفصل السادس: الذي عرضنا فيه النتائج ومناقشتها حيث فصلنا فيه نتائج الإختبارات المطبقة من إختبار خومسي لتقييم اللغة ونتائج الإختبارات التحصيلية للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في السنة الرابعة والثالثة والأقلى إبتدائي وتمت مناقشة هذه النتائج المتحصل عليها وخرجنا بإستنتاج عام، كما إحتوى الفصل في آخره على الإقتراحات المقدمة حول موضوع دراستنا.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة

8 - الإشكالية

9 - الفرضيات

10 - تحديد مصطلحات الدراسة

11 - أسباب اختيار الموضوع

12 - أهداف الدراسة

13 - أهمية الدراسة

14 - الدراسات السابقة

7 - 1 - الدراسات العربية

7 - 2 - الدراسات الأجنبية

7 - 3 - التعقيب على الدراسات

1 – الإشكالية :

المجتمع عبارة عن مجموعة من مؤسسات لها دور في تكوين الفرد إبتداءا من الأسرة، المسجد، الروضة، المدرسة، الجامعة، جماعة الرفاق إلى غيرها وبحثنا هذا يتمحور حول مرحلة التمدرس في الإبتدائية إذ تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية هدفها إعداد المواطن الصالح، وتستقبل الأطفال بدون تمييز، وأيضا الذين يملكون سمات خاصة تتسم أحيانا بالقوة، وأحيانا بالضعف والعجز والقصور في بعض القدرات الحسية أو العقلية أو السلوكية وهم من يطلق عليهم بذوي الاحتياجات الخاصة وهم موجودون منذ وجود الإنسان، وحتى يتم توفير لهم حياة وعيش كغيرهم توجب توفير ظروف مناسبة لقدراتهم حتى تكون لديهم الاستطاعة على مماثلة أقرانهم فـي الحقـوق الاجتماعية وهـذا ما كان بعد ظهور الأفكار التربوية حيث يؤكد علي خليل الحمد (2016) "التربية للجميع، والمجتمع للجميع، وظهرت فكرة الدمج في المجتمع، وبرامج الموهوبين والمدرسة الشاملة".

تعتبر المدرسة إحدى وسائط المجتمع الرئيسية للدور المهم الذي تقدمه من خلال التربية والتعليم حيث تم قبول الأطفال ذوي الخصائص الحسية – السمع والبصر– في المدارس العادية الجزائرية وتم دمجهم ضمن أقسام خاصة من خلال الدمج الكلي والجزئي ويعرف الدمج حسب جوتيب Gouttib 1981 أنه :" وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة 50% من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الأهداف الموجودة مع تعاون التربويين في نظام التعليم الخاص والنظامي " (علي خليل الحمد، 2016، ص 24)

أول خطوة للدمج في الوسط المدرسي الجزائري كانت بموجب القرار الوزاري بين وزارة التضامن االجتماعي ووزارة التربية الوطنية ، والمتضمن فتح أقسام خاصة للأطفال ضعيفي الحواس كضعيفي السمع في المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية، وفي سنة 1999 اتخذت التجربة الطابع الرسمي وتم توزيعها على القطر الجزائري، وهذا ما أكدته

السيدة لكرش Lakrache المسؤولة عن مراقبة ومتابعة عمليات االدماج المدرسي بمديرية النشاط االجتماعي لولاية الجزائر في مداخالتها أثناء ملتقى وطني حول االدماج المدرسي للمعاقين سمعيا أن النتائج الدراسية كانت مشجعة ومحفزة لمواصلة عملية الدمج وتعميمها في باقي ولايات الوطن. (القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10 ديسمبر 1998)

ويؤكد عمرية بيزات (2020) أن إدماج الطفل المعوق سمعيا يعني استقباله والتكفل به في نفس المؤسسات التربوية الموجهة لاستقبال الأطفال السليمين بحيث يحتك هؤلاء الأطفال الصم بالأطفال السليمين سمعيا في المدرسة والأقسام في ساعات الدراسة والنشاطات التي يقومون بها يوميا لكن بشرط لا يعانوا من أي اضذرابات مصاحبة.(بيزات. عمرية، 2020، ص 15)

تم دمج فئة ضعيفي الحواس (السمع) في الدراسة العادية في أقسام خاصة بالمدارس العادية أو دمج كلي في قسم عادي وميزتهم التي يشتركون بها أنهم ضعاف السمع بغض النظر إن كانوا زرع قوقعي أو بالأجهزة المعينة على السمع أي تتراوح شدة إعاقتهم بين الخفيفة والمتوسطة حيث تم تحديد شروط لهذه الفئة وهي إتباع التنظيم المعمول به في قطاع التربية الوطنية، وأن لا يفوق عدد التلاميذ في القسم 10 تلاميذ كحد أقصي، وأنه يمكن دمج تلاميذ الأقسام الخاصة إدماجا كليا أو جزئيا بعد موافقة الفريق البيداغوجي وحسب تقرير الأقسام المدمجة لولاية المدية تم تعريف الدمج الجزئي على أنه :" إدماج الأطفال ضعيفي الحواس (السمع) في قسم خاص بمدرسة عادية تحت تأطير فريق بيداغوجي متخصص " والدمج الكلي على أنه :" إدماج الأطفال ضعيفي الحواس (السمع) بصفة كلية في قسم عادي بمدرسة عادية". (تقرير الأقسام المدمجة' مديرية النشاط الاجتماعي، 2018)

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

يعرف الإدماج المدرسي على انه" استقبال الطفل المعوق حسيا والتكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين، وذلك في كل من الحضانة، رياض الأطفال، المدارس الأساسية، الثانويات ومراكز التكوين المهني ...الخ، فتعليم وتربية الطفل المعوق عموما والأصم خاصة، ذو أهمية بالغة وحيوية في حياته اعتبارا أنها السبيل الأمثل لنجاح مساره الاجتماعي لما تمثله المدرسة بالنسبة للطفل وعائلته كونها وسط متنوع ضروري لتنشئته اجتماعيا. (ابراهيمي سعاد، 2003، ص 56)

تعتبر اللغة عائق للتعلم بالنسبة لضعيفي السمع وللصم باختلاف درجات شدتها ونقلا عن حميدة عوايحية أن" للصم أثار مباشرة وسلبية علي النمو الطبيعي للطفل بصفة عامة والنمو اللغوي بصفة خاصة".

إنصب اهتمام المتخصصين باختلاف هويتهم العلمية ومناهجهم للإجابة على إشكالية واحدة تتمثل في محاولة تصحيح هذا العجز الذي لم تنجح العينات البسيطة في تحفيزه خاصة إذا تعلق الأمر بالإدماج في وسط العاديين ويعتبر اكتساب اللغة مطلب لتعلم اللغة الشفهية، وإذا تعلق الأمر بإدماجهم مع إقرانهم العاديين حيث كشفت دراسة موسلمان وآخرون Musselman et all بعنوان محادثة الأمهات للأطفال باستخدام التواصل الشفهي، إلى ارتفاع القدرة اللغوية لدي أطفال مجموعة الأمهات التي استخدمت أسلوب التواصل السمعي الشفهي وإلى ارتباط ما بين التواصل الكلي والنمو الاجتماعي لدي مجموعة الأمهات التي استخدمت أسلوب التواصل الكلي مع أبنائهم (Musselmen et ،1991 all)، إن تعليم الصم في بيئة عادية خاصة فئة ضعيفي السمع قد تكون له مخرجات تعليمية وكذلك سيظهر أداء التلميذ الأصم نتيجة للتعلم والتعليم.

إن التحصيل الدراسي لدى فئة ضعيفي السمع قد تؤثر فيه عوامل عديدة ومتداخلة ويرجع هذا التأثير لما تتميز به البيئة المدرسية التي تعتبر ثاني بيئة اجتماعية تتعهد مصادر التلميذ الفكرية بالرعاية وإخضاعه لنظام معين وذلك بالممارسة العلمية. فالنشاط التربوي بطبيعته هو نشاط مشترك بين المعلم والمتعلم، ويتوقف نجاحه على طبيعة العلاقات المتبادلة بين

الطرفين التي ترجع بالدرجة الأولى إلى المعلم الذي يقوم بعملية الدعم البيداغوجي والتي تكون له القدرة على إنشاء طريقة عمل تسمح له بالتأثير التربوي الإيجابي على تلاميذه ضعاف السمع المدمجين، وعليه يمكن أن نستنتج أن الدور الذي يؤديه المعلم الخاص داخل القسم يعتبر عاملا من العوامل الأساسية التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي عند المتعلم، فالتلميذ ضعيف السمع قد يتمكن من القيام بجميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ العادي إذا ما وجد الأرضية المشجعة والفرصة المناسبة لإظهار ميوله واهتماماته ومتابعتها.(فتيحة فوتية، 2010، ص ص 8 9)

ومن هنا تأتي أهمية بحثنا في كشف دور الإدماج في تعلم اللغة الشفهية وأثرها في تحسين الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعلم الابتدائي ومن هنا نستطيع طرح التساؤلات الآتية :

التساؤلات :

- هل لإدماج التلاميذ ضعيفي السمع في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي دور في اكتساب اللغة الشفهية ؟
- هل يوجد اثر لإكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية علي تحسين الأداء الدراسي ؟
- هل توجد فروق بين الجنسين في اكتساب اللغة الشفهية بين التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة ؟
- هل توجد فروق بين الجنسين في الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الابتدائية ؟

2 – الفرضيات :

- لإدماج التلاميذ ضعيفي السمع في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي دور في اكتساب اللغة الشفهية.
- يوجد اثر إيجابي لاكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية على تحسين الأداء الدراسي.
- لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب اللغة الشفهية بين التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة.
- لا توجد فروق بين الجنسين في الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الابتدائية.

3 – تحديد مصطلحات الدراسة :

3 – 1– الإعاقة السمعية :

* **اصطلاحا :** تعرف في قاموس الأرطوفونيا على أنها فقدان سمعي مهما كانت أهميته وسببه، قد تكون عابرة أو حتمية وأحيانا تطورية، ونتائجها متعددة : اضطرابات في الاتصال قبل اللغوي عند الرضيع، غياب أو تأخر لغوي اضطرابات الكلام والصوت، وبما أن الصمم ليس دائما يعالج دوائيا أو جراحيا، فإنه يصبح إعاقة تتطلب كفالة.(ركزة و بعين، 2015، ص 166)

للإعاقة السمعية مستويات متفاوتة تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد هذا ويشمل مصطلح الإعاقة السمعية:

3 – 2 – الصم : يعني أن حاسة السمع لا تقوم بالوظيفة الموالية لأغراض الحياة اليومية' الأمر الذي يحول دون القدرة علي استخدام حاسة السمع لفهم الكلام واللغة.

3 – 3 – الضعف السمعي : ضعيف السمع فهو الشخص الذي بقاياه السمعية 35 ديسيبل على الأكثر تجعل فهمه للكلام المسموع صعبا لكن غير مستحيل ، سواء باستعمال التجهيز السمعي أو بدونه.(Rondal,1983,P218)

* **إجرائيا:** هي قصور في السمع أو عجز في أداء وظيفة السمع تمنع الإنسان وتحد من قدرته من سماع الأصوات وفهم الكلام.

3 – 4 – الأصم

* **إجرائيا :** هو الشخص الذي يعاني من فقد سمعي أكثر من 70 ديسبل بعد استخدام المعينات السمعية' مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام.

3 – 5 – اللغة

* **اصطلاحا:** اعتبر دي سوسير اللغة نتاج اجتماعي لملكة اللسان، ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة، ونجد أن التراث اللّغوي العربي القديم له فضل السبق في التفريق بين اللغة كنظام (المستقر في ذهن جماعة تتبنى نفس اللّغة) وبين الأداء اللغوي الذي يتجلى في الممارسة الفردية حيث أنّه كانت للعرب طريقتهم في أداء الكلام، فكان يصدر عنهم بصورة تلقائية لارتباطها بعفوية سليقتهم وامتلاكهم ملكة لغوية مسبقة فطروا عليها.(بابي، 2011، ص 24)

3 – 6 – اللغة الشفهية :

* **اصطلاحا :**

تشير زينب شقير "إلى أن اللغة الشفهية هي وسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى الملتقى، ويكون هذا اللفظ منطوقا، فيدركه المستقبل بحاسة السمع".(بودينار، 2014، ص 200)

* **إجرائيا:** هي الأداة والوسيلة اللفظية والتواصل وهي الوسيلة التي يعبر بها اللتلميذ لفظيا عن حاجته ورغباته.

3 – 7 – الدمج :

* **اصطلاحا :** الدمج هو تقديم الفرصة للطفل المعاق حتى يكون في نفس البيئة المدرسية للطفل العادي، حيث يعرفه جوتليب Gottieb (1981) بأنه يوضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة 50 بالمائة من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر

الدراسي' أما اليونسكو (2005) فتنظر إلى الدمج باعتباره مدخلا ديناميكيا للاستجابة على نحو ايجابي لإختلاف التلاميذ وتنوع إمكانياتهم وقدراتهم وحاجاتهم' والنظر إلى الفروق الفردية' ليس باعتبارها مشكلات وإنما باعتبارها فرصا لإثراء التعلم وتفعيله.(الحمد والعتوم، 2016)

* **إجرائيا** : هو تلك العملية التي تتمثل في تلقي التلميذ ضعيف السمع العملية التعليمية في أقسام عادية أو أقسام خاصة في المدارس العادية مع تزويده بخدمات المساندة التي يحتاجها.

3 – 8 – الأداء الدراسي

* **اصطلاحا** : عرفه (stone) بأنه المهارة على أداء عمل معين، أو قدرة وإمكانية الشخص على أداء هذا العمل ويستلزم أن يمتلك الشخص الكفايات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء (حيدر،2000، ص 57)

* **إجرائيا** : هو القدرة على اظهار ما تم تعلمه من وضعيات وخبرات تعليمية والقدرة على التفاعل والتواصل اللفظي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين.

3 – 9 – الاكتساب

* **لغة** : يقصد به : طلب الرزق وتحصيل المال.

يقابله في اللغة الفرنسية : (Acquérir) والذي يعني لغة امتلاك شيء ما، أو أن تكون مالكا لحاجة معينة

* **اصطلاحيا** : له عدة تعاريف من اهمها :

حسب مجمع اللغة العربية يعرف بأنه": زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط الاستجابة الجديدة، **والشيء المكتسب:** هو "الاستجابة غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان عن طريق، و**السلوك المكتسب:** يقصد به " السلوك الذي يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله بالبيئة التي يوجد فيها. (مجمع اللغة العربية، 1994 ، ص 75)

كما أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية الدارجة، و فيها لا يشغل هذا الأخير نفسه في فهم القواعد النحوية ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل، بل لديه حساسية اكتسبها من محيطه تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل البعض الآخر، ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين. (عبد السلام، 2012، ص 37)

4 – أسباب اختيار الموضوع :

من بين الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار هذا الموضوع مايلي:

- العمل سابقا في مجال دمج ضعيفي السمع في المدارس العادية
- قلة الدراسات في فئة الدمج فيما يخص أدائهم الدراسي بالنسبة لضعيفي السمع والمقارنة بين الدمج الكلي والجزئي.
- الكشف عن أهمية اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي وبالتالي التعرف الي جوانب النقص من أجل التدخل.

5 – أهداف الدراسة :

- معرفة أثر الدمج في تحسين اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع.
- معرفة دور اللغة الشفهية في قدرتها على تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع.
- معرفة الفروق بين الإناث والذكور في تعلم اللغة الشفهية.
- معرفة دور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية.
- الكشف عن الفروق بين الجنسين في الأداء الدراسي.

6 – أهمية الدراسة :

تتجلي أهمية الدراسة في البحث والكشف عن دمج ضعيفي السمع في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي وعن مدي وجود أثر لظهور الأداء الدراسي ومدي نجاح الدمج في تعليم التلاميذ ضعيفي السمع وإكسابهم اللغة الشفهية، وكذا تتجلي أهمية الموضوع في إظهار العلاقة بين الدمج والأداء الدراسي.

7 – الدراسات السابقة :

تعرض الباحث في هذا الفصل من البحث إلي الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع وبتغيرات الدراسة وهذا من أجل الأخذ بنتائجها ومقارنتها ومناقشتها والاستفادة منها في مناقشة النتائج وقد جاء ترتيبها دراسات عربية وأجنبية.

7 – 1 – الدراسات العربية :

- **دراسة إبراهيم (2008)**

أشارت دراسة إبراهيم حول اتجاه معلمي المدارس نحو دمج ضعيفي السمع بالمدارس العادية بمدينة الخرطوم، وقد بلغ عدد العينة 206 بين معلم ومعلمة واستعملت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم عزو النتائج إلى متغير النوع أو الحالة الاجتماعية أو المؤهل العلمي وكذا متغير الراتب الشهري، حيث أشارت الدراسة إلي وجود اتجاه سلبي من طرف معلمي المدارس نحو دمج ضعيفي السمع بالمدارس العادية بمدينة الخرطوم.

(الحمد والعتوم، 2016، ص 188)

من خلال الدراسة يبدو أن الوعي اتجاه دمج ضعيفي السمع سلبي من طرف المعلمين والمعلمات وهذا بسبب ضعف التأهيل العلمي حول الضعف السمعي وكذا عدم وجود حافز مادي اضافي نظير تدريس هذه الفئة، حيث أنه يجب فعليا أن يكون هناك تأهيل علمي حول الضعف السمعي وحول الخصائص النفسية لضعيفي السمع، وكذا معرفة قدراتهم وطرق تدريسهم والتعامل معهم.

- **دراسة الدكتورة خلود أمين الدبابنة (2008) :**

تحت عنوان أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الإجتماعي الإنفعالي لدى الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، إستهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى دعم برامج الدمج الطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدموجين أنفسهم، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دعم برامج الدمج تبعا لمتغيري الجنس و نوع الإعاقة، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية من الصنف الثامن والتاسع والعاشر أساسي والبالغ عددهم 109 طالبا وطالبة من الملتحقين في المدارس العادية، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة إستبانة تكونت من 35 فقرة موزعة على بعدين فرعين وهما بعد دعم عملية المج للأداء الأكاديمي وبعد عملية الدمج للتكيف الإنفعالي والإجتماعي.

وأظهرت النتائج أن درجة دعم عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوو الإعاقة السمعية متوسطة على بعد دعم الدمج الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الإجتماعي والإنفعالي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور على بعد الدمج للتكيف الإجتماعي والإنفعالي تبعا لنوع الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة السمعية، بينما لم توجد فروق ذالة إحصائيا على الدرجة التالية لهذا البعد وفقا لمتغير الجنس. (أديب الدبابنة، 2008)

- **دراسة الدبانبة والحسن (2009)**

هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المعلمين نحو تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين في المدارس العادية' وقد تم تحديد متغيرات لمعرفة الفروق وهي متغير نوع المدرسة ومستوي الصف ومكان التدريس والمؤهل العلمي وإدراك المعلم للنجاح في رعاية التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية المدمجين وكانت العينة 105 معلم وقد توصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لتتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة، ولمتغير مكان التدريس لصالح المدارس العادية، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على

مؤهلات علمية أخرى لا ترتبط بتخصص التربية الخاصة ولم تظهر فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير إدراكات المعلمين للنجاح في رعاية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

(الحمد والعتوم، 2016، ص 191)

وقد أشارت الدراسات التي أجريت في مجال التحصيل الدراسي أن الأطفال يسجلون تأخرا بحوالي 03 إلى 05 سنوات في فهم المعاني الخاصة بالفقرات والكلمات والعمليات الحسابية والهجاء كما استنتج ويتر 1978 أن المعاقين سمعيا يعانون من صعوبات في الفقرات المركبة أو ذات المصطلحات مقارنة بالأطفال السالمين سمعيا والذين لا يواجهون أية مشكلة، وفي أحد الأبحاث بينت أن الطفل الأصم يعاني من صعوبات في التعرف على الكلمات النحوية وتظهر لديهم صعوبات في الفهم. (عبيد السيد، 2003)

- **دراسة مراكشي الصالح (2017) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا ومدى مساهمته في تطوير لغتهم الشفهية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال الصم الخاضعين لزراعة القوقعة، الأولى تضم أطفال غير مدمجين (متمدرسين في قسم خاص) والثانية تضم أطفال مدمجين مع العاديين، كل مجموعة تضم 04 حالات، وقد تم إختيارهم وفق نفس المعايير، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق إختبار تقييم اللغة الشفهية لصاحبته شوفري موليز Chevrie Muller في جانبيه المتعلقين بالفهم والتعبير اللغويين، توصلت نتائج الدراسة إلى مساهمة الدمج الدمج المدرسي في تطوير الفهم والتعبير اللغويين لفائدة أفراد المجموعة الثانية، كما أظهرت قدرة هذه الأخيرة على إستخدام اللغة الشفوية كأداة التواصل وإنتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات.(مراكشي، 2017ن ص 85)

7 – 2 – الدراسات الأجنبية:

- **دراسة وانج وآخرون (WANG et ERSON BRAM 1985) :**

موضوعها نحو قاعدة معلومات ميدانية حول الدمج، بحث تفسيري لبرناج تطبيقي وأثره وقد قامت الدراسة على تحليل خمسين دراسة أجريت في مجال دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في الفصول و المدارس العادية، شملت 3400 من الذين يعانون أنماطا مختلفة من الإعاقات بمراحل عمرية ودراسية مختلفة .

وقد إستهدفت الدراسة مقارنة الأداء الأكاديمي والمهارات الإجتماعية للطلاب الذين شملهم الدمج بأقرانهم الذين تم تعليمهم داخل الفصول الخاصة بمعزل عن أقرانهم العاديين، وقد توصلت هذه الدراسة التحليلية إلى النتائج التالية :

– تفوق الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة الذين تم تذبيق عمليات الدمج عليهم في كل من الأداء الأكاديمي والمهارات الإجتماعية مقارنة بأقرانهم الذين تم تعليمهم في الفصول الخاصة، تفوق الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة الذين تعرضوا لخبرات الدمج الكلي العام على أقرانهم الذين تعرضوا لخبرات الدمج الجزئي، في كل من المجالين الأكاديمي والإجتماعي. (مراكشي، 2017، ص ص 68 69)

- **دراسة بيشوب و جوبلا (Bishop et Joballa 1989) :**

أشار بيشوب وجوبلا (1989) في دراستهما إلى أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتطورون بشكل أفضل في المجالات الأكاديمية والإجتماعية عندما يتعلمون في المدارس العادية، إضافة للأثر الكبير للتفاعلات الإجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي و تكوين صورة ايجابية عن الذات، شريطة تزويدهم بالخدمات المناسبة والبرامج التربوية الخاصة المخطط لها، وتطوير إتجاهات إيجابية للمعلمين وإدارة المؤسسة والرفاق، إضافة إلى أن الأطفال العاديين الذين يتعلم معهم أطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة في نفس الصف يحققون مستويات عادية من النمو والتحصيل.(Bishop et Joballa, 1989)

- **دراسة غيرز وسيبها وسيداي (GEERS SEPHA & SEDAY,2000):**

هدفت إلى معرفة إذا كان الأطفال الصم يكتسبون مهارات الكلام أو يستمرون بالإعتماد على التواصل اليدوي بعد وضعهم في بيئة تواصل كلي، بعد إجراء زراعة قوقعية إلكترونية، كما حاول الباحثون معرفة في ما إذا كان إستخدام الكلام في مرحلة ما بعد زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية مرتبطا بنتائج أخرى مثلا لتحسن في إستقبال الكلام أو وضوح الكلام أو الدمج التربوي، حيث إشتملت عينة الدراسة على سبعة وعشرون 27 طفلا بسن الثامنة والتاسعة من سبعة عشر 17 ولاية أمريكية، بالإضافة إلى أطفال من كندا، جميع المشاركين بالدراسة أجريت لهم زراعة قوقعة إلكترونية، وتم إدراجهم في برنامج تواصلي كلي لمدة ثلاث سنوات على الأقل قبل إجراء زراعة القوقعة، كما تمت كتابة العينات بحسب أسلوب التواصل كلام أو إشارة وتم إعطاء الدرجات بحسب النوع المعنوي، والقواعد النحوية، وطول العبارة، وإستخدام الوحدات الصرفية، وأظهرت النتائج وجود عدة أساليب يفضلها الأطفال في التواصل، حيث إستخدم البعض الكلام والبعض الإشارة والبعض يستخدم كلا الأسلوبين بنسب متفاوتة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم إختبار القدرة على فهم الكلام من خلال إستخدام إختبار فهم الكلام بإستخدام المجموعات المغلقة وإختبار فهم الكلام بإستخدام التعرف على الصور لروسوليرمان، وإحتوى الإختبار على خمس وعشرون 25 لوحة تحتوي على ستة 6 صور لكلمات على نفس الوزن، أما بالنسبة لإنتاج الكلام فقد تم قياس وضوح الكلام من خلال تسجيل جمل يقوم من خلالها الطفل بتقليد الفاحص، ولم يحقق الأطفال الذين يستخدمون الكلام نتائج أعلى في اختبارات فهم الكلام وحسب، بل أظهروا أيضا فهما أفضل لقواعد النحو باللغة الإنجليزية مقارنة بالأطفال الظين كان لديهم كلام قليل أو لم يستخدموا الكلام، وبعد ثلاث 3 سنوات من زراعة القوقعة كان الأطفال الظين إستخدموا الكلام أكثر قابلية للدمج في المدرسة العادية. (فقي، 2014، ص 5)

- **دراسة مايكلبست MYKELBUST :**

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز خصائص شخصية الأطفال المعاقين سمعيا،من خلال دراسة مقارنة بين الأطفال المعاقين سمعيا الموجودين بالمدارس العادية والموجودين بمدارس التربية الخاصة، لكن لم تذكر معلومات عن المنهج المستخدم ولا أدواته ولا عينة البحث.

وكشفت هذه الدراسة على أن الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بالمدارس العادية أكثر عاطفية و صراعا وإحباطا بالمقارنة بالأطفال الموجودين بالمدارس المختصة، وتعكس هذه النتيجة التأكيد المتزايد المرتبط بموقف المدرسة التي تضم المصابين بنقص السمع بالمنافسة مع الأطفال العاديين في سن مبكرة عندما تمنعهم حدودهم في اللغة من تحقيق النجاح في كثير من المواقف المدرسية التي تحتاج إلى مهارات لغوية، مما يولد لدى الطفل العاجز سمعيا الكثير من مواقف الإحباط و التي يسعى نحو التغلب عليها لكي يحصل على الثقة بالنفس بمرور الوقت، وفي هذه الحالة يكون قد حان الوقت ليترك المدرسة ويصبح قادر على تحقيق تكيف ناجح في حياته المهنية. (بدر الدين كمال عبده، 2001 ،ص124)

من خلال ما خلصت إليه دراسة" مايكلبست "فيما حول مقارنة خصائص شخصية الأطفال المعوقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين، يستنتج أن للدمج المدرسي تأثير سلبي –إلى حد ما– على نفسية الطفل المعاق سمعيا خاصة في سنواته الأولى؛ لكنه في نفس الوقت عامل ايجابي لتحضير التلميذ المعاق سمعيا نفسيا واجتماعيا لمواجهة مشاكل وإحباطات المجتمع الكبير عند بلوغه سن ترك المدرسة.

7 – 3 – التعقيب على الدراسات :

– تنوعت الدراسات العربية عموما والجزائرية خصوصا التي تناولت اللغة الشفهية والدمج عند المعاقين سمعيا سواء لحاملي الزرع القوقعي أو بالمعينات السمعية وحتى الصم، ومع هذا تبقى الحاجة إلى المزيد من الدراسات للاستفادة منها في التكفل البيداغوجي لهذه الفئة.

– إختلفت بيئة الدراسات الدراسات والبحوث التي أجريت على الأطفال المصابين بالإعاقة السمعية، سواء حاملين المعينات السمعية الكلاسيكية أو من حاملي الزرع القوقعي، ومن حيث العينات كما شملت أغلب الدراسات على عينة من الجنسين من التلاميذ ذكور وإناث

– الدراسات التي تناولت الأطفال الصم تنوعت منها التي درست الدمج وأيضا منها التي درست اللغة عموما واللغة الشفهية خصوصا.

– إن الدراسات التي تناولت اللغة عند التلاميذ الصم جاءت معظمها في سن متأخر للأطفال وهذا بسبب خاصية تأخر اللغة لديهم ونخص بالذكر أصحاب الزرع القوقعي.

– نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها حول المعاقين سمعيا جاءت متنوعة، وذلك نظرا لتنوع متغيراتها وظروفها والبيئة .

– الدراسات التي تم القيام بها حول الدمج وأيضا حول اللغة عند ذوي الإحتياجات الخاصة عامة وعلى المعاقين سمعيا سواءا ضعيفي السمع من حاملي الزرع القوقعي أو المعينات السمعية الكلاسيكية متنوعة من حيث الأساليب الإحصائية.

الفصل الثاني

الدمج

والأداء الدراسي

الفصل الثاني : الدمج و الأداء الدراسي

تمهيد :

أولا : الدمج .

1 – نشأة الدمج

2 – مفهوم الدمج

3 – أشكال الدمج

4 – اهميه الدمج

5 – أهداف الدمج

6 – أهداف خاصة بدمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية

7 – مبررات الدمج

8 – المبادئ الأساسية لسياسات الدمج وعملياته

09 – المدرسة

10 – تقرير عن الأقسام المدمجة للأطفال ضعيفي الحواس (السمع)

11 – سلبيات وإيجابيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

ثانيا : الأداء الدراسي.

12 – مفهوم الأداء

13 – مفهوم الأداء الدراسي

14 – مفهوم التحصيل الدراسي

15 – الإمتحان النظامي

16 – التقييم الأصلي

17– الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة

18 – مواصفات معلم التربية الخاصة

19 – منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية

20 – أهمية اللغة الشفوية في حياة المتعلم العامة والمدرسية

خلاصة

تمهيد :

إن الدمج من تحديات العالم في السنوات الأخيرة حيث زاد الإهتمام بذوي الإحتياجات الخاصة و لإعطائهم نفس الفرصة مع أقرانهم العاديين تم القيام بجهود كبيرة والجزائر من هذه الدول التي أعطت أهمية بالغة بعملية دمج ذوي الإحتياجات الخاصة بدون تمييز وقد تقدمت أشواط كبيرة في هذا المجال حيث أصبحنا نرى ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية و مراكز التكوين و حتى الجامعات و أصبح لهم أماكن في مجال العمل وصاروا يملكون وظائف حسب قدراتهم .

أولا : الدمـــــــج :

1 – نشأة الدمج :

بدأ الإهتمام بتربية ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن التاسع عشر في الدول الأوربية فكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أول الفئات التي تمتعت بالرعاية والإهتمام، ثم تلتها الرعاية بالإعاقة العقلية والحركية، وكانت الخدمات التي تقدم لهم هي الإيواء في الملاجئ من أجل حمايتهم وحماية المجتمع الخارجي، ثم تطورت الخدمات حتى أصبحت على شكل تعليم مهارات الحياة اليومية في المراكز الخاصة بهم، إلا أن النظرة تطورت تدريجيا إلى أن وصلت في الوقت الحالي إلى إيجاد تشريعات وقوانين لهم، وحفظا لحقوقهم ودمجهم في الحياة وتبني المنظمات الدولية الحفاظ على حقوقهم. (الحمد والعتوم، 2016، ص 24)

إن القرن العشرين هو البداية الفعلية لموضوع دمج ذوي الإحتياجات الحاصة في البيئة العادية مع العاديين وكانت على مراحل بداية من الدمج الجزئي وصولا إلى يومنا هذا إلى الدمج الكلي والمهني بحيث أصبحت الدولة تضمن لهم الحقوق وتوفر لهم الوسائل وتكييف الفضاءات حسب قدراتهم وكفائتهم.

إن التحاق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة بالمدرسة العادية يوفر لهم فُرصَ تعلم متساوية مع أقرانهم العاديين، تساعدهم على النمو الاجتماعي والأكاديمي، تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية حق ضمنته التشريعات الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة محلياً وعالميا (Angelides and Aravi, 2007). وبالمقابل لا تستطيع التشريعات والقوانين ضمان تطوير المعلمين لتوجهات و وجهات نظر ايجابية نحو الدمج.

يؤكد معلمو مدارس التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية أهمية التعاون والتشارك مع معلمي المدارس العادية التي يوجد فيهاالطلبة ذوو الإعاقة السمعية لغايات إثراء خبرة التعلم لمعلمي الصف العادي وقد عبر عدد من الباحثين ومنهم كوك وسيمل وجيربر Cook,

Semmel and Gerber, 1999 وداونينج وايكنجر ووليامز Downing, Eichinger and Williams, 1997 عن قلق معلمي مدارس التربية الخاصة وخوفهم من الدمج، وأبدوا وجهات نظر أكثر سلبية مقارنة بمعلمي المدارس العادية من حيث تخوفهم من فقدان الطلبة ذوي الإعاقة السمعية للخدمات المحددة والملائمة لهم، التي توفرها مدارس الصم، وكذلك أبدوا تخوفاً من فقدانهم لأعمالهم. (الدبابنة و الحسن، 2009، ص ص 1 3)

2 – مفهوم الدمج :

يرى الحمد (2013) أن الدمج هو الحاق الطفل ذي الحاجة الخاصة بالطلبة العاديين في المدارس العادية مع تزويده بالحاجات والمواد اللازمة التي تساعده على التكيف والتعلم مع البقاء اطول وقت ممكن في الصف العادي ويرى كوفمان بأن الدمج هو وضع الاطفال غير العاديين المؤهلين مع اقرانهم دمج زمنيا وتعليميا واجتماعيا حسب خطة وبرامج وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حده ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الاداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص ويعرف بريسنر الدمج بانه نموذج تربوي تعليمي على الاستجابة للحاجات التعليمية والتربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول ومدارس التربية العامة العادية النظامية، الى اقصى مدى ملائم لاحتياجاتهم واستعداداتهم الخاصة، بحيث يتيح الدمج لهم ما يفتح لاقرانهم العاديين من فرص اجتماعية وتعليمية وحياتهم. (الحمد و العتوم، 2016، ص 24)

وعليه نقول أن الدمج هو إعطاء نفس الفرصة التي تعطى للعاديين من خدمات ووسائل تربوية وهيكلية وبرامج ومناهج بعد التكييف إلى الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بحيث تقدم لهم الخدمات المقدمة للعاديين .

وقد ساهت الأبحاث والدراسات المرتبطة بمفهوم الدمج أو التكامل إلى ظهور ما يسمى مبدأ التطبيع أو العادية أو السواء، أي التخلص من كل وسائل العزل وذلك لإكساب ذوي الإحتياجات الخاصة سلوكيات وخصائص شخصية توصف بأنها عادية، لذا يجب أن تكون

كل الوسائل والأساليب والغايات التربوية المتوفرة للعاديين متوفرة لذوي الإحتياجات الخاصة، وذلك لجعلهم جزءا لا يتجزأ من المجتمع .

وترى نهى يحي إبراهيم عزب (2008) في بحثها أن الدمج يعني مساعدة الأطفال المعاقين على الحياة والتعلم والعمل في البيئة العادية حيث يجدون فرصة كبيرة للإعتماد على النفس بما يناسب طاقاتهم وإمكاناتهم، وذلك بتواجدهم لمدة مؤقتة أو دائمة في نفس حجرة الدراسة مع الأطفال الأسوياء، والمشاركة في البرامج الدراسية والأنشطة التي تشتمل على الفنون والموسيقى والرياضة، ويتم التدريس بواسطة مدرسين يلاحظون ويتجاوبون ويقومون بعمل التعديلات اللازمة على ضوء إحتياجات كل فرد .

فالدمج لا يعني مجرد وجود الأطفال المعاقين داخل الفصل العادي بل يجب أن يكون هناك تفاعلا إجتماعيا وعلاقات ثنائية وقبول متبادل بين الأطفال المعاقين والأسوياء ليكتسب الأطفال المعاقين الإحساس بالراحة والأمان كأعضاء في مجموعة العمل .

وقد فاق مصطلح الدمج مفهوما أعم وأشمل وهو " التضمين " الذي يشير إلى تواجد الطفل المعاق مع أقرانه الأسوياء في الفصل الدراسي العادي لوقت كامل دون الإعتبار لدرجة إعاقته، ويعتمد ذلك على الوفاء باحتياجات كل المتعلمين داخل الفصل الدراسي ومراعاة قدراتهم والفروق الفردية بينهم حيث يعتبرون جميعا أفراد ذوي قيمة قادرين على التعلم والمساهمة في المجتمع. (يحي ابراهيم، 2002، ص 15 16)

*** تعريف جوتليب Gottieb 1981 :**

يعرفه بأن يضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل اطار التعليم النظامي العادي لمدة 50% من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطه التربويه التي تقدم المتطلبات النظرية والاكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس التي تحقق الاهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظام التعليم الخاص والتعليم النظامي من اجل رعاية وتعليم المعاقين عقليا والقابلين للتعلم اثناء وقت الدمج في بيئة التعليم النظامي.

(الحمد و العتوم، 2016، ص 24 25)

و على ضوء هذا التعريف يمكن القول أن الدمج هو وضع الطفل المعاق في بيئة عادية مع الأطفال العاديين مع إستعمال الوسائل العادية و المدرسة العادية بأكثر قدر ممكن من الوقت حتى تكون لهم نفس الفرصة مع أقرانهم العاديين .

*** تعريف اليونيسكو للدمج :**

اما اليونسكو(2005) فتنظر الى الدمج باعتباره مدخل دينامية للاستجابة على نحو ايجابي لاختلاف التلاميذ وتنوع امكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم والنظر الى الفروق الفردية ليس باعتبارها مشكله وانما باعتبارها فرصه لاثراء التعلم وتفعيله.

(فتحي الزيات، 2009، ص 29)

من خلال التعاريف لسابقة للدمج نقول أن الدمج هو وضع الطفل من ذوي الإحتياجات الخاصة في البيئة العادية مع الأطفال العاديين و إستعمال نفس الهياكل و الوسائل و تقديم نفس الخدمات التربوية و التعليمية و الصحية و هذا بهدف دمجهم و جعلهم جزءا فعالا من المجتمع لهم نفس الحقوق و الواجبات .

3 – أشكال الدمج :

تتنوع أشكال الدمج للأطفال المعاقين على النحو التالي :

*** الدمج المكاني :**

يشير إلى تواجد الأطفال المعاقين في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية .

*** الدمج الإجتماعي :**

يشير إلى إشراك الأطفال المعاقين مع الأسوياء في الأنشطة غير الأكاديمية مثل الأنشطة الرياضية و الفنية والرحلات.

*** الدمج الأكاديمي :**

يشير إلى تواجد الأطفال المعاقين مع الأسوياء في فصل دراسي واحد وتلقي برامج تعليمية مشتركة.

الدمج المجتمعي يشير إلى إتاحة الفرص للأطفال المعاقين للعمل في المجتمع كأفراد مساهمين بعد إتمام سنوات الدراسة والتأهيل . (يحي ابراهيم، 2002، ص 20)

وفي تصنيف لبطرس حافظ بطرس (2009) يقسم الدمج إلى :

*** الدمج الكلي :**

يقصد به دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية المخصصة للأطفال العاديين، ويدرس نفس المناهج الدراسية التي يدرسها نظيره العادي مع تقديم خدمات التربية الخاصة.

*** الدمج الجزئي :**

يقصد به دمج الطفل ذوي الإحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية العادية . (مراكشي، 2016، ص 31)

4 – اهميه الدمج :

– تعمل التربية العامه والتربية الخاصة معا على نحو تكاملي وتنسيقي وتعاوني موحد لتقديم بيئة تعليمية فاعلة ومنتجة لجميع الطلبة وانجاح عملية الدمج ومحورها الاساسي الدمج المدرسي على شمول جميع الطلبة ببرامج الدعم الملائمة لاحتياجاتهم الخاصة والفردية، مما يسمح لهم يتكافؤ الفرص مع الطلبه العاديين

– اولياء الامور لهم التاثير الاكبر على عمليه الدمج بل على التعليم ككل، وأن الاتجاهات الإيجابيه تسهل وتيسر عمليه الدمج وبالتالي تحسن الطرق لاكسابها فرص الحياة.

– الاتجاهات السلبيه نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ودمجها في المدارس العادية يعمل على احباط هذه العملة.

– تقدر بعض المصادر ومنها اليونيسف منظمة الصحة العالمية ان 3 % ان 10 % من سكان المجتمع يعانون بشكل ما من حال, الاعاق, وقد اشارت منظمه اليونسكو نتائج المسح أن ما نسبته 10 إلى 15% من الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة كما يشير تقرير منظمة ساحل عالميه إلى أن نسبه الاعاقة في المجتمعات الصناعية 10% من مجموع

السكان أن وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يكون له الاثر الاكبر على النمو الاقاليمي والانفعالي والاجتماعي للطلبة العاديين.

(الحمد والعتوم، 2016، ص 55 56)

يعتبر الدمج ذو أهمية أكاديمية وإجتماعية بالنسبة لذوي الإحتياجات الخاصة من حيث أنه يقدم له الفرصة ليكونوا ضمن بيئة عادية ومع أقرانهم العاديين ويتمتعوا بنفس الحقوق ويشاركوا في الحياة الأكاديمية والإجتماعية، وبالنسبة لأولياء ذوي الإعاقة من حيث إطمئنانهم أن أبنائهم يتواجدون ويملكون نفس فرصة الأطفال العاديين في الجانب الأكاديمي والإجتماعي وأيضا الدمج ذو أهمية بالنسبة للمجتمع حيث يصبح ذوي الإحتياجات الخاصة أفرادا فاعلين في المجتمع وقد يقدموا مكاسب للمجتمع وفي مجالات عديدة .

5 – أهداف الدمج :

– إتاحة الفرصة لجميع الأفراد المعوقين للتعليم المتكافئ والمتساوي مع غيرهم من الأطفال.

– إتاحة الفرص للمعوقين للإنخراط في الحياة العادية، و التفاعل مع الآخرين .

– إتاحة الفرصة للأطفال غير المعوقين للتعرف على الأطفال المعوقين عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة.

– التقليل من التكلفة العالية لمراكز التربية المتخصصة دون الإستغناء عن أهم شروط الدمج.

(قطناني وعثمان و البنا، 2012، ص 142 143)

بالإضافة إلى ذلك فإن الدمج يساهم في محو الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدراتهم من المعوقين .

– يساعد الدمج في تخليص المعوقين من جميع المعيقات المادية و المعنوية مما يهيئ لهم المشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة .

– يعتبر الدمج المدرسي متسقا و متوافقا مع القيم الأخلاقية للمجتمع و الثقافة .

(بطرس، 2007، ص 147)

إن هدف الدمج الأسمى هو أن تكون للطفل من ذوي الإحتياجات الخاصة نفس الفرصة في التعليم و التعلم وفي كونه فردا من المجتمع عليه وله نفس ما على أقرانهم العاديين، حيث يكون لديهم كل ما لدى الأفراد العاديين، كما يهدف إلى تغيير أفكار العاديين حول ذوي الإحتياجات الخاصة وزيادة التفاعل الإجتماعي بينهم من خلال التفاعل داخل المدرسة ومن خلال المشاركة في الأنشطة .

6 - أهداف خاصة بدمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية :

حسب وزارة التشغيل و التضامن (2002) حددت أهداف لدمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية وهي :

- حث الطفل المعاق سمعيا على ممارسة الإتصال وتعلم اللغة، بوضعه في وسط سالم سمعيا حيث يتوفر الحوار وتبادل الكلام.
- التكفل بالطفل المعاق سمعيا في سن مبكرة من خلال برامج الطفل السليم سمعيا .
- الإحتفاظ بالطفل داخل محيطه العائلي ومحيطه العادي حتى يتفادى نظام الداخلية وذلك إبتداء من سن ست سنوات .
- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا وإعطائه فرصة الإستفادة من التربية والتعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش سويا، عن طريق التعليم وتقليل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للإدماج في الحياة المهنية.
- السماح للطفل الأصم بالنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الإجتماعية وبالخصوص تلك التي تتعلق بسلوكياته وطريقة إتصاله. (وزارة التشغيل والتضامن الوطني، 2002، ص 5)

7 – مبررات الدمج :

- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية من السلبية لايجابية نحو الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد تغيرت الاتجاهات من العزل والشعور بالذنب والقلق والخجل الى الاحتراق بوجود الطفل غير العادي والبحث عن حلول لمشكلته ودمجه مع الطلبة في المدارس العادية.
- الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في احترام كرامتهم من الانسانية على الرغم من العجز والاعاقة .
- الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم مجموعة غير متجانسة من حياه الاعاقة الشدة والحدة .
- احتياجاتهم التعليمية، الاجتماعية والانفعالية متباينة.
- العزلة تؤدي الى الابتعاد الكامل عن المجتمع وهذا يتناقض مع الهدف من التعليم والتربية.
- تعديل اتجاه الافراد والمجتمع المعلمين واولياء الامور والادارة والعاملين في المدارس.
- اتاحة الفرصة للعاديين للتعرف على الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحقيق الدمج للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مثلهم مثل الاطفال العاديين .
- ظهور القوانين والتشريعات التي تنص على حق الطفل الاحتياجات.

(الحمد و العتوم، 2016، ص 58 59)

وقد أضاف القطناني وآخرون (2012) مبررات الدمج في :

أولا : ظهور الإتجاه الإيجابي والذي ينادي الأطفال غير العاديين في المدارس العادية وذلك لإعتبارات عدة منها إعطاء هذا الطفل فرصته الطبيعية للنمو الإجتماعي والتربوي مع أقرانه.

ثانيا : تزايد عدد عؤلاء الأطفال على الرغم من البرامج الوقائية وبرامج التدخل المبكر مما أدى إلى عدم إستعاب هذه الأعداد في المراكز الخاصة بهؤلاء الطلبة، مما دعى المربين إلى التفكير في حلول لهذه المشكلة ومن هذه الحلول أسلوب الدمج.

(قطناني و آخرون، 2012، ص 141)

8 – المبادئ الأساسية لسياسات الدمج وعملياته :

– جميع الأطفال لهم الحق في الحصول على تعليم مناسب وعالي الجودة: يوفر لهم الفرص الكافية لتحقيق النمو والتعلم إللى الحد الأقصى لقدراتهم وإحتياجاتهم التربوية الخاصة.

– أخذ آراء وتوجيهات الآباء عند التخطيط للمذخلات والبرامج والأنشطة التعليمية والإجتماعية من قبل المسؤولين.

– إهتمامات وميول جميع الطلبة – العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة – يجب أن تكون محط تقدير عند التخطيط للمدخلات والبرامج التعليمية.

– من خلال التدريس المناسب والملائم وعالي الجودة والإستراتيجيات الداعمة والمساندة لمعظم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة الإندماج في المدارس العادية.

– إزالة كافة الحواجز والعقبات التي تعترض تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة وتفعيل مشاركتهم.(الحمد والعتوم، 2016، ص 70)

تجدر الإشارة إلى ضرورة حصول جميع الطلبة من ذوي الإحتياجات الخاصة على نفس الفرص من خدمات تربوية وتعليمية وفرص ضمن الدمج الإجتماعي وتمكينهم من جعلهم أفرادا فاعلين في المجتمع يقدمون إضافات ويتلقون مساعدات طبية وتعليمية ومهنية وتعديل الهياكل حسب حاجاتهم وقدراتهم وتوفير بيئة نفسية تحقق لهم الصحة النفسية وتحقق لهم القدرة على التكيف الإجتماعي.

09 – المدرسة :

يرى محمد أيوب (1994) أن المدرسة هي المؤسسة الإجتماعية، التي تأخذ بيد النشئ من المنزل إلى المجتمعالأكبر، و تزودهم بالخبرات الإجتماعية و تنمي وتصقل مهاراتهم المختلفة، ويشير حسيب محمد (2000) أيضا إلى أن المدرسة حلقة وصل بين الأسرة والمجتمع تتمثل رسالتها في إتمام ما أعده البيت وإصلاح ما أفسده؛ وإنتهاج منهج تربوي سليم يحقق للفرد ما يحققه جو المنزل من إشباع للعطف والتقدير، فهي المؤسسة الإجتماعية التي يقضي فيها المراهقون جانبا كبيرا من أوقاتهم، لذلك فالمدرسة الصالحة هي التي تبث في نفوس أبنائها الطمأنينة والنجاح وإنماء المسؤولية والولاء الإجتماعي.

تعتبر المدرسة الكيان المادي والمعنوي الذي يؤثر في التلميذ تأثيرا بالغا ويسهم في تحقيق الصحة النفسية له، فقد يكون هذا الكيان المادي للمدرسة مببا للتلميذ أو منفرا له، وكذلك يشكل الجو العام الذي يسود المدرسة ونوع العلاقات الاجتماعية السائدة فيها الإطار العام الذي ينمو فيه التلميذ فالمدرسة التي يسودها جو من الديموقراطية و إتاحة الحرية للتلميذ للتعبير عن آرائه وأفكاره، أدى ذلك إلى إشباع حاجات التلاميذ وإحساسهم بالأمن والطمأنينة، و العكس صحيح.(مروة السيد علي الهادي، 2009، ص37)

10 – تقرير عن الأقسام المدمجة للأطفال ضعيفي الحواس (السمع) :

أنشئت الأقسام المدمجة استنادا إلى القرار الوزاري المشترك بين وزارتي التضامن الوطني والأسرة ووزارة التربية الوطنية المؤرخ في 10 ديسمبر 1998، والمتضمن فتح أقسام خاصة بالاطفال ضعيفي الحواس (السمع والبصر) ولا يعانون من أي اضطرابات أو إعاقات مصاحبة. تم فتح الأقسام المدمجة بولاية المدية في الموسم الدراسي 2003– 2004 إذ تستقبل الأطفال المعوقين حسيا (ضعيفي السمع والبصر) وتتكفل بهم في نفس الهياكل البيداغوجية التي يستقبل فيها الأطفال العاديين .

* تفتح أقسام الأطفال ناقصي السمع والبصر في المدارس الأساسية والثانويات التابعة لوصاية وزارة التربية الوطنية وتدعى الأقسام الخاصة .

* تطبق في الأقسام الخاصة برامج التعليم الأساسي والثانوي وفق طرق ووسائل وتقنيات مكيفة حسب الإعاقة .

* تستقبل الاقسام الخاصة الاطفال ناقصي السمع والبصر في سن التمدرس الإلزامي طبقا للتنظيم المعمول به في قطاع التربية الوطنية .

* لا يفوق عدد التلاميذ في كل قسم 10 تلاميذ كحد أقصى .

* تنشأ الأقسام الخاصة بموجب قرار بين مديرية النشاط الإجتماعي والتضامن ومديرية التربية الوطنية على مستوى الولايات .

* يمكن دمج تلاميذ الاقسام الخاصة ادماجا كليا أو جزئيا في الأقسام العادية بعد موافقة الفريق البيداغوجي .

- **الإدماج الجزئي** : هو ادماج الأطفال ضعيفي الحواس (السمع) في قسم خاص بمدرسة عادية تحت تأطير فريق بيداغوجي متخصص .

- **الإدماج الكلي** : هو إدماج الأطفال ضعيفي الحواس (السمع) بصفة كلية في قسم عادي بمدرسة عادية .

10 - 1 - أهداف الإدماج في الأقسام المدمجة :

1- حث الطفل المعاق سمعيا على ممارسة الإتصال الإجتماعي وتعلم اللغة بوضعه في وسط عادي يتوفر على الحوار وتبادل الكلام .

2- التكفل بالطفل المعاق سمعيا في سن مبكر من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل العادي .

3- العمل على تحقيق التوافق الإجتماعي والمدرسي للطفل ضعيف السمع وإعطائه فرصة للإستفادة من التربية التي يتمتع بها الأطفال العاديين وهذا بهدف إدماجه في الحياة المهنية مستقبلا .

4- اعداد الطفل المعاق للإدماج في الحياة المهنية.

يقصد بالتلاميذ ضعفي السمع التلاميذ الذين يحتاجون إلى معينات سمعية مع وجود حاجة إلى رعاية خاصة.

ملاحظات : مكتب الأقسام المدمجة للأطفال ضعفي الحواس (السمع) مفتوح على مستوى بلدية المدية .

الصعوبات : مسؤولي المؤسسات التربوية ليس لديهم فكرة عن هذه الأقسام من كافة النواحي.

* لايوجد برنامج تربوي مكيف ومدروس خاص بهذه الفئة (ضعيفي السمع) لهذا يضطر المؤطرون بتكييف البرنامج حسب قدرة الإكتساب .

تم فتح أول قسم خاص (ناقصي السمع) على مستوى مديرية النشاط الإجتماعي لولاية المدية بمكتب الأقسام المدمجة خلال الموسم الدراسي 2007/2006 سنة أولى تحضيري، ضم هذا القسم 08 أطفال ذكور تتراوح أعمارهم بين 5 و8 سنوات .

مع العلم أن هذه الفئة من اضطرابات مصاحبة .

- الموسم الدراسي 2019/2018 :

جدول رقم (01) يبين تعداد التلاميذ حسب الأقسام البيداغوجية

الأقسام البيداغوجية	إناث	ذكور	المجموع
قسم الملاحظة	00	04	04
قسم التنطيق	06	01	07
قسم الشبه تحضيري	01	04	05
قسم السنة الثانية ابتدائي	07	08	15
قسم السنة الرابعة ابتدائي	01	01	02
قسم السنة الخامسةابتدائي	02	02	04
قسم السنة الأولى متوسط	00	04	04
قسم السنة الثانية متوسط	04	01	05
قسم السنةالثالثة متوسط	/	01	01
قسم السنة الرابعة متوسط	00	02	02
المجموع	**21**	**28**	**49**

جدول رقم (02) يبين توزيع الأقسام البيداغوجية حسب المدارس

المؤسسات التعليمية	الأقسام البيداغوجية	نوع الإدماج	
		جزئي	كلي
مكتب الأقسام المدمجة	قسم السنة الملاحظة	04	/
	قسم التنطيق	07	/
	قسم شبه تحضيري	05	/
مدرسة بن عيسى حفصي –إناث– مدرسة عباسي الهادي مدرسة بلجباس– إناث– مدرسة حناشة مدرسة محفوظ اسكندر مدرسة صمادي بوعلام بن شك مدرسة الهوا والنور	قسم السنة الثانية ابتدائي	08	07
مدرسة بن عيسى حفصي بنات مدرسة بن مقاتل –البرواقية–	قسم السنة الرابعة ابتدائي	/	02
مدرسة ابراهيم الرحماني ذكور	قسم السنة الخامسة ابتدائي	04	/
متوسطة كمال ازميرلين متوسطة زيري بن مناد متوسطة بلحسن متوسطة البشير الإبراهيمي	قسم السنة الأولى متوسط	/	04
متوسطة كمال ازميرلين متوسطة تاكبو متوسطة حنطابلي عبد الرزاق متوسطة القطب الحضري	قسم السنة الثانية متوسط	/	05
متوسطة كمال ازميرلين	قسم السنة الثالثة متوسط	/	01
متوسطة بلحسن	قسم السنة الرابعة متوسط	/	02
المجموع		**28**	**21**

جدول (03) توزيع الأطفال حسب نوع الإدماج

نوع الادماج	إناث	ذكور	المجموع	
الإدماج الجزئي	07	21	28	**49**
الإدماج الكلي	09	12	21	

جدول رقم (04) يبين المؤطرين

الفريق البيداغوجي	مرسم	عقود ماقبل التشغيل
أخصائي تربوي	/	06
أخصائي أرطفوني	02	04
أخصائي عيادي	/	02
مربي متخصص رئيسي	02	/
معلمة لغة فرنسية	01	/

ملاحظة:

إستقبل مكتب الأقسام المدمجة حالات خارجية توافدت عليه طيلة المواسم الدراسية الفارطة ،حيث بلغ عدد الأطفال الذين تم استقبالهم مابين المواسم الدراسية 2007 و 2018 ثمان وثمانون (88) حالة، منهم تم إدماجهم جزئيا والباقي إدماج كلي كما أن حالات الادماج الكلي معظمهم يدرسون في أقسام عادية منها ابتدائية ومنها في المتوسط ،وباقي الحالات ثبت أنها تعاني من اضطرابات مصاحبة بالإضافة إلى الإعاقة السمعية فقد تم توجيهها إلى مراكز متخصصة بما فيها هذا الموسم 2019/2018 حيث لا يزال مكتب الاقسام المدمجة يستقبل حالات جديدة البعض منها تعنى بها الأقسام لكنها لم تبلغ السن القانوني للإلتحاق فهي مسجلة في قائمة الانتظار بالاضافة إلى الدعم النفسي االعيادي والارطفوني والتربوي الخاص بتلاميذ الأقسام المدمجة .

وفي إطار المتابعة التربوية للأطفال ضعيفي الحواس (السمع) فإنه تم التنسيق مع المصالح المختصة أي مديرية التربية . لوضع كل الترتيبات والشروط الملائمة قصد استفادتهم من

نفس الحظوظ كالأطفال العاديين من المنحة المدرسية والحقائب المدرسية والكتب المدرسية (مجانا) وحتى المطعم المدرسي .

11 – سلبيات وإيجابيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا :

نقلا عن مراكشي الصالح (2016) في دراسته عن دمج المعاقين سمعيا حدد فؤاد الكاشف أهم الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن تطبيق نظام الدمج المدرسي للأطفال المعاقين في النقاط التالية :

11 – 1 – الإيجابيات :

– توفير الخدمة التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم وتهيئة المعاق سمعيا للإندماج في الحياة الطبيعية.

–تقبل المجتمع للمعاق سمعيا وتنمية الإتجاهات الإيجابية نحوه وتوفير الكثير من النفقات المادية للوالدين والدولة.

– إتاحة الفرصة للطفل المعاق سمعيا للعيش مع أسرته دون أن يضطرللإنفصال عنها، وتواجده مع الطفل العادي يخلق قدرا من التواصل والتفاعل قد يبدوا ضئيلا ولكنه خطوة إلى الأمام والدمج يزيد التواصل بين الأسرة والمدرسة نتيجة التفاعل اليومي مع الأحداث.

– تفعيل التشريعات والقوانين التي تنادي بحق المعاق سمعيا في التعليم العادي.

–زيادة تقبل المعاق سمعيا لذاته حيث يشعر أنه مثل التلميذ العادي، والدمج يكسر حاجز الرفض والخوف بين الطفل المعاق سمعيا والطفل العادي.

11 – 2 – السلبيات :

– تعرض التلميذ المعاق سمعيا للكثير من مواقف الإحباط والفشل نتيجة تفاعله مع التلميذ العادي، وشعوره بالعزلة والحجز داخل المدرسة العادية.

– عدم وضوح الهدف من نظام الدمج في ذهن القائمين على العملية التعليمية وأيضا عند المعلمين وذلك لإحساسهم بأنها عبئا ثقيلا عليهم، وأدى الدمج إلى تكدس الأطفال المعاقين سمعيا داخل الفصول العادية مما قد يعيق العملية التعليمية.

– عدم توفر المدارس العادية على غرف المصادر رغم أهميتها للمعلم والتلميذ لإنجاح نظام الدمج، وأيضا عدم مراعاة نظام الفصول العادية لخصائص المعاقين سمعيا كالوسائل السمعية المعينة لإحتياجات المعاق سمعيا.

عدم مراعاة الأعمار الزمنية بين التلاميذ العاديين والمعاقين سمعيا وهذا ما يؤدي إلى تشوه بعض المشكلات الخاصة. (مراكشي، 2016، ص 34 35)

من الجانب النفسي يمكن إعتبار أن لسياسة الدمج أثرا إيجابيا في تحسين مفهوم الذات وزيادة القدرة على التكيف والتوافق الإجتماعي للأطفال المعاقين المدمجين مع العاديين، وهذا أن إختلاط ذوي الإحتياجات الخاصة بالأطفال العاديين قد يكون له أثر إيجابي في تحسين تقدير الذات للمعاقين.

وفي الجانب السلبي يمكن إعتبار أن فكرة الدمج تزيد من فشل المعاقين دراسيا وهذا لعدم قدرتهم على إكتساب التعلم من البرامج العادية الغير مكيفة، كما أن للتقييم أثر سلبي حيث أن طرق تقييم الطفل العادي تختلف عن الطفل المعاق سمعيا ومعيار التفوق يختلف لكليهما مما يؤثر على عملية التقييم في المدرسة العادية القائم على محك معين بينما التقييم الخاص بالمعاقين يكون قائما على مقارنة أداء المعاق .

ثانيا : الأداء الدراسي.

12 – مفهوم الأداء :

يعرف "شابلين" (chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال. (عشوي، 1992، ص 189).

13 – مفهوم الأداء الدراسي :

يرى الخطيب (1999) بأنه مستوى استفادة الطالب من عملية التعلم داخل المحيط الدراسي والتغييرات لتي حدثت في سلوكه واكتساب المهارات لمواجهة مشاكل الحياة.

(الطيب، 1999، ص 24)

كما أوضح "بلوم و برودر" (1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمؤشرات لأداء الطالب أنها تساعد حقا على فهم إتقان الأداء الدراسي، وقد بين بلوم أن أهداف التعليم التي يجب أن يحققها كل الطلاب هي محكات تصدر على أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسي، كما قام كراوثوول بتقسيم الأداء الدراسي إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية.

بينما أكد "بلوم" أنه يمكن قياس الأداء من خلال المهارات المعرفية على خط ممتد من البسيط إلى المعقد في شكل هرم ستكون من ستة مستويات متزايدة التعقيد وهي : المعرفة والإدراط والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.

14 – مفهوم التحصيل الدراسي :

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو مجال التعليم. (عبد السلام، 2008،)

15 – الإمتحان النظامي :

هي أداة تقييم بيداغوجية تنظم ثلاث مرات كل سنة دراسية بهدف جمع بيانات حول قدرات ومعارف الطلاب/ فهي تعتمد على طرح أمثلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أمثلة مغلقة تعتمد على إختيار الإجابة الصحيحة .

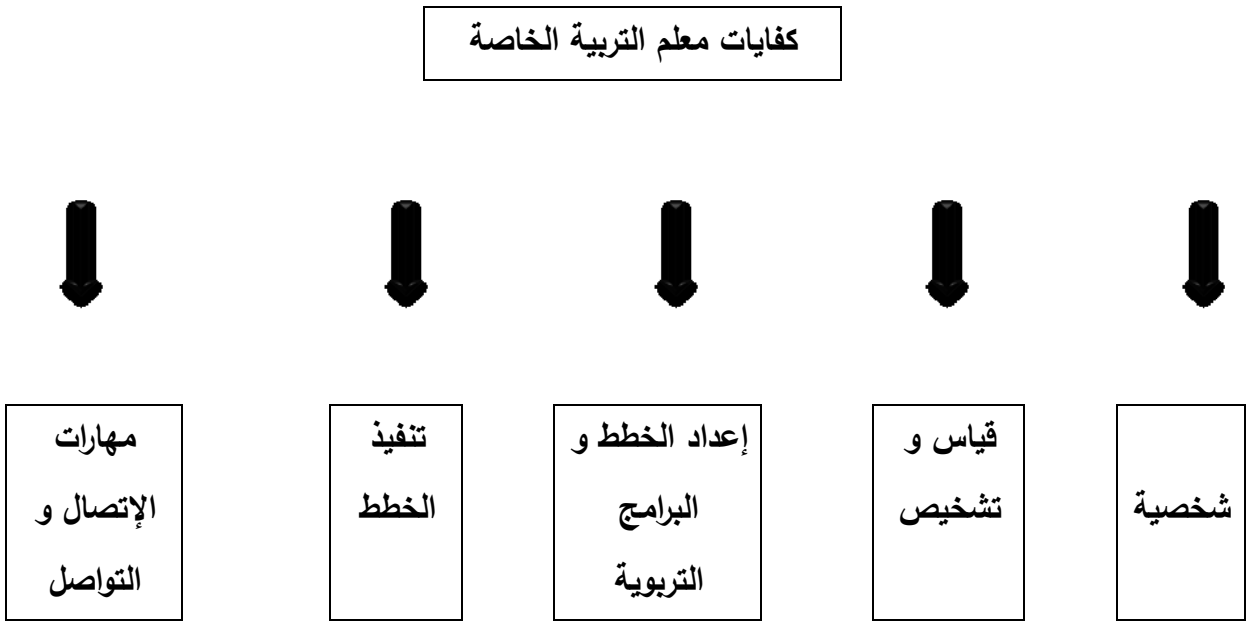
16 – التقييم الأصلي :

هي إستراتيجية تقييم تركز على حاجات كل تلميذ وقدراته، فهي تساعد الطلاب على عرض مهارات التفكير العليا مثل : التفكير الناقد والتحليل والتركيب والإستدلال وحل المشكلات كما تسهل تقييم جودة مهارات التفكير العليا وحل المشكلات المعقدة.

(غريب . دوباخ، 2015، ص 197)

17– الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم ذوي الإحتياجات الخاصة :

يشير بطرس (2000) أن الكفايات التربوية لمعلم التربية الخاصة هي :



شكل رقم () يوضح كفايات معلم التربية الخاصة

1 – الكفايات الشخصية :

2 – كفايات القياس و التشخيص :

3 – كفاية إعداد الخطة التربوية الفردية :

4 – كفايات التنفيذ الخطة التعليمية :

5 – كفايات الإتصال بالأهل :

الكفايات التدريسية والسمات الشخصية للمعلم في التربية الخاصة شرطاً أساسياً لكفاءته وفعاليته، ومنها:

– تحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل تلميذ حسب إعاقته.

– الإسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات التلميذ المعوق ومستقبله.

– استخدام طرق التدريس الخاصة المناسبة لكل تلميذ معوق.

– تقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل تلميذ معوّق.

– استخدام الأساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة.

– استخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والأهداف المختلفة للتلاميذ المعوقين. (قطناني وآخرون، 2012، ص 172 173)

18 – مواصفات معلم التربية الخاصة :

– تكامل المعلومات :حيث يعتمد تحقيق أهداف التربية الخاصة على تقديم مناهج تتسم بالتكامل والبعد عن التخصص الضيق، حيث يكمن في تكاملها ضمان نجاح المعلم.

– يتفهم أبعاد التربية الخاصة ويستطيع أداء أدواره بكفاءة، ويتم ذلك بالمزج بين العملي والنظري ويشكل محوراً رئيسياً يستند إليه تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

– يتفهم البيئة وتنمية المجتمع ويكون قادراً على المشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية.

– يتفهم جيداً مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومخرجاته وذلك بأن يكون متفهماً لفلسفة هذا التعليم وأهدافه وأبعاده الاجتماعية من أجل تهيئة لما سيقوم به من أدوار وهذا يتطلب ما يلي:

- فهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة وكيفية تطبيقها عملياً.
- فهم فلسفة تربية الطفل المعوق وخصائص نموه وكيفية التعامل معه بما يمكن المعلم من تقييم الصفات الشخصية للتلاميذ.
- توافر الشخصية القيادية القادرة على التأثير في الأطفال المعاقين وكسب حبهم وتقديرهم حتى يتمكن من بناء شخصياتهم بناءً سليماً متكاملاً.

- الإقلال من دور المعلم كمقدم وناقل للمعرفة وزيادة دوره كمشرف وموجه ومرشد ومخطط للعملية التعليمية.
- القدرة على تقويم الطفل المعاق سلوكياً ووجدانياً وتشخيص أسباب القصور لديه.
- القدرة على الإرشاد النفسي للأطفال المعاقين.(قطناني و آخرون، 2012، ص 179 180)

19 – منهاج تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية:

19 – 1 – مدخلات تعلم اللغة العربية لتلاميذ التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية :

حتى نفهم الرصيد اللغوي للمتعلم الجزائري وطبيعة أخطائه يستلزم منا أولا استعراض مدخلات تعلم اللغة العربية من خلال المحتويات اللغوية والثقافية المقدمة للمتع لمين طيلة كل مراحل التعليم الابتدائي، ومخرجاتها المتوقعة حسب النصوص والمناهج الرسمية بالمدرسة الجزائرية، وبالتالي يتيسر لنا فهم الكيفية التي تعلم بها التلميذ اللغة الثانية (العربية الفصحى) داخل المدرسة من جهة، وأهم المفاهيم والصيغ اللغوية التي قدمت له في مختلف السياقات والمواضيع الاجتماعية والثقافية والعلمية.

والبيئية من جهة أخر، وحتى تكون نظرتنا شاملة ومتكاملة لكل مدخلات تعلم اللغة المدرسية (العربية الفصحى) نستعرض كل الجوانب المبرمجة خلال السنوات الخمس في التعليم الابتدائي وهي كالآتي:

19 – 2 – الأنشطة اللغوية المبرمجة في السنوات الخمسة من التعليم الابتدائي في المنهاج : من خلال تحليل محتوى التوزيع السنوي للبرنامج اللغوي لتلاميذ التعليم الابتدائي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة سنكتشف طبيعة المحتوى والرصيد اللغوي (المدخلات اللغوية) الذي تم تعلم من قبل تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ليتسنى لنا فيما بعد تحليل الأخطاء اللغوية لهم، وسنركز على البعدين التاليين القواعد اللغوية المبرمجة والمواضيع التابعة لها، وهي كالآتي:

* **المفاهيم اللغوية للسنة الأولى ابتدائي :** تتمحور القواعد المدرّسة والصيغ في ظل نشاطات التعبير الشفوي والتواصل في المفاهيم الآتية :

– الجملة الاسمية – الجملة الفعلية – صفات مألوفة دالة على تنظيم الوقت – ظروف دالة على تنظيم الفضاء المكاني (فوق وتحت) – ظروف دالة على تنظيم الفضاء الزماني (قبل و بعد)، جمل مثبّتة (الإثبات) – جمل منفية (النفي ما و لا) – صيغ التشبيه – الصفات وأضدادها (كبير و صغير) – التأنيث والتذكير– التعجب(ما أجمل، ماله ومالها) – الاستفهام (هل، كيف، أين، من، ماذا) – التعليل ب(لام التعليل و لأنّ) – الاشارة(هذا، وهذه، هؤلاء، ذاك، هنا وهناك) – الجر ب (إلى، على، في) – العطف(الواو، ثم) – الموصول (الذي، والتي) – التنبيه ب(الهاء مع هو هي) – الضمائر المنفصلة (أنا، أنت، هو ، هي) – الضمائر المتصلة (الياء الكاف، الهاء النون) – الأدوات الدالة على الرغبة الغاية (أن، حتى) – الاحتمال (ربما، لعل) – أسماء الأفعال (تعالى، هيا، هاك، هات) – عبارات المجاملات والجزاء (أحسنت، شكرا، مرحبا) – النهي ب(لا) – للتحذير ب (احذر؟، انتبه) – الملكية (عندي، لي) وهذه المفاهيم قدمت وفق المقاربة النصيّة لترسيخها لدى المتعلمين مع التركيز على الأصوات اللغوية من خلال الربط بين الرسومات بمدلولاتها. (عبد السلام ، 2012، ص ص 101 103)

20 – أهمية اللغة الشفوية في حياة المتعلم العامة والمدرسية :

– أنها أحد الغايات الأساسية من تعليم ودراسة اللغة ، ذلك أنها تمكن المتعلم من التعبير والتواصل و التفاهم مع الآخرين من المحيطين به داخل المدرسة وخارجه.

– أنها الوسيلة الفعالة التي تساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي من خلال تنمية وتطوير الروابط الفكرية و الثقافية بين أفراد المجتمع و التي تتم عموما شفاهة.

– أنها أحد أبعاد شخصية الإنسان الدالة على الثقة بالنفس لذلك فالعجز عن التعبير الشفهي يترك آثارا سلبية في نفسية الفرد، وهو ما يجعله يضطرب وقد يؤدي به الأمر إلى الانطواء والإنعزال وصعوبة الاندماج الاجتماعي بصفة عامة و الاندماج المدرسي بصفة خاصة.

– إن التحكم في اللغة الشفهية تساهم في بناء الهوية الشخصية للفرد .

– بواسطتها يتمكن الفرد من حل مشكلاته النفسية والاجتماعية من خلال تبادل الآراء ومناقشتها.

– أنها الأداة التي تجعل الفرد يختبر كفاءته و مهارته في الإقناع والقدرة على التأثير من خلال تسلسل الأفكار وخضوعها لقواعد اللغة ومناسبة الأسلوب وجاذبيته.

– هي الوسيلة المناسبة والفعالة التي تمكن الفرد من التعلم وكسب العلوم المختلفة، ليست العلوم اللغوية فحسب بل تعلم كل المواد الدراسية الأخرى .لذلك نجاح المتعلم في حياته الاجتماعية والدراسية يتوقف على مدى تحكمه في مهارات الاتصال باللغة الشفهية.

(عبد السلام، 2012، ص 95 96)

خلاصة :

إن المهتم لموضوع الدمج يجد أنه يتطلب قدرات معرفية و ظروف مناسبة لتطبيقه حيث أن الدمج يتطلب مجهودات أكبر من التي تعطى للأطفال العاديين، حيث إن هذه العملية يجب توفير ظروف خاصة وطرق وأساليب خاصة و حتى موارد بشرية وهذا لتسهيل وصول الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة إلى بيئة العاديين لما تتطلبه من تكييف في البرامج والمناهج وحتى في الهياكل المدرسية .

الفصل الثالث

اللغة

الفصل الثالث : اللغة

تمهيد

1 – تعريف اللغة

2 – موجز تاريخ علم اللغة

3 – مميزات اللغة الإنسانية

4 ـ اللغات المستعملة أكثر في حياة أفراد المجتمع الجزائري

5 – تأثير الصمم على النمو اللغوي

6 – علم الأصوات وتعليم اللغة للصم

7 – مراحل اكتساب القراءة (اللغة الشفهية)

8 – اكتساب اللغة عند علماء النفس

9 – وظائف اللغة

10 – الأسس الانفعالية والحسية لإصدارات الطفل الصوتية

11 – مراحل تطور اللغة الشفهية

12 – حاجة الطفل الأصمّ لتعلم اللغة

13 – اللغة الشفهية

13 – 1 – أشكال اللغة الشفهية

13 – 2 – مهارات اللغة الشفوية

13 – 3 – تمايز اللغة الشفهية عن التعبير الكتابي

خلاصة

تمهيد :

اللغة هي وسيلة التعبير يستعملها الإنسان للتواصل و يكتسبها حسب البيئة التي ينتمي إليها و في مجال الإعاقة السمعية نجد قراءة الشفاه و لغة الإشارة عند الصم، واللغة الشفهية بالنسبة لضعيفي السمع حاملي الزرع القوقعي أو لحاملي المعينات السمعية الكلاسيكية حيث يستعملها الطفل المعاق سمعيا للتواصل بين بعضهم البعض ومع معلميهم ومع الوسط الذي يعيشون فيه .

1 – تعريف اللغة :

1 – 1 – لغويا : يقول الجرجاني أن ":اللغة من اللغو وهو الكلام غير المعقود عليه ،وهو ما يعبر به كل قوم عن أغراضهم"

ويرى ابن منظور": ان اللغة من اللغو ما كان من الكلام غير المعقود عليه ، واللغو أيضا هو ما لا يعتد به لتقلبه من حال الى حال". (خير الزراد، 1990 ، ص 21)

1 – 2 – اصطلاحيا : للغة تعريفات متنوعة ومتعددة :فحسب المعاجم نجد في قاموس انجلس وانجلس مثلا.

تعني اللغة " : "أي صورة من صور التخاطب سواء كان لفظيا او غير لفظي"

" عبارة عن مجموعة من الرموز المكتوبة (المقروءة) والمنطوقة وقواعدالدمج بينها بطريقة تؤدي إلى معنى"، ومنهم من يرى أن اللغة " هي عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل التعبير أو الإتصال مع الغير وقد تشمل على لغة الكتابة أو لغة الكتابة أو لغة الحركات المعبرة ". (سامية عرعار، إكرام هاشمي، 2016، ص 2)

" هي السلوك اللفظي شفهيا كان او مكتوبا' ، في معجم ميكرو روبير تعني اللغة ":وظيفة التعبير عن الفكرة او التواصل بين الناس، وتقوم بها أعضاء النطق، أو هي التدوين بواسطة علامات مادية. (بورو، 1997، ص 4)

1 – 3 – تعريف اوتو جسبرسن OTTS JESPERSEN ":

أنها نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون، وهي تقرن الصوت بالمعنى على نحو خاص ، وإمتلاك لغة معينة هو مبدئيا بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده.

واللغو عبارة عن نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية ،الصرفية والنحوية وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولذا فهي نظام الأنظمة. (السيد يوسف، 1997، ص49 50)

2 – موجز تاريخ علم اللغة :

الآراء قد تأخذ أشكال انتقاد يزدري اللهجات واللغات الأخرى، ولكن هناك ثقافات كثيرة تشتمل على أساطير تفسيرية تدعي أنها تصف أصل اللغة ككل، أو تصف على الأقل أصل لغة الشعب الأثيرة لديه، واللغة بوصفها هبة خاصة من الله، عبارة عن تصور وجد في كثير من الثقافات المختلفة وغير المتصلة بعضها ببعض، وهذا التصور ذاته ذو دلالة على التبجيل الذي أضفاه بحق الأشخاص الملعون بالتأمل، على هذه المقدرة الإنسانية النفيسة.

وفي بعض الثقافات، تلك التي يصدق عليها لسبب أو لآخر لقب الحضارات فإن حب الاستطلاع وإدراك الإنسان لمحيطه قد استطاعا أن يصبحا علما، أي دراسة نظامية لموضوع معين أو لمجال من مجالات الظواهر، وقد اعتنى بهذا الموضوع أو المجال ونقله من جيل لآخر أناس عرفوا بهارتهم ومعرفتهم بنشاط معين من هذا النوع. والجنس البشري كله مدين بدين عظيم لتلك الثقافات التي رعت تطور العلوم بطريقة أو بأخرى.

من بين العلوم التي ظهرت بهذه الطريقة فإن علم اللغة الشعبي قد تطور في مناطق مختلفة من العالم المتحضر إلى العلم اللغوي والمصطلح ""علم "" في التركيب « العلم اللغوي » يستعمل هنا بشكل مقصود ولكن ليس بشكل حصري، فالعلم في هذا السياق ليس متمايزا عن العلوم الإنسانية، فميزة الدقة والانضباط العقلي الذاتي من جانب والحساسية والخيال من جانب آخر، كلها شروط مطلوبة للعمل في أي دراسة مرضية للغة.

3 – مميزات اللغة الإنسانية :

تتميز اللغة الإنسانية بما يأتي :

* أنها صوتية، أصلها النطق.

* أن لها رموز عرفية يختارها وينظمها العرف الاجتماعي ولا يحكمها المنطق. وهذه الرموز تحمل دلالة ومعنى يعرفها المتكلمان.

* أن لها نظام أو أنها محكومة بقواعد يساعد على تنظيم عملية استعمالها.

* أنها مركبة تتألف من وحدات لغوية وتخضع لقواعد تأليف الوحدات الكلمات والجمل

* أنها تمكن الإنسان من استبدال كلمة بكلمة في ملفوظ معين إذا تغير الموقف.

* أنها تمكن الإنسان من القدرة على تعميم ألفاظ للدلالة على أشكال أو أشياء معينة.

* أنها تتنوع حسب تنوع الجماعات التي تستخدمها تحت تأثير عاملي الزمان والمكان والظروف الجغرافية والطبيعية.

* أنها تتسع للتعبير عن كل خبرات ومعارف وتجارب وآمال وأحزان وأفراح الإنسان.

* أنها تمكن الإنسان من التعبير عن الأشياء الحسية العينية والأشياء المجردة.

* أنها تمكن الإنسان من التعبير عن الأحداث أو الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان.

أنها مكتسبة من المحيط الذي يعيش فيه.

* كما أنها نامية حيث تتطور بشكل مستمر من حيث المفردات والقواعد وأنظمة الأصوات حتى تستجيب لتغيرات وتطورات المجتمع المتسارعة. (سعيد الملا، 1994، ص 284)

4 ـ اللغات المستعملة أكثر في حياة أفراد المجتمع الجزائري :

في دراسة اجتماعية لغوية حول تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر للأستاذ ياسين دراجي من جامعة قسنطينة سنة 1999 في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه، توصل إلنتائج من خلال استبيان وزعه على عينة من طلبة جامعة قسنطينة عددهم 171 طالب، يمكن اعتمادها كمؤشرات تقريبية لمعرفة أي من اللغات الأكثر استعمالا لدى أفراد المجتمع الجزائري في حياتهم اليومية، وهي تفيدنا أكثر في معرفة الواقع اللغوي للمتعلمين داخل أسرهم ومع زملائهم خلال مواقف حياتهم الطبيعية، حيث أفرزت الدراسة على المعطيات الآتية :

في السؤال : ما هي اللغة التي تستعملونها في بيتكم ؟ كانت الإجابات حسب ما يلي :

- العامية العربية نسبة % 84.66 .
- اللغة الفرنسية نسبة % 46.49 .
- الأمازيغية نسبة % 5.11 .
- العربية الفصحى نسبة % 3.40 .

في السؤال الثاني : ومع زملائك تعبر بأي لغة ؟ نجد أن هناك تطابقا وتأكيدا على سيطرة العامية العربية في تعاملات الطلبة مع ذويهم وزملائهم.

- العامية العربية نسبة % 87.50 .
- اللغة الفرنسية نسبة % 60.22 .
- العربية الفصحى بنسبة % 6.81 .
- الأمازيغية نسبة % 2.84 .

بالنسبة لسؤال آخر حول : بأي لغة تتكلم في الجامعة؟ كانت الإجابات كما يلي:

- العامية العربية بنسبة %85.22 .
- اللغة الفرنسية بنسبة % 64.29 .
- العربية الفصحى بنسبة % 8.52 .
- اللغة الأمازيغية بنسبة % 1.13 .

فهذه النسب تعبر لنا عن استعمال أكثر من لغة خلال التواصل مع الأهل في البيت، والجيران في الحي، والزملاء في المدرسة والجامعة، مع هيمنة العامية العربية حتى في الوسط الجامعي، الذي يفترض أن تسود فيه اللغة الفصحى بشكل لافت للانتباه فالواقع الجزائري إذن يبين لنا أن اللغة العربية الفصحى لا تستعمل إلا داخل جدران المدرسة والجامعة خلال حصص التدريس والمواقف الرسمية.(عبد السلام، 2012، ص 100 101)

5 – تأثير الصمم على النمو اللغوي :

لا شك أن النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثر بالصمم، فالصمم يؤثر سلبا على جميع جوانب النمو اللغوي، ومع أن الأطفال ذوي السمع العادي يتعلمون اللغة والكلام دون تعلم مبرمج، فالمصابون بالصم بحاجة إلى تعليم هادف ومتكرر، فالأصم سيصبح أبكما إذا لم تتوفر له فرص التدريب الخاص الفعال، ويرجع ذلك لغياب التغذية السمعية عند صدور الأصوات، وعدم الحصول على تعزيز لغوي كاف من الأخريين، وفي حالة اكتسابهم للمهارات اللغوية فإن لغتهم تتصف بكونها غير غنية كلغة الآخرين، وذخيرتهم محددة

وألفاظهم تتصف بتمركز حول الملموس، جملهم أقصر وأقل تعقيدا، أما كلامهم فيبدو بطيئا ونبرته غير عادية، وقد أثبتت الدراسات أن الطفل السامع في الخامسة من عمره يعرف ما يزيد على 2000 كلمة في حين أن الطفل الأصم لا يعرف أكثر من 200 كلمة.

ولا يقتصر تأثير الصم على اللغة المنطوقة فحسب، وإنما يؤثر الصمم كذلك على اللغة المكتوبة فتحدث لدى الطفل إلتباسات في الجهر والهمس، لديه أخطاء نحوية وكلماته التي ينتجها تكون دائما ناقصة في التركيب، فغياب اللغة لدى الطفل الأصم يؤثر على تكوين شخصيته، ويحرمه من ربط العلاقات العاطفية والوجدانية مع محيطه، ويمنعه من التعبير عن أفكاره وبالتالي تطوير رصيده اللغوي، وكما يؤدي إلى عزل الطفل وحرمانه من الاندماج في محيطه وبيئته، لذلك ينبغي على المحيط العائلي والاجتماعي أن ينمي معه الاتصال عبر وسائل أخرى غير اللغة الشفوية، لأن اللغة لا يمكن لها أن تتطور إلا في إطار التواصل ووجود علاقات بين الأفراد. (لعريبي، 2015، ص 230 231)

6 – علم الأصوات وتعليم اللغة للصم :

خصص علم الأصوات جهدا كبيرا لمساعدة الصم على الكلام حتى يمكن أن ينتجوا إشارات صوتية مفهومة، ومساعدتهم على الاستقبال ومن ثم إدراكهم الإشارات المرسلة إليهم. فالإدراك مرحلة أساسية تسبق الإنتاج، وتتواكب مع تعليم الصم قراءة الشفاه، أو بعبارة أدق قراءة الكلام، حيث تتدخل في العملية عوامل صوتية بارزة للعين المجردة مرسومة على وجه المتكلم بالإضافة إلى الإيماءات والملامح المرافقة لإنتاج السلسلة الكلامية، ثم إنّ معرفة المعلمين لمخارج الأصوات وصفاتها يمكّنهم من ضبط الإجراءات التي توصل الطفل الأصم إلى النطق التقريبي الذي يُفهم، خصوصا من طرف أفراد العائلة.

في جانب آخر بُعث الأمل في نفوس المنشغلين بتعليم الصم حين طُوّر جهاز الرسم الطيفي واعتقد آنذاك أنّه سوف يكون داعما لهم في تعليم الصم عن طريق،(spectro–graph) التسجيل المرئي لمحاولات الأصم الصوتية، ومقارنته بالنموذج المعروض للمحاكاة من طرف المريض أو الأصم، وعليه فالمبدأ الأساس الذي تعتمد عليه طرق تعليم الأصم اللغة بتنوعها

هي محاولات الأصم مواءمة إصداراته الصوتية تدريجيا مع النموذج المعروض من قبل المعلم شفويا، أو مسجلا على نظام حاسوبي، ولكن كانت النتائج جد ضعيفة؛ لأن المرئي لا يعوض المسموع، وهذا السند المرئي الذي يقدمه الجهاز لا يفي بالغرض ،ولا يجسد المعلومات الصوتية، ولا يوصلها للمعني حتى يدركها إدراكا كليا.

إنّ الأصمّ تعوزه حاسة السمع التي تقدّمها الأذنُ ، ولكن هذا الحرمان قد يكون جزئيا أو كليا، فعدد كبير من الصم تبقى لهم آثار سمعية يتعين على الطبيب أو المعلم المتخصص استغلالها أحسن استغلال إلى أقصى الدرجات، وهنا تبدو جلية أهمية التعرف على الخصائص الفيزيائية والفيزيولوجية للأصوات اللغوية حتى نعرف ما يستطيع شخص كهذا أن يدرك من الصور الطيفية لصوت معين.

ففي بعض الإعاقات السمعية نحتاج إلى تقوية بعض الترددات الصوتية، لكي تقع تلك الأصوات في مجال إدراك هذا النوع من الإعاقة أو ذاك، حيث الفروق بين الأصوات تصبح أوضح ، فيتسنى للأصم أن يميز بين حدود المقاطع الصوتية ومن التمييز بين المكونات الصوتية للكلمة. (بوعمامة، 2018، ص 28 29)

7 – مراحل اكتساب القراءة (اللغة الشفهية) :

أول ما يجب أن نهدف له ونسعى إليه هو أن نأخذ بيد الطفل الصغير ليكون لديه الاستعداد الكافي لدخول مرحلة القراءة، وتعلمها هذا يتضمن بطبيعة الحال فهمنا لمراحل نمو الطفل وطبيعة هذا النمو في كل مرحلة منها وخصائصها وما تتميز به عن مراحل النمو الأخرى ومن ثم إرساء قواعد ما لدينا من خبرة وتجربة تساعده على أن يدرك المعنى المجرد للكلمة من خلال الرموز المكتوبة والتعرف على مدلولها أحيانا من خلال السياق العام للجملة. وفي هذا الإطار تناول علماء النفس المعرفي دراسة مراحل تعلم القراءة وطرقها، حيث تقترح النماذج التطورية أن القراء المبتدئين يمرون بسلسلة من المراحل، تتميز كل مرحلة بتبني طريقة خاصة في المعالجة ومن أهم الأعمال المقامة في هذا المجال نذكر ما قامت به (Frith U) فريث إذ تعتبر من أهم الباحثين الذين تناولوا بالدراسة هذه المراحل كما كانت

دراساتها لبنة ومرجع اعتمده العديد منهم، وهي ترى أن هناك ثلاث مراحل متتابعة يمر بها الفرد خلال تعّلمه للقراءة تتطلب منه تطوير بعض الميكانيزمات الفعالة التي تمّكنه من التعرف على الكلمات وتتمثل هذه المراحل في:

7 – 1 – المرحلة الخطية (Logographique) :

تسمى هذه المرحلة أيضا عند البعض بالمرحلة الكلية، ينظر إليها على أنها المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة وفيها يتمكن الطفل من حل الرموز الكتابية أو ما يعرف ب " فك الشفرة "والتي تعد من الجوانب المهمة في عملية تعلم القراءة.

يستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل لقراءة الكلمة، من بينها الدلائل البصرية البارزة فمثلا نفترض أن الليمون يجب أن يكون أصفرا حتى يكون ليمونا، وأيضا كلمة كوكا كولا (Coca Cola) فيجب أن تكون بيضاء وحمراء لكي تكون كوكا كولا،فالطفل يستعمل دلائل موجودة في محيطه لتخمين الكلمات كالملصقات الإشهارية وأيضا الكلمة في حدّ ذاتها خاصة بعض الحروف المكوّنة لها وخاصة الحرف الأول منها. تسمح مختلف هذه المعالجات للمعلومة الخاصة بالتعرف الفوري على الكلمات المحفوظة عن ظهر قلب والمخمنة انطلاقا من دلائل بصرية بارزة (كتابية أو مضمون السياق أو النص) بتشكيل أول المفردات العامة كما يمكن تمييز (المئات من الكلمات من خلال معجم المفردات) وللحصول على ذلك يستطيع الأطفال أن يعتمدوا على عناصر مختلفة تتمثل في طول الكلمة (قصيرة، متوسطة، أو طويلة) وعلى وضعية الدليل(المؤشر) المعروف في الكلمة (على اليمين، في الوسط، على اليسار) وعلى بعض الأشكال البارزة التي يعرفها، ففي هذه المرحلة يعتمد الفرد على ما يمتلكه من قدرة بصرية في التعرف على الأشكال المكوّنة للكلمات وذلك من خلال الكلمة بحد ذاتها أو الألوان أو الأشكال المصاحبة لها، أما صوت الكلمة فلا يشكل له أي معنى إذ لا يتدخل فيها الوعي بالصوت أو ما يعرف بالوعي الفونولوجي، رغم أن هذا الأخير يلعب دورا أساسيا في عملية القراءة، حيث فهذا النوع من الوعي يربط الشكل البصري للكلمة بطريقة نطقها، بمعنى أن الصورة البصرية للكلمة

تستدعي الصورة السمعية المطابقة لها. إن الوعي الفونولوجي والوعي بوظيفة الفونيمات ليس له دور في المرحلة الأولى من تطور مهارة القراءة فالطفل في هذه المرحلة يعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة البصرية للكلمة المكتوبة، وليس الجانب الفونولوجي حيث يتعرف على الكلمة دون معرفة الفونيمات التي تتكون منها هذه الكلمة بشكل مفصل.

7 – 2 – المرحلة الأبجدية (Alphabétique) :

يقوم الطفل في هذه المرحلة من مراحل تطور القراءة بعملية مهمة جدا تسمى بعملية التحليل والتركيب الصوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصوتية المكوّنة لها ومن ثم القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية (المكتوبة أو المطبوعة).

يلاحظ في هذه المرحلة أن الحاجة إلى تحليل الكلمة إلى الأجزاء المكوّنة لها تزداد عندما يكون الاختلاف بين الكلمات المكتوبة محدودا، بحيث لا يمكن أو من الصعب، ملاحظته من خلال الاعتماد على النموذج الكلي في القراءة فعلى سبيل المثال في الكلمات "قطة/بطة/شطة"، فإن أوجه الشبه بين هذه الكلمات كثيرة، أما أوجه الاختلاف فهي محدودة لذلك فإن إتباع النموذج الكلي في القراءة قد لا يكون مفيدا مما يجعل الطفل يلجأ في هذه الحالة إلى نوع من التحليل حتى يتمكن من تمييز الكلمات عن بعضها البعض.

7 – 3 – المرحلة الإملائية (Orthographique) :

يتم في هذه المرحلة التعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكوّنة لها واستعمالها دليل على أن الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة، ويتم التعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي، حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي، كما يلعب شكل الكلمة دورا هاما في التعرف عليها.

ويكون وجود المعجم الأبجدي أساسيا لتطوير جميع الاستراتيجيات الإملائية وتتميز هذه المرحلة باستعمال الطفل لجميع ما يعرفه من مفردات لفك ترميز الكلمات المكتوبة سواء

كانت تنتمي إلى مفرداته اليومية المتداولة أو كانت لا تنتمي لها، فالطفل يعرف الكلمة انطلاقا من قاعدة التقطيع الإملائي ويجدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهل وسريع، ذلك انطلاقا من التصورات الإملائية.

يرتكز تحليل الكلمة المكتوبة في هذه المرحلة على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية التي تكوّن وحدات المعالجة لهذا الإجراء كسلاسل حرفية مجردة، وهو إجراء تحليلي لأن الوحدات الإملائية تعالج مقطعيا وكليا.

(لعريبي، 2015، ص 92 98)

8 – اكتساب اللغة عند علماء النفس :

دارت دراسات علماء النفس حول الاكتساب التصويتي، حيث لا يزالون يعتبرونها أضمن نظرية .ويتزعم الاتجاه المعرفي عالم النفس بياجي Piaget ، حيث يمحّص النظر في التطور الكلامي عند الطفل، ويرى أن جميع مكتسبات الطفل على الصعيدين الحسي والحركي والإدراكي تهيؤ ظهور اللسان قبل وقت طويل من ظهور العلامات الأولى للسلوك الكلامي، وعليه فيفهم من هذا أنّ عملية الاكتساب اللغوي ليس عملية منعزلة وإنما هي وجه من أوجه التطور الكلي لدى الطفل المتكامل الجوانب .وعليه فاللسان ليس نتيجة صرفة لعمل البيئة.

يرى" بلومفيد "أنّ الطفل تحت تأثير مثيرات مختلفة ينطق أصواتا ويرددها فتؤدي هذه العملية إلى عادة ، فكلما قرع صوت مماثل أذنيه حاول إنتاج هذا الصوت، ووفق هذه العادة يقلد أصوات كل المحيطين به، وبطبيعة الحال يبدأ بنطق مقطع البأبأة الذي يقترب فيه الشبه من الكلام الذي يسمعه من المحيطين به، ويستخدم المحيطون بالطفل – حالة الأم – الكلمات في وجود مثير مناسب بعض الكلمات ذات الطابع الحسي، خاصة ما يقع في مجال بصره من أشياء ويتعامل معها بلمسه، فالبةبأة تحدث كلما كانت إثارة صوتية بصورة متكررة، حتى تشكل عند الطفل عادة تكفي لأن يردد مقطعا واضحا أساسيا في الكلمة التي سمعها، ويعود

اكتفاء الطفل بمقطع واحد دون مقاطع الكلمة بأكملها إلى عدم النضج التام لقدراته العقلية والحركية لأعضاء النطق لديه.

دائما ومن وجهة نظر علماء التيار النفسي في تفسير ظواهر الاكتساب اللغوي، نجد الاستجابة عندما تحدث إزاء مثير معين ينتج عنها إشباع لبعض الحاجات والرغبات، هنا تتعزز هذه الاستجابات ويُصبح تكرارها أكثر احتمالا، كاستجابات مرشحة الحدوث إذا ما تعرّض الطفل للمثير نفسه مرة أخرى، وإذا لم تتعزز استجاباته بالمثيرات فإنها تبدأ تدريجيا في الانطفاء، إلى أن تتلاشى كليا .

هذا ما يحدث للطفل الأصم بعد انتهاء فترة المناغاة حين لا يتعرض سمعه للمثيرات الصوتية. وعلى هذه الأساس (مثير–استجابة) تأسست نظرية السلوكيين في التعلم، وتعتقد هذه النظرية أنّ التعلم لا يتوقف عند اكتساب السلوك، بل يحدث نوعا من الإسقاط والتعميم عند الطفل، من خلال الاستجابات المتكررة حيث يربط بين المثير الأولي ومثير آخر قريب منه أو مشابه له، فيبدأ الطفل في تشكيل استجابات جديدة ومتنوعة لمواقف أخرى، ويبدأ في التمثيل والمواءمة بين مختلف المواقف التي تُشكّل له مشكلة، فيرجع إلى تجاربه محوّلا بهذا الاستجابات الأصلية إلى استجابات متعلمة، ونقول أنّ هذه الاستجابات للمثيرات الصوتية تلازمها عمليات استدخال للمعاني، ويقدّم" واطسن –Watson" – مطورا هذه النظرية – تفسيرا لمرحلة لاحقة توضح لنا ما سيحدث عند الطفل في الجانب اللغوي، مفادها أنّ السلسلة الصوتية (الكلمة) تحيله إلى شيء ما كتلك التي تربط بين الرضاعة وصوت الأم عند ندائها لرضيعها أو صوت أواني تحضير الحليب – وهي مثيرات صوتية – وفي غياب الشيء تعمل الكلمة (كمجموعة أصوات) عمل الشيء (الرضاعة).

(بوعمامة، 2018، ص 184 إلى 186)

9 – وظائف اللغة :

اللغة من أهم وسائل التواصل الوجداني والفكري بين البشر فهي وسيلة التعبير والتفاهم الإنساني التي يعبر بها عن نفسه ويندمج فيها بكل كيانه، وبالكلمة يعبر الشخص عن إحتياجاته ويخرج إنفعالاته وعواطفه الداخلية، كما يعبر عن رغباته ويعرض تجاربه وظروفه، ومن خلالها يدرك الإنسان العالم ويطلع على خبرات السابقين ويتزود بأدوات التقدم ومن أهم الوظائف التي تؤديها اللغة ما يلي :

9 – 1 – وظيفة تواصلية : تنبثق منها :

* وظيفة تعبيرية .

* وظيفة تفسيرية .

9 – 2 – الوظيفية المعرفية : تنبثق منها :

* وظيفة تعليمية .

* وظيفة ثقافية .

9 – 3 – وظيفة إجتماعية : تنبثق منها :

* وظيفة تفاعلية .

* وظيفة التوافق الإجتماعي . (مراكشي، 2016، ص 48)

10 – الأسس الانفعالية والحسية لإصدارات الطفل الصوتية :

إنّ صرخة الرضيع، التي هي في البداية علامة لا شعورية ولا إرادية على عدم الرّاحة، والألم والضيق، سرعان ما تتحول تحت تأثير رد فعل الوسط المحيط به إلى وسيلة للتفاهم. وسرعان ما يتم التمييز التفاضلي لنوعية الصوت الذي يصدره الرضيع: أصوات رقيقة للتعبير عن الراحة، وقوية للتعبير المشاعر المؤذية وعدم الراحة، وخلال هذه المرحلة السابقة للكلام يظهر التلعثم، وهي أصوات لن يكون بمقدور الرضيع أن يكررها، أصوات عشوائية غير منتظمة وغير واضحة المعالم السمعية، يراها اللغويون وعلماء النفس تمرينات وتدريبات لأجهزة النطق والإدراك، لأنّ الرضيع يسمع ما ينتجه، فتتوطد علاقة سببية بين ما ينتجه

وإدراكه السمعي، وما من شك في أنّ إدراك أصواته الخاصة تُعد بالنسبة له حافزا هاما، وأنّ التلعثم هي محاولات ستترك آثارها في القريب العاجل.

بينما نجد الطفل الأصم لا يقلد ولا يراقب ما أنتجه لعدم وجود الحافز السمعي لديه، مما يجعله يتخلّى عن تكرار الأصوات ولا تتشكل لديه عملية إدراكية إلا من خلال إحساسه بحركات أعضائه النطقية غير المتمايزة، وبينما يستمر الطفل السامع في اكتشاف أعضاء جسمه خاصة اليدين التي سيحتاجهما في تدعيم إصداراته الشفهية خاصة أثناء اللعب، حيث ما تلبث أن تبدأ فيما بعد تلك الألعاب الصوتية في اكتساب الطابع الاجتماعي لها.

(بوعمامة، 2018، ص 193)

11 – مراحل تطور اللغة الشفهية :

حسب بوعمامة عبد الغاني (2018) في بحثه أشار إلى المراحل الأساسية للغة وهي :

– المرحلة الأولى – الصياح –

– المرحلة الثانية – البأبأة أو المناغاة –

– المرحلة الثالثة – مرحلة الكلام –

12 – حاجة الطفل الأصمّ لتعلم اللغة :

للباحثة" هلا السعيد "رأي حول قيمة الكلام الصّوتي للصّمّ، مفاده أنّ الكلام الصّوتي (اللّغة المنطوقة) يمثّل اللّغة الأساسية لمعظم أفراد المجتمع، وهو الطريقة الأولى والمثلى في الإتصال، واستخدامه من طرف الصّمّ يدفعهم إلى مزيد من الخبرات

يعكس هذا النص الرسمي لوزارة التربية الفرنسية حاجة الطفل الأصمّ للّغة المنطوقة وأولويتها عن اللغة الإشارية، على اعتبار أنّ تعليم الصّم تتكفل به وزارة التربية عكس ما هو موجود عندنا تتكفّل به وزارة التضامن والأسرة، والذي مفاده، حيث جاء فيه : " مهما كان الاهتمام بلغة الإشارة فإنّ الكلمة وإعادة التربية السمعية يجب أن تشكل مركز الاهتمام ودون إهمال الجانب الشّفهي والتّنطيق وتعليم اللّغة المنطوقة لجميع الأطفال الصّمّ هي أكثر من ضرورة بيداغوجية "

13 – اللغة الشفهية :

شكل من الاتصال المباشر الذي تحدث بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين، يؤدى مشافهة، فهي أداة الاتصال السريع بين الناس وهي أصل اللغة، ذلك أن اللغة في مرحلتها الأولى ليست سوى الحديث الشفوي وهو أسبق من الكتابي.

تعرف أيضا على أنه : هي الحديث أو الكلام وهي أسبق عن التعبير الكتابي كما أنه أكثر استعمالا في مختلف مجالات حياة الإنسان هذا من جهة، ومن جهة أخرى هي أشمل عن التعبير الكتابي حث يتضمن النطق للأصوات والكلمات وتركيب الجمل وفق قواعد لتؤدي معنى ودلالة في سياق أو موقف معين . (الصويكي، 2007، ص 12)

13 – 1 – أشكال اللغة الشفهية :

تؤدى اللغة الشفهي بصور متعددة في مختلف مواقف حياة الإنسان اليومية وفي حياته المدرسية.

– إما تكون على شكل تعبير حر عن مشهد ،موضوع ،موقف أو قضية معينة.

– إما تكون على شكل مناقشة أو جدال.....

–إما على شكل تعليق على سلوك أو حادث أو خبر..... الخ

– إما على شكل إجابة على أسئلة أو استفسار.

– إما على شكل حوار أو حديث عام أو مُزاح.

– إما على شكل سرد قصة ورواية. (عبد السلام، 2012، ص 86)

13 – 2 – مهارات اللغة الشفوية : للتعبير الشفوي مهارتان أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاءة الفرد في التبليغ بشكل سليم ودقيق وهما:

13 – 2 – 1 – مهارة الإصغاء : وهي أول مهارة يطورها الإنسان منذ الأيام الأولى من ميلاده ، و ثبت في عدة دراسات وملاحظات ميدانية ان الطفل في الأسابيع الأولى من حياته ينتبه إلى الأصوات المحيطة به وخاصة المدوية، حيث بين بيترفيلد (Butterfield 1967) أن الأطفال ينتبهون لمصدر الصوت ويديرون رؤوسهم نحو ذلك، وتعتبر هذه

العملية بمثابة الخطوات الأولى في الانتباه والإصغاء للغة .وعليه يجد الطفل متعة في سماعه لمداعبات الأم بكلمات وترديد أصوات أو أغاني، وتتطور عملية الإصغاء بنمو وتطور إدراك الطفل في مختلف المراحل حسب دلالة ومعاني المقاطع الصوتية والكلمات، حيث يبدأ في الاستجابة والرد إما بابتسامة أو ضحك أو بصراخ وبكاء، وإما بإيماءات وحركات وأنين وفزع حسب طبيعة المثيرات المحيطة به وبعدها يرقى رده إلى مستوى النطق بمقاطع صوتية أو بكلمات ثم بجمل بسيطة إلى أن يصل إلى تكوين جمل تامة ومركبة وبالتالي الوصول إلى إنجاز خطاب متسلسل مترابط ذي معنى في مراحل متقدمة من حياته خاصة في سن خمس أو ست سنوات عند الدخول إلى المدرسة، وتكمن أهمية هذه العملية في أنها :

- أول مهارة تسبق الكلام لدى الطفل .
- تمكن الفرد من تسجيل الأصوات في ذاكرته السمعية.
- تمكن الفرد من محاولة المحاكاة وبالتالي الاكتساب لأصوات اللغة المستعملة في محيطه.
- تمكن الفرد من النطق و التلفظ بالشكل السليم الذي يفهمه المحيطين به.
- تتوقف قدرة الطفل على الإصغاء على :مدى سلامة حاسة السمع و صحته العامة، إلى جانب درجة قابليته للانتباه للمثير السمعي لمدة زمنية مقبولة .يضاف إليها درجة اهتمامه وانتقائه لما يريد أن يسمعه. (مردان، 2015، ص 104)

13 - 2 - 2 - مهارة الإنتاج اللغوي او التبليغ : إذا كان الإنصات وسيلة لتحقيق الفهم فإن الكلام وسيلة للإفهام والرد على ما يريده المرسل لذلك حينما يكتسب الطفل لغته الأولى نجده يقوم بمحاولات الكلام والتعبير بطريقته الخاصة مقلدا ما يسمعه لتلبية حاجاته ومطالبه البيولوجية والحيوية، وعندما يدخل إلى المدرسة ويتدرب على مهارة الإنصات والاستماع يجد نفسه مطالب من قبل المعلم بالتكلم والتعبير بلغة شفوية غير تلك اللغة التي ألفها في حياته اليومية، وهنا يبدأ محاولاته الأولى في الكلام والتحدث وفق قواعد لغوية جديدة من أجل

إيصال أفكاره ومشاعره وقناعاته للآخرين والتعبير عن حاجياته بترميز لغوي أكثر تنظيما ودقة ووضوحا.

تجدر الإشارة هنا إلى أن المتعلم في تعلمه للكلام تؤثر فيه عوامل نفسية واجتماعية ولغوية كالثقة بالنفس والخوف من الخطأ وردود فعل الآخرين وطبيعة علاقاته بهم ومدى تحكمه في اللغة الجديدة وغيرها، فالإنتاج اللغوي أو التعبير الشفوي باللغة الجديدة نشاط مدرسي يومي يعيشه المتعلم منذ دخوله إلى المدرسة من خلال إجابته على أسئلة معلمه، أو عند طلب استفسارات وتوضيحات منه أو تلبية بعض حاجياته، أو عند مناقشته لزملائه، إلقائه لقصيدة شعرية أو إنشاده لأنشودة أو أغنية إلى جانب سرده لقصص وتعبيره الحر عن مشاهد ومواقف حياتية بلغة المدرسة في مختلف المواد الدراسية اللغوية منها والرياضية والاجتماعية والتاريخية، وبناء على ذلك ترتكز تطوير مهارة الكلام أو التعبير الشفوي على المبادئ الآتية :

– الجو النفسي المريح، المشجع على الكلام .ذلك أن الخوف يولد التردد، التوقف والتأتأة.

– الحرية الكافية في التعبير.

– قوة الدافعية لتعلم اللغة الجديدة والتعبير بها بطلاقة ودقة.

– قبول الأخطاء اللغوية وتصحيحها باعتبار الطفل في طور التعلم، فمن المنطقي أن يقع في أخطاء تطورية ناتجة عن عدم تحكمه في قواعد ونظام اللغة الجديدة وأساليبها المتنوعة ومن الأنشطة المساعدة على تطوير مهارة الكلام والتعبير الشفوي لدى طفل المرحلة الابتدائية ما يأتي :

– طلب الحديث أثناء الرسم عما يرسم.

– تنظيم محادثات وحوارات بين التلاميذ.

– تنظيم مناقشات حول مواضيع ذات علاقة بحياتهم اليومية.

– سرد القصص والروايات.

– لعب أدوار أفراد الأسرة أو المدرسة . (نجم الدين علي مردان 2994 ص 105 106)

13 – 3 – تمايز اللغة الشفهية عن التعبير الكتابي :

تعتبر اللغة أداة للتواصل و التفاعل في شكليها المكتوب والمنطوق، إلا أن كل منهما يتميز عن الآخر في الفعالية والدلالة والدقة في التعبير ومنها :

– الكتابة في أبسط تعريف لها عبارة عن رموز مرئية للأصوات اللغوية المسموعة، بينما الكلام المنطوق هو موجات صوتية مسموعة متعارف عليها بين أبناء مجتمع لغوي واحد أو بين عدد من المجتمعات ذات الأصل الواحد واللغة المشتركة .

– الأصل في اللغة أن تكون منطوقة لا مكتوبة، كما أن اللغة المكتوبة أكثر استقرارا من المنطوقة لذلك حظيت بالاهتمام الكثير في الدراسات اللغوية و خاصة التحليل اللغوي، وقد بدأ الاهتمام باللغة المنطوقة في الدراسات التحليلية بعد ظهور أجهزة التسجيل.

– كما أن علماء اللغة لاحظوا وجود اختلافا واضحا بين " الكلام والكتابة حيث تبين لهم أن الكلام يعبر بصورة أوضح عن المعاني والأفكار والانفعالات والمشاعر في حين تعجز الكتابة عن ذلك" .

"– الكتابة فيأية لغة لا تعكس صورة النطق لهذه اللغة بشكل دقيق، فهي وسيلة عاجزة عن تصوير كافة الخصائص الصوتية لهذه اللغة لأنها تسقط من حسابها عوامل ومميزات كثيرة تحتفظ بها اللغة المنطوقة مثل عوامل السرعة، البعد واختلاف النطق، حسب الأفراد واللهجات وكل ذلك يؤدي إلى طائفة من الاختلافات في أحوال نطق الصوت الواحد من فرد إلى آخر " فالصوت الإنساني هو جوهر الكلام ومادته. (حلمي، 2003، ص 29 30)

خلاصة :

إن اللغة الإنسانية تتميز بأنها تكون عن طريق النطق بإصدار صوت وأن لديها قواعد ونظام ورموز لها دلالة، وهي وسيلة التعبير عن الحاجات والمتطلبات والمعارف وعن كل ما يخطر في بال الإنسان، ويكتسبها الطفل من البيئة التي يعيش فيها حسب اللغة المستعملة في مجتمعه ويعبر بها في المواقف التي يكون فيها .

الفصل الرابع

الإعاقة السمعية

الفصل الرابع : الإعاقة السمعية

تمهيد

1 - تعريف الإعاقة السمعية

2 - نسبة انتشار الاعاقة السمعية

3- أسباب الإعاقة السمعية

4- فيزيولوجية الأذن

5- عملية السمع

6 – أنواع الفقدان السمعي

7- قياس السمع

9- خصائص المعاقين سمعيا

9-1- الخصائص الجسمية واللغوية

9-2- الخصائص النفسية للمعاقين سمعيا

9-3- الخصائص المعرفية أو العقلية للمعاقين سمعيا

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الإعاقة السمعية من الإعاقات التي تضر بإحدى الحواس التي لها أهمية في تعليم الفرد في البيئة التي يعيش بها حيث أن السمع مهم جدا للفرد يستعمله في تفاعلاته مع الآخرين يستقبل من خلاله كل المثيرات المحيطة بالفرد، وقد يؤثر فقدان السمع على عدد من القدرات الوظيفية مثل تعلم اللغة وكذلك القدرة على التواصل والتفاعل حيث أنها تحد من قدرته على فهم تعبير الناس وتعبيره هو للغير وفي هذا الفصل سيتم عرض مفهوم الإعاقة السمعية وأسبابها وطبيعتها وشرح حاسة السمع وكذا احتياجات المعاقين سمعيا وطرق تعليمهم والتكفل البيداغوجي بهم.

1 – تعريف الإعاقة السمعية :

ينظر للإعاقة السمعية بأكثر من منظور فروع العلوم المختلفة حيث يختلف تعريفها من المنظور الفسيولوجي إلى المنظور الطبي والمنظور التربوي، وتعددت تسميات هذه الإعاقة من إعاقة تسميعية إلى إعاقة حسية، أو صمم أو ضعف سمعي، وتعددت التعاريف حسب النوع وحسب الدرجة وحسب مكان تمركزه

يعرفها بران Brin 2004 بأنها فقدان سمعي مهما كانت أهميته وسببه، قد تكون عابرة أو حتمية وأحيانا تطورية، ونتائجها متعددة من اضطرابات في الاتصال قبل اللغوي عند الرضيع، غياب أو تأخر لغوي، اضطرابات الكلام والصوت وبما أن الصمم ليس دائما يعالج دوائيا أو جراحيا، فإنه يصبح إعاقة تتطلب كفالة (Brin , 2004)

– وتعرفه المنظمة العالمية للصحة على أنه ذلك الطفل الذي له قدرة سمعية غير كافية بحيث لا تسمح له بتعلم لغة محيطة ولا المشاركة في النشاطات العادية التي توافق نسبه، ولا مواصلة التعليم والاستفادة منه (Ajuriaguerra, 1982, p219)

– ;تعرف الإعاقة السمعية بأنها حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصمم وضعاف. (صالحي طارق، 2011، ص 82)

– كما تعرف أنها عدم قدرة على استخدام حاسة السمع بشكل حاسي، وتتراوح في حدتها بين الفقد الكلي لحاسة الsمع وهوما يعرف بالصم وبين الفقد الجزئي لها وهو ما يعرف بضعف السمع أو ثقل السمع (عادل عبد الله ،2004).

وبما أن مصطلح الإعاقة يضم ويندرج تحته مصطلحات أخرى وجب تعريفها وهي : الطفل الأصم، الصم، ضعيف السمع.

- **الإعاقة السمعية**

وهو مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع و يتراوح بين الصمم والفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث والتعلم وبذلك يمكن التمييز بين طائفتين من المعوقين سمعيا.
(عبد المؤمن محمد عبده، 2000، ص 174)

- **تعريف الصم :**

تعرفه (Dumont Annie) فكما يلي في كتابها(الأرطوفونية والطفل الأصم) بأنه : " حرمان، ضعف، إلغاء كلي لحاسة السمع أو تشويه أو فقدان لوظيفة السمع وتضيف الباحثة في نفس السياق قائلة بأن هذا التعريف لا يوضح لنا المشكلة لأن الصمم ليس فقط فعلا وإنما هو كذلك صورة ذهنية "(Dumont Annie, 1998, p. 68)

- **ضعيف السمع :**

هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي من درجة (35 – 69) ديسبل تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع سواء باستخدام المعينات السمعية أو دونها.
(الداهري 2008 ، ص115)

من خلال ما سبق ذكره من تعاريف للإعاقة السمعية والمصطلحات المصاحبة لها مثل الصم وضعيف السمع، والطفل الأصم تبين أن الإعاقة السمعية هي خلل أو عدم القدرة على سمع نتيجة خلل في الجهاز السمعي وهو ما يعيق فهم اللغة ويعيق التواصل والتفاعل مع المجتمع ولا يقصر عدم الفهم على اللغة فقط بل حتى على الإحساس والشعور بالمجتمع والأفراد المحيطين وهذا كما يشير لافون Lafon بأن "السمع ليس فقط امكانية الاكتساب الفعلي للغة، ولكنه الوعي الكامل بالعالم الذي يحيط بنا"(Lafon et Maisonny, 1975) وعليه فقدان السمع له تأثيرات أخرى غير اكتساب اللغة تؤثر على سيكولوجية الفرد النفسية والاجتماعية لأنه هو الذي يمنح الفرد إمكانيات إستقبال المعلومات من العالم الخارجي كما يشير النقص في حاسة السمع إلى الضعف السمعي الى الضعف السمعي الذي يتطلب

استخدام معينات سمعية وهي ما تعرف بالتجهيز الكلاسيكي او استخدام عملية جراحية يتم فيها الزرع القوقعي الذي يوفر درجة سمع تحد من الاعاقة السمعية وبالتالي القدرة على اكتساب اللغة والتفاعل مع المجتمع، ونسهم اندماجه في الوسط الذي يعيش فيه وبالتالي تكون له الفرصة للتعلم في المدارس العادية اذن فالطفل ضعيف السمع هو الطفل الذي يعاني من فقد جزئي في حاسة قد تؤثر اكتساب اللغة لديه وتحد من تفاعله الكلي مع المجتمع مع امكانية القدرة على تعلم اللغة واكتسابها والاندماج في المجتمع وهذا يكون بتكفل نفسي وبيداغوجي وأرطغوني .

2 - نسبة انتشار الاعاقة السمعية :

وفقا لتقديرات منظمة الصحة العالمية هناك ماهناك مانسبته شخص أصم واحد لكل ألف من سكان العالم أي واحد بالألف ونتأثر عملية تحديد المعوقين سمعيا في المدارس بالاجراءات والقوانين التى على ضوئها يحدد الصم أو ضعيفو السمع فعلى سبيل المثال بلغ عدد الطلبة المصابين بالفقدان السمع في السنة الدراسة 1999-2000 في الولايات المتحدة الأمريكية في المرحلة العمومية من 6ال 17 سنة 62471 تلميذا لديه صم أو ضعف سمعي ويرى هلاهان وكوفان hallahan et Kouffman بأن تحديد نسبة الانتشار للإعاقة السمعية يتأثر بعوامل متعددة مرتبطة بالعريف والمجتمع المدروس ودقة أوات الاختبار وبالاضافة إلى ذلك فإنه كلما تقدم عمر الناس فإن المشكلات الصحية تزداد لديهم حيث يقدر مانسبته 4,12 % من السكان في عمر 65 سنة فأكثر وتعتبر الاعاقة السمعية ثالث أكبر مشكلة صحية مزمنة في مرحلة الشيخوخة وتؤثر على حوالي 25 إلى 40 % من هم فوق 65 سنة. (الخطيب و آخرون، 2016، ص ص 222 223)

حيث أنه بالجزائر وصل انتشار الاعاقة السمعية حسب تصريح لويزة التضامن والأسرة بتاريخ 06 جوان 2018 الى 65000 حالة إعاقة سمعية بالجزائر منهم 5000 طفل معاق سمعيا (صمم كلي) يدرس بالمدارس الخاصة بالصم و 2000 حالة زرع قوقعي منذ 2003 هذه الفئة المدمجة بالمدارس العادية ويصنفون ضعيفي السمع .

3- أسباب الإعاقة السمعية :

الإعاقة السمعية مثلها كباقي الإعاقات لها مسببات وعوامل أدت إليها منها ما يكون وراثي ومنها ما يكون عوامل بيئية وهذا ما يفصل في تصنيف الإعاقة بأنها وراثية او مكتسبة تبعا للعوامل الذي أدى إليها حيث يوجد عدة تصنيفات للأسباب منها الأسباب الجينية والأسباب البيئية وكذلك أسباب قبل الولادة وبعد الولادة آي زمن حدوث الإعاقة وسيكتفي الباحث بعرض الأسباب حسب زمن الإصابة – قبل الولادة – بعد الولادة – وهذه الأسباب أكثر شمولا.

3 – 1 – أسباب قبل وأثناء الولادة :

- الوراثة وهي من الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى إصابة الجنين أو ضعف في السمع حيث يتوقع أن يكون المولود معاقا سمعيا إذا كان أحد الوالدين أو كلاهما مصابا بالعاقة السمعية نتيجة خلل في الجينات الوراثية أو زواج الأقارب .
- إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية خاصة في الشهور الأولى قد يؤدي إلى إعاقة سمعية
- عامل RH قد يحدث اضطرابات للجنين نتيجة لإختلاف دم الأم ودم الأب في عامل RH ويرث الجنين نوع الدم من الأب فيصبح دمه RH ويحدث الإضطراب في هذه الحالة نتيجة اختلاف دم ونتيجة لهذا الاضطراب قد يصاب الجنين بالإعاقة السمعية.
- الولادة المتعثرة ونقص الأكسيجين أثناء الولادة.
- تناول الأم الحامل لبعض الأدوية الضارة بالجنين وتعرضها للإشعاع وضغط.

(محمد عقل، 2016، ص 54)

- جروح واصابات عند الولادة كأن يولد الطفل بصورة عكسية مما يؤدي إللى استعمال بعض الطرق الخاصة لتعديل طريقة ولادته فيترتب عنها بعض الاصابات أو الجروح الخطيرة .
- الولادة المبكرة قد تحدث نزيفا دمويا داخل الأذن مما يؤدي إلى الاعاقة.

(لعريبي ، 2015، ص 205)

من خلال أسباب الاعاقة السمعية التي تكون قبل و أثناء الولادة تبين أن الوراثة عامل رئيسي في انتقال الاعاقة من أحد الوالدين أو كلاهما لاصابة أحدهم بالاعاقة السمعية ويأتي السبب الرئيسي الثاني هو أثناء عملية الولادة قد تحدث مشكلات تؤدي الى الاعاقة السمعية .

3 – 1 – أسباب بعد الولادة :

- إصابة الأذن الوسطى بالإلتهابات المتكررة مما يسبب زيادة في إفراز السائل الهلامي داخل الأذن الوسطى والذي يزداد كثافة ولزوجة شيئا فشيئا كالصمغ مما يعيق طلبة الأذن عن الاهتزاز فيحدث الضعف السمعي .
- إصابة الطفل بالحمى الشوكية .
- التشوهات الخلقية في القناة السمعية أو تعرضها للالتهابات و الأورام.
- تجمع المادة الصمغية التي يفروها الغشاء المخاطي الداخلي وتصلبها مما يؤدي الى سد جزئي للقناة السمعية .
- ثقب طبلة الأذن نتيجة التعرض لأصوات مرتفعة جدا لفترات طويلة أو إدخال لأشياء غريبة في أذنه كالأقلام أو أعواد الثقاب أو ملاقط الشعر أو التهاب قناة استاكيوس .
- العيوب الخلقية في الأذن الوسطى كالتشوهات الخلقية في الطبلة أو العظيمات الثلاث وتؤدي الأسباب السابقة إلى الاصابة بفقدان سمعي توصيلي.
- التهابات الأذن مهما كان . (محمد عقل، 2016، ص 54)

مما تبين بعض عرض أسباب الاعاقة السمعية بعد الولادة هو اصابة الأذن خاصة الوسطى والأذن الداخلية نتيجة التعرض الى إلتهابات تضر بالجهاز السمعي تؤدي في الغالب الى الضعف السمعي وأحيانا الى فقدان السمع وكذلك واصابة الطبلة سواء من لمسها المباشر بإدخال أشياء في الأذن او عن طريق التعرض للأصوات المرتفعة يؤدي إلى فقدان السمع بأحد الأذنين.

4- فيزيولوجية الأذن :

تعتبر الأذن من اعضاء الجسم الاكثر تعقيدا حيث أنها المسؤولية عن السمع من الناحية الفيزيولوجية حيث ان السمع هو الوسيلة التي تساعد الانسان على التواصل وبالتالي القدرة على التفاعل والتعلم وتتكون الاذن من ثلاث أجزاء رئيسية الأذن الداخلية ةالأذن الوسطى وهما الأكثر تعقيدا من الناحية التشريحية ومن حيث الدور والاذن اخارجية.

4- 1- الأذن الخارجية :

تتكون الأذن الخارجية من الصيوان وقناة السمع الخارجية حيث تنتهي قناة السمع الخارجية بطبلة الأذن والتي تعتبر الحد الفاصل بين الأذن الخارجية والأذن الوسطى ويشكل الصينوان الجانب الخارجي المرئي من الاذ الخارجية ويعمل على تجميع الموجات الصوتية وتوجيهها نحو قناة السمع الخالرجية لتصل طبلة الأذن التى تهتز بما يتناسب وشدة الموجات الصوتية لتنقلها بذلك الى الأذن الوسطى. (الخطيب وآخرون، 2016، ص 225)

4- 2- الأذن الوسطى :

تتكون الأذن الوسطى من طبلة الأذن والعظيمات الثلاث الصغيرة والتي تدعي بالمطرقة والسندان والوكاب وتقع هذه الغظيمات الثلاث بفراغ مملوء بالهواء وتعمل سلسلة على نقل الاهتزاز من طبلة الأذن الى النافذة البيضاوية التي تفصل الأذن الوسطى عن الأذن الداخلية وتعمل حركة العظيمات الثلاث على تحويل الاهتزازات الى طاقة ميكانيكية، فالاذن الوسطى بذلك تعمل كمحول للطاقة، وكذلك فهي تنقل الطاقة من التجويف المليء بالهواء الى الاذن الداخلية المليئة بالسائل. (الخطيب وآخرون، 2016، ص 226)

تعتبر الاذن الوسطى ناقل للصوت والاهتزازات من الاذن الداخلية الى الاذن الخارجية وهي تكون من المطرقة، الوكاب والسندان .

4-3- الأذن الداخلية :

تعتبر الأذن الداخلية من أكثر الأجزاء تعقيدا وتنقسم إلى جزئين رئيسين هما الجهاز الدهليزي والقوقعة ولا تعمل هذه الأجزاء بشكل مستقل عن بعضهما البعض حيث يقع الجهاز

الدهليزي في الجانب العلوي من الأذن الداخلية ومسؤول بالدرجة الأولى عن الاحساس بالتوازن كما أنه حساس الى التأرجح وحركة الرأس ووضع الرأس، وتنتقل المعلومات الخاصة بالحركة الى الدماغ من خلال العصب الدهليزي، أما القوقعة فهي أكثر الأجزاء أهمية في السمع وتقع أسفل الجهاز الدهليزي، وتحتوي اقوقعة على الأعظاء الأساسية والضرورية لتحويل الطاقة الميكانيكية في الأذن الوسطى الى اشارات ونبضات كهربائية في الأذن الداخلية التي تنتقل الى الدماغ. (الخطيب وآخرون، 2016، ص 227)

ويذكر فاروق الروسان 1996 أن " مهمة الدهليز المحافظة على توازن الفرد، أما مهمة القوقعة فهي تحويل الذبذبات الصوتية القادمة من الأذن الوسطى الى اشارات كهربائية تنتقل الى الدماغ بواسطة العصب السمعي "

5- عملية السمع :

عندما تصدر الأصوات من الانسان تنتقل في الهواء وتصبح مايعرف عنه موجات صوتية تنتشر عبر الهواء مشكلتا ذبذبات صوتية او ترددات صوتية تصل الى الأذن الوسطى الى الطبلة عن طريق الأذن الخارجية ومن تم الى الأذن الداخلية القوقعة حيث تقوم النهايات العصبية بارسالها إلى الدماغ حيث تتم معالجة المعلومات حيث يذكر الخطيب وآخرون 2016 ان عملية السمع تتم كالتالي " تأتي الموجات الصوتية من مصادر مختلفة حيث ترتطم الموجات بالصيوان الذي يعمل بدوره على توجيهها الى قناة السمع الخاريجة، ثم ترتطم الموجات الصوتية بطبلة الأذن التي تهتز بشكل يتناسب وشدتها وتعمل هذه الاهتزازات على تحريك المطرقة والسندان والركاب على التوالي ويتحرك الركاب فان النافذة البيضاوية تندفع للداخل والخارج مسببة بذلك سلسة معقدة من الاحداث داخل القوقعة، وتنشأ الموجة المتنقلة نتيجة الاهتزازت القوقعة هذه، وتسمح هذه الموجة للخلايا الشعرية الداخلية وارتباطاتها بالعصب السمعي بارسال الاشارات حول خصائص الصوت الى جذع الدماغ وتساعد حركة الموجة المتنقلة لاهتزاز القوقعة على تصنيف محتوى تردد او ذبذبة اي صوت وبالتالي فان المعلومات حول عناصر التردد لأي صوت ترمز في الاستجابات العصبية

المرسلة الى جذع الدماغ والدماغ ليعمل بدوره على تفسيرها حتى تسمع الأصوات وتشمل لأذن الداخلية أيضا على الجهاز والتى يتكون من القنوات شبه الهلالية الثلاث ويزو هذا الجهاز الدماغ بالاحساس بالحركة "

وعليه فان عملية السمع عملية جد معقدة تمر بعد مراحل في الاذن التى مهمتها التقاط ونقل وتحويل الصوت الى ذبذبات ثم الى موجات تنقلها السيالة الصعبية الى الدماغ ليتم تفسيرها وترجمتها الى كلمات حسب فهم الشخص وبناء اعلى ترجمة دماغية يكون الرد من الشخص وعليه فان قدرة الفرد على التفاعل مرتبطة بسلامة الجهاز السمعي للفرد لهذا خلل في الاذن يعيق فهم الانسان للأشياء المحيطة به وبالتالي الحد من تفاعله واحساسه بالآخرين وهذا مايزيد سوء تفاعله وعدم احساس الآخرين وعدم فهمه.

(الخطيب و آخرون، 2016 ص ص 227 228)

6 – أنواع الفقدان السمعي :

يتنوع فقدان السمع بتنوع مكان الاصابة أو جهة الاصابة في الأذن أو في العصب السمعي مما يصعب عملية السمع وبالتالي فقدان درجة من السمع أو فقدانها كليا وسيتم عرض أنواع الفقدان السمعي كالتالي :

6-1- الفقدان السمعي التوصيلي :

ينتج عن الانسداد او الاعاقات التى تمنع الأصوات من المرور طبيعيا عبر الأذن الخارجية والوسطى، فهو ينتج عن انسداد في القناة السمعية الخارجية أو تشوهات الصيوان أو وجود شذوذات في الأذن الوسطى قد يصيب طبلة الأذن أو سلسلة العظيمات الثلاث ويقاس فقدان السمع التوصيلي بعتبات التوصيل الهوائي.

6-2- الفقدان السمعي الحس عصبي :

ينتج عن تلف في الأذن الداخلية او العصب السمعي ولا يمكن تحديد المشكلة ان كانت في الجزء الحسي أو العصبي، حيث يعاني الأشخاص المصابون بالفقدان السمعي الحس عصبي من تشوه في سماع الأصوات.

6-3- الفقدان السمعي المختلط :

المصاب بهذا الفقدان تظهر عنده أعراض الفقدان السمعي التوصيلي والحسي العصبي، ويحدث هذا نتيجة لتجمع المادة التسميعية في قناة الأذن الخارجية، قد يكون تلف في الأذن الداخلية.

6-4- فقدان السمع المركزي :

يرتبط بالقدرات الوظيفية وقدرات المعالجة للجهاز العصبي السمعي المركزي، ويمتاز الأطفال المصابون بهذا الاضطرابات بوجود توصيل هوائي سمعي لديهم، ووظائف طبيعية للأذن الوسطى، ويعانون من صعوبة في فهم الكلام في البيئات المزعجة والصف الدراسي كما أن لديهم مشكلات في الذاكرة قصيرة المدى.

7- قياس السمع :

عندما نشك بوجود خلل سمعي لدى الطفل نقوم باجراء عملية تقييم شاملة للسمع من حيث تميزها، وتنظيمها، وتفسير معانيعا، وبعد ذلك يتم تحديد درجة فقدان السمع بجهاز قياس السمع ومن ثم يتم تحديد نوع السماعة اطبية وارشاد الوالدين على تشجيع ابنهم على ارتداء السماعة ومن ثم التخطيط لبرنامج التأهيل السمعي وتحديد الكفالة الأرطفونية ويتم قياس السمع بالطرق التالية :

7-1-اختبارات الكشف السمعي :

تشتمل هذه الاختبارات على الكمبيوتر والتكنولوجيا والفحص السمعي الترددي القوقعي التي تثار فيه الأصوات في القوقعة وتقاس في الأذن الخارجية.

(الخطيب وآخرون، 2016، ص ص 228 229)

حيث يهدف اختيار الكشف السمعي الى تحديد وجود مشكلة بالسمع او التواصل واذا اشتبه بوجود ضعف او خلل في السمع او التواصل يتم توجيه الطفل الى الطبيب المتخصص في الأذن حتى يجري له فحوصات لتحديد درجة السمع وكذا العلاجات المناسبة له.

7-2- القياس السمعي بالنغمة النقية :

يهدف القياس السمعي بالنغمة النقية الى تحديد عتبة السمع على طول مدى متنوع من الترددات والتي تقاس بالهرتز Hertz

وتصف العقبة السمعية للشخص المستوى الذي يستطيع فيه الشخص سماع الأصوات المنخفضة جدا وهذا يعود الى شدة الأصوات التي تقاس بالديسبل decbel

ويقيس الأخصائي الاحساس للأصوات التي يتراوح مداها من صفر الى 100 د يسبل، ويتم فحص كل أذن لوحدها.

7-3- القياس السمعي الكلي :

يهدف الى اختبار قدرة الشخص على التقاط الكلام ومن الطرف المستخدمة في قياس عتبة استقبال الكلام عرض قائمة كلمات ذات مقطعين على الشخص، وهنا نفحص كل أذن لوحدها.

7-4-الاختبارات الخاصة بالأطفال :

إن تقيس قدرة السمع مثل فحص التردد السمعي القةقعي والقياس السمعي باللعب، وكذلك استعمال قياسات فيزيولوجية وكذلك استخدام القياس السمعي باستدعاء الاستجابة والمخصص لقياس سلامة الممرات والمسارات العصبية السمعية.

إن قياس يتم على العموم بطريقتين وهما الطريقة التقليدية وهي باختيار درجة سمع الطفل بحيث يكون الاخصائي خلفه بصدر اصوات ويلاحظ ان آثار سمع الطفل اولا وكذلك يتم باستعمال اسمه للنداء وهنا يتم استعمال درجة صوت أخف ثم تزيد في شدتها وهذا مايعرف بعملية الكشف واذا تم ملاحظة مشكل في السمع يتم توجيه الطفل الى الأخصائي – طبيب الأذن و الأنف والحنجرة – وهذا الفحص الجهاز السمعي طبيا للتأكد من خلوه من الأمراض وكذا قياس درجة سمعه بالأجهزة والتي تقاس بالديسبل Decibl.

وفي هذه الطريقة يحدد أخصائي السمع درجة/عتبه على القدرة السمعية للفرد بوحدات تسمى و التي تمثل عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية و بوحدات أخرى تعبر عن

شدة (HERTZ) الصوت تسمى ديسبل و يقوم الأخصائي بقياس القدرة السمعية للفرد، بوضع سماعات الأذن على أذني المفحوص، ولكل أذن على حدة و يعرض على المفحوص أصواتاً ذات ذبذبات تتراوح من 125 – 8000 .وحدة هيرتز وذات شدة تتراوح من صفر إلى 110 وحدة ديسبل و من خلال ذلك يقرر الفاحص مدى التقاط المفحوص للأصوات ذات الذبذبات و الشدة المتدرجة :

- الإعاقة السمعية البسيطة : 20 ديسبل.
- الإعاقة السمعية المتوسطة : 20 – 40 ديسبل.
- الإعاقة السمعية الشديدة : 70 – 92 ديسبل.
- الإعاقة السمعية الشديدة جداً : 92 ديسبل فما فوق .

(قطناني و آخرون، 2012 ص 205 206)

8- أنواع الاعاقة السمعية :

هناك تصنيفات عديدة للإعاقة السمعية لاعتبارات كثيرة منها شدة الاصابة وسيكتفي الباحث بعرض أنواع الاعاقة من حيث الشدة .

8-1-الاعاقة السمعية البسيطة جدا :

يترواح شدة الفقدان السمعي بين (26-54) ديسبل، ويستطيع الشخص الذي لديه هذا المستوى من الفقدان السمعي ان يفهم كلام المحادثة عن بعد (3-5) امتار ولكن وجها لوجه تكون المعينات ذات فائدة .

8-3- الاعاقة السمعية المتوسطة :

الفقدان السمعي يتراوح بين (55-69) ديسبل ولا يستطيع الشخص فهم المحادثة الا اذا كانت بصوت عال، ويواجه صعوبات في الصف .

8-4-الاعاقة السمعية الشديدة :

شدة الفقدان السمعي بين (70-89) ديسبل، وهنا لا يسمع الشخص حتى الاصوات العالية، لذلك فهو يعاني من اضطرابات شديدة في الكلام.

8-5- الاعاقة السمعية الشديدة جدا :

مستوى الفقدان السمعي يزيد عن 90 ديسبل، وهذا الشخص يعتمد على حاسة البصر، ويكون لديه ضعف واضح في الكلام واللغة. (الحديدي والخطيب، 2016، ص 221)

9- خصائص المعاقين سمعيا :

المعاقين سمعيا مثلهم مثل الأفراد الذي يعانون من اعاقات يتميزون بسمات مميزة تميزهم عن العاديين سواء كانت هذه السمات تتسم بالقوة أو الضعف مع أقرانهم حيث أن المعاقين سمعيا يختلفون عن أقرانهم في بعض من السمات والخصائص الجسمية واللغوية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية وفيما يلي عرض لخصائص الأطفال المعاقين سمعيا:

9-1- الخصائص الجسمية واللغوية :

عن سمير عقل 2016 أنه " أثبتت الدراسات أنه لا يوجد بين المعاق سمعيا والشخص العادي في خصائص النمو الجسمي من حيث معدل النمو والتغيرات الجسمية في الطول والوزن، وبالرغم من سلامة جهاز النطق والكلام لديه إلا ان حاسة السمع معطلة تعطلا كاملا أو جزئيا".(محمد عقل، 2016، ص 60).

9-2- الخصائص النفسية للمعاقين سمعيا :

إن للإعاقة مهما كانت نوعها او شدتها تأثير على الجهاز النفسي للفرد المعاق والمعاقون سمعيا ويتأثرون من الناحية النفسية للنقص او العجز الذي تسببه الإعاقة السمعية في التواصل والتفاعل مع الآخرين، ولا يشترك المعاقون سمعيا في نفس الخصائص النفسية لأنهم ليسوا فئة متجانسة لهذا سنعرض بعض الخصائص النفسية التي تختلف من طفل معاق سمعيا لآخر وهذا حسب نوع الاصابة وشدة الاعاقة ودرجة تأثيرها في اكتساب اللغة والتواصل حيث ذكرها محمد سمير العقل 2016 :

- أكثر عرضة للضغوط والقلق وانخفاض مفهوم الذات مقارنة بالعاديين
- أكثر عرضة لنوبة الغضب بفعل الصعوبات التي يواجهها للتعبير عن حاجاته ومشاعرهم مقارنة بالعاديين .

- اكثر ميلا للعدوان الجسدي من العاديين .

- يعانون بالشعور بالنقص ويكونون أكثر انطوائية وعدوانية من العاديين .

- يعانون من الشعور بالاحباط والقلق والحرمان والاندفاعية والتهور وعدم القدرة عللا ضبط النفس مقارنة بالعاديين . (عقل ، 2016، ص 62)

9 – 3 – الخصائص المعرفية أو العقلية للمعاقين سمعيا :

من الملاحظ على المعاقين سمعيا عدم تأثير الاعاقة السمعية على الذكاء وعلى القدرات المعرفية حيث أشارت دراسات عديدة عدم وجود فروق في الذكاء بين العاديين والمعاقيين سمعيا وأشارت دراسات ان المعاقين سمعيا لديهم قدرة على النمو المعرفي والتعلم وهذا ما أوضحه فيرنون بعد مراجعته للدراسات المختلفة حول ذكاء المعاقين سمعيا استنتج " عدم وجود أثر للإعاقة السمعية على الذكاء" ومما يلي بعض الخصائص المعرفية للمعاقين سمعيا ارتفاع مستوى الاستعداد للتعلم، خاصة التعلم غير اللفظي. (محمد عقل، 2016، ص 64) وقد ذكر الباحثان منى الحديدي وجمال الخطيب أن " المفاهيم المتصلة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى المعاقين سمعيا بل ان البعض يرى في لغة الاشارة التي يستخدمها المعاقون سمعيا لغة حقيقة ويعتمد هؤلاء أنه في حالة حصولهم على درجة منخفضة على اختبارات الذكاء فان ذلك لا يعني يالضرورة أنهم أقل ذكاءا، ولكن ذلك يعني لعدم توافر طرق التعليم الفعالة".(الحديدي والخطيب ، 2016)

خلاصة :

الإعاقة السمعية رغم تصنيفها ضمن الإعاقة إلا أنه توجد فئة من الأطفال من ضعيفي السمع يتمتعون بقدرات معرفية تمكنهم من الدراسة و التعلم ضمن التعليم و برامج وفي مدارس وأقسام عادية، وهذا لعدم وجود عائق عقلي يحول بينهم وبين التعلم من العاديين، لهذا نجد هذه الفئة يصلون إلى مراحل لا بأس بها في التعليم العادي تصل إلىرمرحلة الثانوي ومنهم من وصل إلى الجامعة حيث قدرتهم الضعيفة على السمع مكنتهم من إكتساب لغة حتى وإن كانت أحيانا محرفة لفظيا .

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

الباب الثاني : الجانب التطبيقي للبحث .

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1 – الدراسة الاستطلاعية

2 – منهج البحث

3 – حدود البحث

3 – 1 – الحدود الزمنية للبحث

3 – 2 – الحدود المكانية للبحث

4 – عينة البحث

5 – أدوات البحث

5 – 1 – اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO)

أ – تعريف الاختبار

ب – مجالات البطارية

5 – 2 – الملاحظة

5 – 3 – الاختبارات التحصيلية

خلاصة

تمهيد :

يعتبر الجانب التطبيقي مهم جدا للبحث حيث من خلاله نعرف الجانب الميداني للبحث حيث سيتم عرض الجانب المنهجي للدراسة في هذا الفصل الذي يحتوي على إجراءات البحث و تبيين العينة و مميزاتها و حجمها كما سيتم توضيح منهج البحث المطبق في الدراسة وأدوات جمع البيانات المستعملة في بحثنا هذا.

1 – الدراسة الاستطلاعية :

تمت الدراسة الأستطلاعية على مستوى الأقسام المدمجة حيث لم يكن هذا بمحض الصدفة بل يعود إلى احتكاك الباحث بهذه الفئة على مستوى الأقسام المدمجة لضعيفي الحواس لمدينة المدية حيث كنت مدرسا لهذه الفئة لمدة خمس سنوات وهذا ما هيأ الظروف الملائمة للتفكير في اجراء بحث على فئة التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي حول دور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية وأثر هذه الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي للتلميذ ضعيف السمع، ومن خلال الملاحظة الدائمة للتلاميذ منذ ذخولهم إلى السنة الأولى بالمدرسة أن هناك ضعف في الرصيد اللغوي الشفهي و المرجو في دراستنا معرفة ما إذا مع مرور الوقت يزداد رصيدهم اللغوي الشفهي حين يصلون لمستوى السنة الخامسة أو لا. حيث قام الباحث بدراسة استطلاعية أولية بدءا بتجريب اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على حالتين من الأطفال، بتطبيق الأبعاد التالية : المعجم – الإنتاج المعجمي الفونولوجيا – وبعد تكرار الكلمات التعبير، والبعد اللغوي – نكرار العبارات، وكانت النتائج كالتالي :

جدول يوضح نتائج أختبار خوسي على الأبعاد (LexP) و(RepM) و(Répsyn) و(Répsén)

الحالة	المستوى الدراسي	انتاج العبارات (LexP)	تكرار الكلمات (RepM)	تكرار العبارات	
				(Répsyn)	(Répsén)
ع . ش	السنة 1	34	26	9	6
ا . ع	السنة 1	40	29	11	4
متوسط الدرجات		**37**	**27.5**	/	/

نتائج الحالات التي طبقت عليها الدراسة الاستطلاعية قسم السنة الأولى وهم حالتين تحصلوا على درجات متفاوتة في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) في البعدين الإنتاج المعجمي (LexP) وبعد تكرار الكلمات (RepM) وكان متوسط درجاتهم في بعد الانتاج

المعجمي هو 37 درجة من مجموع درجات المقياس، حيث كانت درجاتهم بين 34 درجة و40 من مجموع الدرجة الكلية 50 وفي بعد تكرار الكلمات كان متوسط درجاتهم 27.5 درجة من مجموع الدرجة الكلية التي تساوي 32 حيث تراوحت درجاتهم بين 26 درجة و29 درجة من الدرجة الكلية 32، وفي بعد تكرار العبارات تحصل التلاميذ على 09 و11 من مجموع درجات المقياس التي تساوي 15. وأيضا ما نود معرفته من خلال ما تم ملاحظته أثناء التدريس لهذه الفئة أنه ما إذا هناك فروق بين التلاميذ الين يملكون رصيد لغوي شفهي كبير والذين يملكون رصيد لغوي شفهي أقل في التحصيل الدراسي ونتائج الاختبارات التحصيلية وعلى هذا الأساس نشأت فرضيات البحث حول دور الدمج في اكتساب اللغة الشفهية وكذلك حول دور هذه الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي للتلميذ ضعيف السمع المدمج بالمدارس العادية.

2 – منهج البحث :

المنهج هو وسيلة البحث العلمي في الكشف عن المعارف و الحقائق والقوانين التي يسعيان إلى إبرازها وتحقيقها. (نادية سعيد عيشور، 2017، ص 211) وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي (دراسة الحالة) وهذا لضرورة ظروف البحث، ويعرف هذا المنهج بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلوم وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها ما بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة .

(عبيدات و اخرون، 1999 ص 46).

ودراسة الحالة تتيح التعرف على خصائص ومضمون حالة أو ظاهرة واحدة وبصورة منفصلة ودقيقة، ويرتكز إلى تحديد حالة محددة بعينها كخطوة أولى، ومن ثم جمع معلومات مفصلة ودقيقة عنها كخطوة ثانية وتحليل المعلومات التي تم جمعها بطريقة علمية وموضوعية للحصول على نتائج محددة يمكن تعميمها واقتراح أساليب معالجتها على حالات أخرى ومشابهة؛ وتساعد الباحث في التعرف على بيانات الحالة بالتفصيل وما جرى من تطور في

المسار الدراسي للتلميذ و يمكن تعريف دراسة الحالة «عبارة عن بحث متعمق لحالة محددة بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على حالات أخرى مشابهة »(عبيدات و اخرون، 1999 ص 44).

3 – حدود البحث :

3 – 1 – الحدود الزمنية للبحث :

يقصد بالحدود الزمنية هو زمن اجراء البحث من بدايته ألى نهايته حيث بدأ البحث الميداني خلال العام الدراسي 2018 – 2019 و كذلك خلال 2019 – 2020. أي بداية من شهر جانفي 2019 إلى ديسمبر 2020 و قد مر بمرحلتين :

- المرحلة الأولى : خلال العام الدراسي 2018 – 2019 حيث توه الباحث إلى مكتب الأقسام المدمجة للاطلاع على ملفات التلاميذ البيداغوجية و كذلك مقابلة الأخصائيين العاملين بالمكتب و كذلك الإلتحاق بالمدرسة الابتدائية أين يتواجد التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين دمج جزئي
- المرحلة الثانية : خلال العام الدراسي2019 – 2020 الى غاية الدخول المدرسي للسنة التي بعدها حيث قام الباحث في هذه الفترة بتطبيق المقاييس وكذلك جمع المعلومات عن التحصيل الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية.

3 – 2 – الحدود المكانية للبحث :

هو المجال الجغرافي الذي تم فيه اجراء الدراسة حيث تم اجرائها بمدينة المدينة على مستوى:

- مكتب الأقسام المدمجة – المدية –
- مدرسة – أ – المدية.
- مدرسة – ب – المدية.

4 – عينة البحث :

نظرا لطبيعة الموضوع قيد الدراسة تم اختيار العينة مباشرة و بطريقة قصدية وهذا نظرا لهدف البحث الذي هو قيد الدراسة لفئة مستهدفة مباشرة و هم التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية، حيث حسب عبد كريم بوحفص " يحدث أن يلجأ الباحث إلى جمع مشاهدات وبيانات من مجموعة من الأفراد موجودون في مكان معين فيقصدهم "" (بوحفص، 2011، ص 150)

العينات القصدية هي العينات التي انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الامور الهامة بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللزمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي.(عبيدات واخرون، 1999 ص 96).

وتم اختيار العينة القصدية في هذه الدراسة من خلال الحصول على قائمة تلاميذ مكتب الاقسام المدمجة لضعيفي الحواس و كان عددهم 44 طفلا يعاني من ضعف السمع ثم تمّ وضع قائمة للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالمدرستين الابتدائيتين ابراهيم الرحماني – ذكور – ومدرسة ابراهيم الرحماني بنات حيث تم اختيار التلاميذ الذين تتوفر فيهم الشروط التالية :

- ضعف السمع بين الشديد والمتوسط و الخفيف .
- تلميذ مدمج في المدرسة العادية .
- السن من 5 سنوات إلى 11 سنة .
- متمدرس في إحدى المدرستين ابراهيم الرحماني – ذكور – وعبد الكريم حفصي – بنات –

تتكزن العينة المستعملة في البحث من 10 تلاميذ من ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بالمدرسة العادية تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و 11 سنوات (06 ذكور و 4 إناث) تم إختيارهم بطريقة غير عشوائية قصدية وفي ما يلي توضيح لخصائص وتوزيع العينة.

جدول رقم (05) يبين توزيع العينة حسب الصف

القسم	عدد الحالات	نوع الدمج	نوع الإعاقة
السنة الأولى	3	دمج جزئي	اعاقة سمعية
السنة الثالثة	3	دمج جزئي	إعاقة سمعية
السنة الرابعة	4	دمج جزئي	إعاقة سمعية

يظهر من خلال الجدول أن عدد الحالات الإجمالي هو 10 حالات من بينهم 3 حالات في قسم السنة الأولى إبتدائي و3 حالات في قسم السنة الثالثة إبتدائي و4 حالات في قسم السنة الرابعة إبتدائي وجميع الحالات مدمجة إدماج جزئي أي داخل أقسام خاصة في المدرسة العادية .

جدول رقم (06) يبين خصائص أفراد العينة حسب الجنس و الأطوار التعليمية للتعليم الابتدائي و مدة الدمج

الحالة	الجنس	القسم	مدة الدمج
ص . م	أنثى	السنة 4	6 سنوات
ا . ع	أنثى	السنة 4	7 سنوات
ع . ك	ذكر	السنة 4	5 سنوات
م . هـ	أنثى	السنة 4	5 سنوات
أ . ج	ذكر	السنة 3	9 سنوات
ن . ب	انثى	السنة 3	5 سنوات
ف . ع	ذكر	السنة 3	6 سنوات
ع . ش	ذكر	السنة 1	5 سنوات
ا . ع	ذكر	السنة 1	3 سوات
هـ . خ	ذكر	السنة 1	سنتين

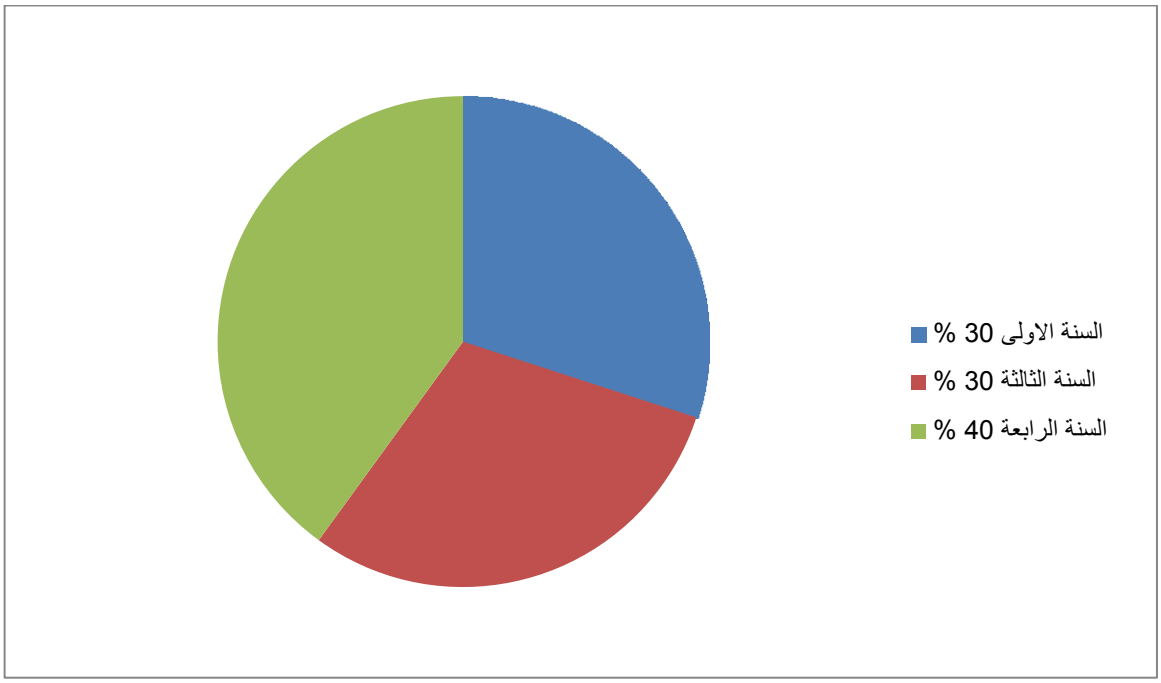
يظهر لنا من خلال الجدول أن أفراد عينة البحث أعمارهم بين 6 سنوات و 11 سنة حيث عدد الإناث 4 بنسبة 40 % من إجمالي العينة و6 ذكور بنسبة 60 % من إجمالي العينة بين السنة الأولى 3 أطفال والسنة الثالثة 3 أطفال و السنة الرابعة 4 أطفال.

جدول رقم (07) يبين خصائص العينة حسب السن و شدة الاعاقة والاضطرابات المصاحبة

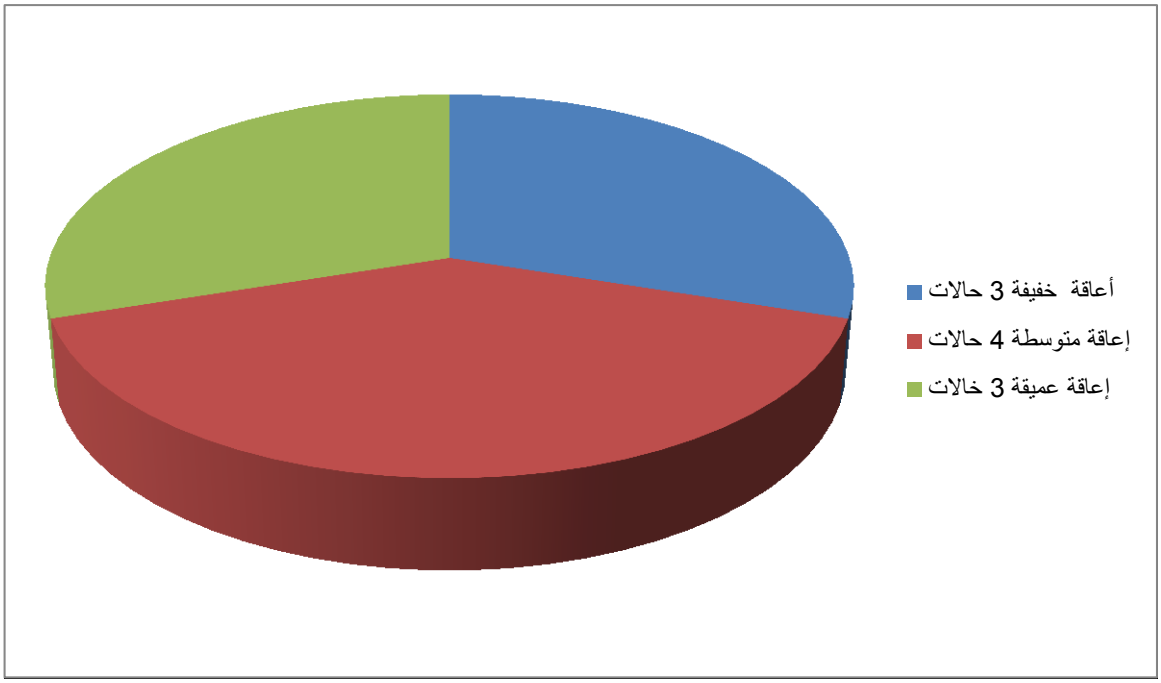
الحالة	السن	شدة الإعاقة
ص . م	9 سنوات	متوسطة
ا . ع	11 سنة	متوسطة
ع . ك	9 سنوات	عميقة
م . هـ	9 سنوات	خفيفة
ا . ج	11 سنة	متوسطة
ن . ب	10 سنوات	عميقة
ف . ج	11 سنوات	عميقة
ع . ش	7 سنوات	متوسطة
ا . ع	6 سنوات	خفيفة
هـ . خ	6 سنوات	خفيفة

حسب الجدول ظهر أن أعمار التلاميذ من 6 سنوات إلى 11 سنة وكذلك أن شدة الإعاقة تتراوح بين الخفيف والمتوسط والشديد حيث هناك 3 حالات إعاقة خفيفة و4 حالات إعاقة إعاقة متوسطة و3 حالات إعاقة عميقة وهذا حسب ملفات التلاميذ .

رسم بياني يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأطوار التعليمية للتعليم الإبتدائي



رسم بياني يمثل توزيع أفراد العينة حسب شدة الإعاقة



5 – أدوات البحث :

5 – 1 – اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) :

أ – تعريف الاختبار :

يهدف اختبار خوسي (ELO) إلى وصف وتقييم اللغة الشفهية عند الأطفال انطلاقا من 3 سنوات إلى 10 سنوات و3 أشهر حيث يسمح بتحديد او اكتشاف الأطفال الذين يمكن أن يواجهوا صعوبات وهذي البطارية مخصصة لوصف وتقييم دقيق لمختلف عناصر الكفاءة اللغوية والمتمثلة في المعجم، الفونولوجيا والجانب المورفونحوي وذلك على نحو تام وكامل كما يسمح أيضا هذا الاختبار بدراسة اللغة على مستوى كل من الفهم والانتاج.

والتحليل الإكلينيكي الدقيق لهذه العناصر سيسمح بتكوين بروفيلات فردية وتحديد على أي مستوى من هذه العناصر يجب التدخل سواءا بصفة مباشرة أو غير مباشرة .

(عدى، 2017، ص 148)

ب – مجالات البطارية :

ويتكون من 6 بطاريات مقسمة إلى 4 مجالات كبرى هي : المعجم، الفونولوجيا، الفهم، التعبير اللغوي، وفي ما يلي جدول يمثل توزيع بنود الاختبار على المجالات الكبرى.

1 – المعجم : (lexique)

1 – 1 – الاستقبال المعجمي : (lexique en reception *lexR)

1 – 2 – الانتاج السمعي : (lexique en production *lexP)

2 – الفونولوجيا : (Répétition de mots *RepM)

3 – الفهم : (Compréhension *C)

3 – 1 – الفهم C1 : خصص للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر و4 سنوات و3 أشهر.

3 – 2 – الفهم C2 : يخص الأطفال انطلاقا من 5 سنوات و3 أشهر إلى 10 سنوات و3 أشهر، وهي الفئة العمرية التي إنصب عليها موضوع بحثنا والتي سيقام عليها الدراسة في تقييم اللغة الشفهية.

4 – التعبير اللغوي :

4 – 1 – انتاج العبارات : (Production d'énoncés *RépdE)

4 – 2 – تكرار العبارات : (Répétition d'énoncés *RépdE)

ويلخص الجدول التالي توزيع البنود على المجالات الكبرى .

جدول رقم (08) يمثل توزيع بنود اختبار خوسي لتقييم اللغة الشفهية على المجالات الكبرى.

المجالات	الاستقبال المعجمي	الانتاج المعجمي	تكرار الكلمات	الفهم	انتاج العبارات	تكرار العبارات	
						المستوى النحوي	المستوى الدلالي
1–المعجم	*	*					
2–الفونولوجيا			*				
3–الفهم				*			
4–التعبير اللغوي					*	*	+

(عدى ، 2017 ، ص 149 150)

و تسمح البنود الثلاثة الأولى بدراسة المعجم الشكلي والمحتوى والمتمثلة في :

1 – الاستقبال المعجمي : الذي من خلاله يتوجب على الطفل اختبار صورة من أربعة صور مقترحة في هذا البعد و يتضمن البنود أسماء الأشياء .

2 – الانتاج المعجمي : هنا نطلب من الأطفال تسمية صورة بالإجابة على السؤال *ماهذا* او *ماذا يفعل*

3 – تكرار الكلمات : يسمح هذا البند بدراسة الفونولوجيا المعجمية عن طريق مجموعتين من 16 كلمة التي تختلف حسب تناولها وتعقدها الفونولوجي .

أما البنود التالية فهي مخصصة لدراسة الكفاءة المورونحوية على مستوى كل من الاستقبال والانتاج والتي تشمل البنود الثلاثة الأخيرة .

4 تقييم الفهم مع قدرات التصحيح الذاتي : وذلك باستعمال لوحات من أربعة صور ترفقها عبارات وينقسم هذا البعد إلى البعد إلى جزئين الجزء الأول مخصص للأطفال الأصغر سنا من 3 سنوات و3 أشهر إلى 4 سنوات و3 أشهر والجزء الثاني الأخرى للأطفال من 5 سنوات و3 أشهر إلى سنوات و3 أشهر.

5 – تكرار العبارات : يتكون من 15 بند مخصص للأطفال من 3 سنوات و3 أشهر إلى 5 سنوات و3 أشهر تسمح بدراسة بعض بعض مظاهر انتاج العبارات على المستوى المورفو – نحوي –

6 – انتاج العبارات (تكملة الجمل) : يتكون من 25 بند تسمح هي أيضا بدراسة مختلف مظاهر انتاج العبارات على المستوى المورفو نحوي .

وفي الأخير يمكن استخلاص أو تجسيد بروفيلات انطلاقا من مجموع النقاط التي ستسمح باستخلاص الميزات الخاصة للتوظيف اللغوي لكل طفل مع اثبات وجود أو غياب النقاط الغير المنسجمة لمختلف عناصر اللغة المدروسة. إن معظم البنود مصممة بوضع نقاط

توقف الذي يسمح بعدم تطبيق كل البنود على الحالات، وفي هذه الحالة يمكن اقتراح البنود الغير المستعملة بعد الانتهاء من عملية التكفل بالحالة. (عدى ، 2017، ص 151)

ج – طريقة تطبيق اختبار خوسي لتقييم اللغة الشفهية المكيف :

هذا عرض لطريقة تطبيق المقياس المطبق هذه مع تحديد المجالات والأبعاد المستعملة في بحثنا هذا المتعلقة باللغة الشفهية وهي موضحة في الجدول التالي :

جدول (09) يوضح المجالات والأبعاد المطبقة في الدراسة

المجالات	الانتاج المعجمي	تكرار الكلمات	تكرار العبارات	
			المستوى النحوي	المستوى الدلالي
1-المعجم	*			
2-الفونولوجيا		*		
4-التعبير اللغوي			*	+

1 – **مجال المعجم** : تم استعمال البعد المتعلق بالانتاج المعجمي .

* **الانتاج المعجمي** : يتكون هذا الاختبار الفرعي من جزئين والجزء الأول هو المطبق في الدراسة على الأطفال من 5 سنوات و 3 أشهر ألى 10 سنوات و3 أشهر، و يتكون من 50 بند متمثلة في 50 صورة ويطلب من الطفل تسمية هذه الصور .

التعليمة : وشنو هذا ؟

2 – مجال الفونولوجيا : في هذا المجال البعد المستعمل هو تكرار الكلمات .

* **تكرار الكلمات** : يتكون الاختبار من 32 بند و يطلب من الطفل تكرار الكلمات المقترحة عليه .

التعليمة : عاود مورايا واش راح نقول، لازم تسمع مليح خاطش نقولها خطرة برك .

تسجل عدد الاجابات الصحيحة في الخانات الموجودة في أسفل ورقة الإجابة أمام الرمز (RepM)

3 – مجال التعبير اللغوي : في هذا المجال البعد المستعمل هو تكرار العبارات .

* **تكرار العبارات** : يتكون هذا الاختبار الفرعي من 15 عبارة يجيب عليها الأطفال و تهدف إلى دراسة الدانب المورفولوجي والنحوي عند الأطفال .

التعليمة : عاود مورايا واش راح نقول .

تسجل عدد الإجابات الصحيحة لهذا البعد في الخانة الموجودة أسفل ورقة الإجابة أمام الرموز التالية :

(**Répsyn**) : عدد التكرارات الصحيحة للعبارة على المستوى النحوي باحترام النموذج المقترح .

(**Répsém**) : عدد الإجابات الصحيحة للعبارات على المستوى الدلالي لكن باستعمال نحو مختلف للنموذج المقترح .

أشارت الدكتورة عدى دليلة (2017) أن اختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية الممارسة في المجتمع الجزائري المكيف حسب الثقافة الجزائرية وبعد مراعاة خصائص اللغة واختباره على كل المراحل الأساسية والضرورية لتكييف الإختبارات يمكن إستخدامه بكل ثقة بعد مجموعة من الدراسات النظرية والميدانية والإحصائية التي قمنا بها.

(عدى ، 2017 ، ص 173 179)

أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية المستعملة في الدراسة :

جدول رقم (10) المعجم – الإنتاج المعجمي

رقم	العبارات	العلامة
1	قنينة	
2	قط	
3	مقص	
4	شابو	
5	لكريم	
6	برابلوي	
7	لمبة	
8	فراشة	
9	شمعة	
10	طيارة	
11	مرش	
12	دونتيفريس–لصقة–بومادة	
13	جمل	
14	جوميل	
15	صنار–رمى–خط	
16	ارتيلة	
17	طابوري	
18	اكواريوم	
19	تورنوفيس	
20	ساعة	
21	بيانو	
22	الصبار	
23	بصلة	
24	ساكادو	
25	سيشوار	

رقم	العبارات	العلامة
26	غراف	
27	مساك الحوايج	
28	مثقاب	
29	طابلة الحديد–لحدادة	
30	كادنة	
31	ببليوتيك	
32	قفص	
33	عقرب	
34	كلاب	
35	قدرة	
36	لابريس	
37	بواطة الملح	
38	طبل	
39	باذنجل	
40	تلفريك	
41	مكواة	
42	مقلة	
43	أدداس	
44	وحيد القرن	
45	ناموسة	
46	تيرمومتر	
47	ببغاء	
48	خيمة	
49	قيطارة	
50	طابلة – مايدة	

جدول رقم (11) الفونولوجيا – تكرار الكلمات

رقم	العبارات	العلامة
1	بابور	
2	شابو	
3	روبو	
4	باب	
5	قاطو	
6	ألبوم	
7	خزانة	
8	زاوش	
9	اكواريوم	
10	ساعة	
11	لمبوط	
12	قرعة	
13	قشابية	
14	بتية	
15	كلونداري – موس	
16	اجوندا	

رقم	العبارات	العلامة
17	اورديناتور – ميكرو	
18	تيرمومتر	
19	انفرسير	
20	باذنجال	
21	ماشينة	
22	ديكسيونير	
23	صبار	
24	مسرحية	
25	تراكتور	
26	رودة	
27	حانوت	
28	خسوف	
29	كاسك	
30	اوبيتال – سبيطار	
31	فريجيدار	
32	ماشينة الحصاد	

جدول رقم (12) التعبير اللغوي – نكرار العبارات

رقم	العبارات	(Répsyn)	(Répsén)
1	كوفيتور فوق الطابلة		
2	ذراري راهم داخل المشينة		
3	راهو ياكل البربوشة تاعو		
4	راه يخزر الطيارة لي تفوت		
5	كرتابي محلول		
6	لواد كسر الكاس		
7	راه يسمع الزاوش لي تصفر		
8	نهار السبت نروحو لسينما		
9	ذراري حكمو الكار		
10	أمين رايح يحكم طاكسي		
11	ذراري يشربو حليبهم		
12	راجل غسل الطونوبيل		
13	الكلاب كلات لحم تاعها		
14	التصويرة لي شفتها شابة		
15	عندي صاحبي باباه فاكتور		

5 – 2 – الملاحظة :

تعتبر الملاحظة واحدة من أقدم وسائل جمع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما، حيث استخدمت من قبل القدماء في مجال الظواهر الطبيعية مثل خسوف القمر والزلزال وغيرها من الظواهر، ثم إنتقل إستخدامها في العلوم الإجتماعية والإنسانية.

يمكن تعريفها بأنها عبارة عن عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها وإتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط و هادف بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوحيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية إحتياجاته .(عبيدات و آخرون، 1999، ص 73)

5 – 3 – الاختبارات التحصيلية :

تم الإعتماد على نتائج الإختبارات الفصلية للتلاميذ حسب رزنامة وزارة التربية وحسب المنهاج التربوي وهذا باستعمال النتائج المتحصل عليها خلال مسار الدمج بالمدارس العادية، والهدف هو معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين – دمج جزئي– بأقسام خاصة في المدارس العادية ومنه معرفة مستوى الأداء الدراسي للتلاميذ حيث شمل نتائج مادتين أساسيتين في المنهاج الدراسي وفي اكتساب اللغة والمنطق والمفاهيم وهما :

– مادة الرياضيات .

– مادة اللغة العربية .

خلاصة :

الجانب المنهجي للبحث يوضح لنا كيفية إجراء الدراسة وتفاصيل تطبيقها حيث تبين لنا في هذا الفصل وضوح معالم الدراسة و كيفية إجرائها بالتفصيل من حيث العينة والمنهج وأساليب تطبيقها وأدوات جمع البيانات حيث تم التطرق إلى الإختبارات التي تم تطبيقها على التلاميذ ضعيفي السمع والطرق الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

الفصل السادس : عرض ومناقشة النتائج

1 – عرض و تحليل نتائج حالات السنة الرابعة إبتدائي

1 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية

1 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية

2 – عرض و تحليل نتائج حالات السنة الثالثة إبتدائي

2 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية

2 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية

3 – عرض وتحليل نتائج حالات السنة الأولى إبتدائي

3 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية

3 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية

4 – عرض وتحليل النتائج الكلية للحالات العشرة

4 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية

4 – 2 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية

4 – 3 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية ولمقياس اللغة الشفهية حسب الجنس

5 – مناقشة وتفسير النتائج

5 – 1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية

5 – 2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

5 – 3 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

5 – 4 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

5 – 5 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6 – الاستنتاج

7 – الاقتراحات

1 – عرض و تحليل نتائج حالات السنة الرابعة إبتدائي :

1 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية :

* البنود الخاصة بالإنتاج المعجمي هي 50 بندا. (LexP)

* البنود الخاصة بتكرار الكلمات هي 32 بندا . (RepM)

جدول رقم (13) يوضح نتائج أختبار خوسي على البعدين (LexP) و (RepM)

الحالات	المستوى الدراسي	انتاج العبارات(LexP)	تكرار الكلمات(RepM)
ص . م	السنة 4	37	26
ا . ع	السنة 4	35	26
ع . ك	السنة 4	32	25
م . هـ	السنة 4	47	31
متوسط الدرجات		37.75	27

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن حالات قسم السنة الرابعة وهم أربعة حالات تحصلوا على درجات متفاوتة في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) في البعدين الإنتاج المعجمي (LexP) وبعد تكرار الكلمات (RepM) وكان متوسط درجاتهم في بعد الانتاج المعجمي هو 37.75 درجة من مجموع درجات المقياس التي تساوي 50 درجة، حيث طلب من الطفل تسمية صورة، وفي دراسة هذا البعد تم تحليل إكتساب اللغة على المستوى المورفولوجي والنحوي التي تعتمد على تكملة العبارات، حيث كانت درجاتهم بين أدنى درجة 32 وأعلى درجة 47 من مجموع الدرجة الكلية 50، والصور المعروضة على الأطفال هي صور مألوفة بالنسبة للبيئة الجزائرية وهذه الدرجات تعبر عن الكفاءة اللغوية للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية، وفي بعد تكرار الكلمات كان متوسط درجاتهم 27 درجة من مجموع الدرجة الكلية التي تساوي 32 حيث تراوحت درجاتهم بين أدنى درجة 25 و أعلى درجة 31 من الدرجة الكلية 32 .

1 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية :

جدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات واللغة العربية السنة الرابعة /10

الحالات	المستوى الدراسي	اللغة العربية	الرياضيات
ص . م	السنة 4	5.5	6
ا . ع	السنة 4	9.5	9
ع . ك	السنة 4	10	9.5
م . هـ	السنة 4	10	10
المعدل		8.75	8.62
معدل المادتين		8.68	

من خلال الجدول رقم (14) يتبين لنا أن نتائج تلاميذ قسم السنة الرابعة درجاتهم متفاوتة في معدلات مادتي اللغة العربية والرياضيات معا حيث كان معدل المادتين **10/8.68** وهو معدل جيد يدل على تحصيلهم وإمتلاكهم لقدرات جيدة في التحصيل وكان معدل مادة اللغة العربية للحالات هو **10/8.75**، والتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بمدارس عادية تبين أن لهم مستوى جيد في مادة اللغة العربية وهذا قد يرجع إلى الإهتمام الزائد بهذه تامتدة مع أخذ التلاميذ ضعيفي السمع لحصص مكثفة من حصص التنطيق ومعدل مادة الرياضيات **10/8.62** وهذا دليل على قدرتهم وتمكنهم من المنطق .

- **الحالة (1) : ص . م**

تقديم الحالة :

ص : تلميذة عمره 09 سنوات معاقة سمعيا وشدة الإعاقة متوسطة زرع قوقعي (Implant cochléaire) مدمجة ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الرابعة إبتدائي وهي مدمجة منذ 2015 أي 5 سنوات في الدمج، نسبة السمع 60 % عدد الإخوة 3، الرتبة بين الإخوة 2، سوابقها المرضية تعالجت بالأوكسجين والحقن، حمل غير مرغوب فيه ونوع الولادة مَولودة في أوانها، الرضاعة كانت من الثدي، الصرخة الأولى لا توجد، شد الرأس 4 أشهر والجلوس في 6 أشهر والوقوف كان في 12 شهر، المشي في 12 شهر، أول كلمة نطقتها *بابا*ماما* تعبر عن حاجاتها بالإشارة وبإستعمال الكلمات، واللغة غير سليمة، لديها استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، وهي كثيرة النشاط داخل القسم مع اختلال في السلوك والانضباط، وعدم الثقة، لا تشارك في القسم وتتجنب الإجابة وعدم الرد، وغير مهتمة بالدراسة ولا تنجز واجباتها في المنزل، تتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائها بالكلمات وغير مفهومة رغم صعوباتها اللغوية الشفهية وأحيانا بالإشارة عندما لا تفهمها المعلمة، لديها مشكل في مخارج الحروف ولديها نقص في الإدراك السمعي والبصري.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات (LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذة حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذة تسميتها بهدف معرفة قدرتها على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (13) أنها تحصلت في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 37 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 74 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذة إنتاجها للعبارات الشفهية عالي، وفي بعد تكرار الكلمات

(RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذة تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصلت التلميذة على 26 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 81.25 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية تدل على قدرتها على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرتها على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابها للغة الشفهية، وعلى قدرتها على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكها رصيد من معجم الكلمات الشفهية المستعملة في المدرسة وفي بيئتها.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصلت التلميذة **(ص . م)** على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/6** وهي نتيجة فوق المتوسط دليل على إمتلاكهما قدرات منطقية متوسطة، وكانت علامة اللغة العربية **10/5.5**، وهي نتيجة متوسطة تدل على إكتساب أقل مما هو مرجو في التحصيل، وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/5.75**، وهذا ما يدل على أداء دراسي متوسط وعلى ضعف تحصيلها الدراسي مقارنة مما هو مطلوب واستعابها للدروس بدرجة أقل من أقرانها وهذا قد يرجع لضعف استعابها بالرغم من حصولها على نتئج حسنة في إختبار خومسي للغة الشفهية .

- **الحالة (2) : ا . ع**

تقديم الحالة :

إ : تلميذة عمرها 11 سنة معاقة سمعيا وشدة الإعاقة متوسطة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الرابعة إبتدائي وهو مدمجة منذ 2014 أي 6 سنوات في القسم المدمج بمدرسة بن عيسى حفصي للبنات، نسبة السمع 60 % عدد الإخوة لاتوجد، الرتبة لا توجد، سوابقها المرضية لاتوجد، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة كانت اصطناعية، الجلوس في 6 أشهر والوقوف كان في 12 شهر، أول كلمة نطقتها *ماما* تعبر عن حاجاته بالإشارة وبإستعمال الكلمات، لديها إضطراب مصاحب وهو نقص الإنتباه والإفراط الحركي، لديها استقلالية في الأكل، الغسل،

اللباس، وهي كثيرة النشاط داخل القسم مع حركة زائدة تحب اللعب، تتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائها بالكلمات وأحيانا لغة الإشارة عندما لا تفهمها المعلمة، تحب لفت انتباه المعلمة داخل القسم، ولديها تشتت في الأنتباه مع قلة التركيز مع مشكل في مخارج الحروف، لديها حب المنافسة داخل القسم مع زملائها،.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات(LexP) و تكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذة حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذة تسميتها بهدف معرفة قدرتها على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (13) أنها تحصلت في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 35 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 70 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذة إنتاجها للعبارات الشفهية عالي، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذة تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصلت التلميذة على 26 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 81.25 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرتها على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرتها على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابها للغة الشفهية، وعلى قدرتها على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكها رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئتها .

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصلت التلميذة (ا . ع) على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/9**، وهي نتيجة جد متازة تدل على قدرتها على استعاب جانب المنطق وقدرتها على الحساب، وعلامة اللغة العربية **10/9.5**، يعني إكتساب عالي وفهم ممتاز للغة مع قدرتها على فهم المنطوق وتحرير المفردات، وكان

معدل النتائج للمادتين هو **10/9.25** ، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي وعلى تحصيلها الدراسي واستعابها للدروس .

- **الحالة (3) : ع . ك**

تقديم الحالة

ع : تلميذ عمره 9 سنوات معاق سمعيا وشدة الإعاقة خفيفة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الرابعة إبتدائي وهو مدمج منذ 2016 أي 4 سنوات في الدمج، نسبة السمع لا توجد عدد الإخوة 3، الرتبة 2، سوابقه المرضية لا توجد، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة مَولود قَبَل التَّمام أَو قبل أوانه 7 أشهر، الرضاعة كانت من الثدي، الجلوس في 9 أشهر والوقوف كان في 12 شهر والمشي في 13 شهر، أول كلمة نطقها *د د* ماما* يعبر عن حاجاته بالإيماءات، لديه إضطراب مصاحب هو الإفراط الحركي والعدوانية، لديه استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، وهو كثير النشاط داخل القسم مع حركة زائدة يحب اللعب بعدوانية غير مهتم بالدراسة، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات وأحيانا بالإشارة عندما لا تفهمه المعلمة، سلوك متمرد مع المعلمة داخل القسم ولديه إندفاعية وعدوانية مع زملائه ومع أي شخص في القسم، وهو عدواني بدرجة حادة عندما لا تلبى طلباته.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات (LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي لتقييم للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (13) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 32 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 64 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية أعلى من المتوسط، وفي بعد تكرار

الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 25 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 78 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرته على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئته التي يعيش فيها .

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصل التلميذ (ع . ك) على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/9.5**، وهي نتيجة عالية تدل على استعابه لهذه المادة وعلى قدرته فهم المنطقن وعلامة اللغة العربية **10/10**، وهي دليل على اكتساب لغوي جيد وعالي كان معدل النتائج للمادتين هو **10/9.75**، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي وعلى تحصيله الدراسي واستعابه للدروس .

- **الحالة (4) : م . هـ**

تقديم الحالة :

م : تلميذة عمرها 11 سنة معاقة سمعيا وشدة الإعاقة خفيفة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمجة ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الرابعة إبتدائي بمدرسة بن عيسى حفصي للبنات وهي مدمجة منذ 2013 أي 7 سنوات في الدمج، نسبة السمع 75 % عدد الإخوة 2، الرتبة 1، سوابقها المرضية لا توجد، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة مَولودة قَبَل التَّمام أَو قبل أوانها، وَلَدت خديج (prématuré)، الرضاعة كانت اصطناعية، الجلوس في 8 أشهر و الوقوف كان في 11 شهر ، أول كلمة نطقتها *ماما* تعبر عن حاجاتها بإستعمال الكلمات ، ليس لديها إضطراب مصاحب ، لديها استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، وهي كثيرة النشاط داخل القسم تحب اللعب مهتمة كثيرا بالدراسة، تتواصل داخل القسم مع المعلمة ومع أصدقائها بالكلمات مع طلاقة في اللغة الشفهية وأحيانا

بالإشارة عندما لا يفهمها زملائها، تحب لفت انتباه المعلمة داخل القسم حتى تحضى بالإهتمام وتحب التميز كثيرا ولديها قدرة عالية على التفاعل الإجتماعي مع زملائها ومع أي شخص جديد عن القسم، وهي هادئة ولديها قدرة على تكوين صداقات ولديها هواية السباحة.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية(ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات (LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذة تسميتها بهدف معرفة قدرتها على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (13) أنها تحصلت في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 47 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 94 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذة إنتاجها للعبارات الشفهية عالي حدا وبنسبة كبيرة، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذة تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصلت التلميذة على 31 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 97 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرتها على إنتاج الكلمات بالصوت وعلى قدرتها على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابها الجيد للغة الشفهية، وعلى قدرتها الكبيرة على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكها رصيد كامل من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئتها التي تعيش فيها.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات:

تحصلت التلميذة **(م . هـ)** على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/10**، وأعلى علامة وكاملة مما يدل على قدرتها على فهم المنطق واكتساب عالي لمادة الرياضيات، وتحصلت على علامة **10/10** في مادة اللغة العربية وهي أعلى علامة تدل على إكتساب عالي للغة العربية،

وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/10**، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي وعلى تحصيلها الدراسي العالي وقدرة عالية على استعاب الدروس.

2 – عرض و تحليل نتائج حالات السنة الثالثة إبتدائي :

2 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية :

* البنود الخاصة بالإنتاج المعجمي هي 50 بندا. (Lexp)

* البنود الخاصة بتكرار الكلمات هي 32 بندا . (RepM)

جدول رقم (15) يوضح نتائج أختبار خوسي على البعدين (LexP) و (RepM)

الحالة	المستوى الدراسي	انتاج العبارات (LexP)	تكرار الكلمات(RepM)
أ . ج	السنة 3	33	25
ن . ب	السنة 3	25	15
ف . ع	السنة 3	40	27
متوسط الدرجات		32.66	22.33

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن حالات قسم السنة الثالثة وهم ثلاث حالات تحصلوا على درجات متفاوتة في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) في البعدين الإنتاج المعجمي (LexP) وبعد تكرار الكلمات (RepM) وكان متوسط درجاتهم في بعد الانتاج المعجمي هو 37.75 درجة من مجموع درجات المقياس التي تساوي 50 درجة حيث كانت درجاتهم بين أدنى درجة 32 وأعلى درجة 47 من مجموع الدرجة الكلية 50 وفي بعد تكرار الكلمات كان متوسط درجاتهم 27 درجة من مجموع الدرجة الكلية التي تساوي 32 حيث تراوحت درجاتهم بين أدنى درجة 25 وأعلى درجة 31 من الدرجة الكلية 32.

2 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية :

جدول رقم (16) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات واللغة العربية السنة الثالثة /10

الحالات	المستوى الدراسي	اللغة العربية	الرياضيات
أ . ج	السنة 3	8.25	7.5
ن . ب	السنة 3	7.25	9.5
ف . ع	السنة 3	5.75	8.5
المعدل		7.08	8.5
معدل المادتين		8	

من خلال الجدول رقم (16) يتبين لنا أن نتائج تلاميذ قسم السنة الثالثة درجاتهم متفاوتة في معدلات مادتي اللغة العربية والرياضيات معا حيث كان معدل المادتين **10/8** وهو معدل جيد، وكان معدل مادة اللغة العربية للحالات هو**10/8.5** وهو أعلى من معدل مادة اللغة العربية الذي كان **10/7.08** وهو معدل حسن يدل على تحصيل دراسي فوق المتوسط قريب الى الجيد.

- **الحالة (5) : أ . ج**

تقديم الحالة :

أ : تلميذ عمره 11 سنة معاق سمعيا وشدة الإعاقة متوسطة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الثالثة إبتدائي وهو مدمج منذ 2012 أي 8 سنوات في الدمج، نسبة السمع 50 % عدد الإخوة 5، الرتبة 3، سوابقه المرضية حمى شديدة، حمل غير مرغوب فيه ونوع الولادة مَولود قَبَل التَّمام أَو قبل أوانه، وَلَد خديج (prématuré)، الرضاعة كانت اصطناعية، الجلوس في 10 أشهر والوقوف كان في 12 شهر، أول كلمة نطقها *ماما* يعبر عن حاجاته بالإشارة وبإستعمال الكلمات، لديه إضطراب مصاحب هو الإفراط الحركي، لديه استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، وهو كثير النشاط داخل القسم مع حركة زائدة يحب اللعب كثيرا غير مهتم بالدراسة، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات رغم صعوباته اللغوية الشفهية وأحيانا بالإشارة عندما لا تفهمه المعلمة، يحب لفت انتباه المعلمة داخل القسم حتى يحضى

بالإهتمام ولديه قدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائه ومع أي شخص جديد عن القسم، وهو عدواني بدرجة خفيفة عندما لا تلبى طلباته يغضب.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات(LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (15) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 25 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 66 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية أعلى من المتوسط، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 25 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 78% من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية تدل على قدرته على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئته.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصل التلميذ **(أ . ج)** على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/7.5**، و علامة اللغة العربية 10/8.25، وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/7.8**، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي وعلى تحصيله الدراسي واستعابه للدروس.

- **الحالة (6) : ن . ب**

تقديم الحالة :

ن : تلميذة عمرها **10** سنوات معاقة سمعيا متوسطة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمجة اذماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الثالثة إبتدائي وهي مدمجة منذ 2015 أي 5 سنوات في الدمج، نسبة السمع لا توجد عدد الإخوة 2، الرتبة 2، سوابقها المرضية نقص في النمو، مع مشاكل صحية للأم أثناء الولادة ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة من الثدي، الصرخة الأولى نعم والنمو النفسي الحركي الجلوس في 8 أشهر والوقوف كان في 24 شهر (عامين) المشي عامين و9 أشهر، أول كلمة نطقتها *ماما* تعبر عن حاجاتها بالإشارة، بداية الكلام متأخرة، سلامة اللغة لا توجد، لديها استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، علاقتها مع المختصين تحب اللعب كثيرا، وهي ذات نشاط عادي داخل القسم مع هدوء أثناء الجلوس في القسم، تحب اللعب مع المعلم والأخصائيين اهتمام قليل بالدراسة، تتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائها بكلمات غير واضحة وكثيرا ما تتواصل معهم بالإشارة، تحب اللعب مع المعلمة داخل القسم ولدي قدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائها أما مع أي شخص جديد عن القسم تتعامل بخجل .

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات(LexP) وتكرار الكلمات(RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذة حيث تم في بعد إنتاج العبارات (LexP) عرض مجموعة من الصور ويطلب الباحث من التلميذة تسميتها بهدف معرفة قدرتها على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (15) أنها تحصلت في بعد انتاج العبارات(LexP) على درجة 25 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 50 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذة إنتاجها للعبارات الشفهية متوسط حسب درجات المقياس، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذة تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي

وتحصلت التلميذة على 15 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 47 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة أقل من المتوسط تدل على نقص في إنتاج الكلمات بالصوت ونقص في قدرتها على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابها للغة الشفهية بدرجة متوسطة، وايضا قدرتها على إنتاج العبارات شفهيا متوسطة وبالتالي امتلاكها رصيد متوسط من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئتها.

.تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصلت التلميذة **(ن . ب)** على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/9.5**، وهذا يدل على قدرتها على فهم المنطق واستعابها للمادة، بينما علامة اللغة العربية **10/7.25**، وهو مستوى حسن يدل على استعابها للماذة وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/8.37**، وهذا ما يدل على أداء دراسي جيد وعلى تحصيلها الدراسي وقدرتها على استعاب للدروس.

- **الحالة (7) : ف . ع**

تقديم الحالة :

ف : تلميذ عمره 11 سنة معاق سمعيا وشدة الإعاقة عميقة بمعينات سمعية (تجهيز سمعي) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الثالثة إبتدائي وهو مدمج منذ 2015 أي 5 سنوات في الدمج، عدد الإخوة 5، الرتبة 5، إكتشاف مشكل السمع في عمر سنة، حمل غير مرغوب فيه ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة من الثدي، المشي في 10 أشهر، الصرخة الأولى نعم ولا توجد لغة يعبر عن حاجاته بالإشارة، لديه إضطراب مصاحب هو زيادة في النشاط والإفراط الحركي، الإستقلالية في 3 سنوات و كانت لديه استقلالية في الأكل، الغسل، و استقلالية اللباس في 4 سنوات، وهو كثير النشاط داخل القسم مع حركة زائدة لا يحب الجلوس كثيرا داخل القسم لفترة طويلة وكثير الوقوف داخل القسم، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات وغالبا ما يستعمل الإشارة اثناء الدرس بالرغم من قدرته على على اصدار كلمات، يحب لفت انتباه أي شخص أجنبي عن

القسم حتى يلفت الانتباه ولديه قدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائه ومع أي شخص جديد عن القسم، وهو عدواني بدرجة كبيرة بأفعال عدوانية مع الغضب، وهو حيوي كثيرا داخل القسم ويحب المشاركة في أي نشاط حتى من دون طلب معلمته وهو مبادر أثناء التفاعلات الإجتماعية .

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات(LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (15) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات(LexP) على درجة 40 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 80 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية عالي قريب إلى العاديين، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 27 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 84 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية تدل على قدرته على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئته الأسرة وخارج الأسرة.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصل التلميذ (ف . ع) على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/8.5**، وهي علامة جيدة دالة على قدرته على فهم الماذة جيدا وتحصل في مادة اللغة العربية على علامة **10/5.75**، وهو مستوى متوسط في اللغة يرجع للصعوبة في السمع وضعف القدرة على انتاج اللغة وكان

معدل النتائج للمادتين هو **10/07** ، وهذا ما يدل على أداء دراسي حسن وعلى تحصيله الدراسي القريب الى الجيد واستعابه للدروس.

3 – عرض وتحليل نتائج حالات السنة الأولى إبتدائي :

3 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية :

* البنود الخاصة بالإنتاج المعجمي هي 50 بندا. **(LexP)**

* البنود الخاصة بتكرار الكلمات هي 32 بندا. **(RepM)**

* البنود الخاصة بتكرار العبارات هي 15 بندا. التكرار على المستوى النحوي **(Répsyn)** والتكرار على المستوى المعجمي **(Répsén)**.

جدول رقم (17) يوضح نتائج أختبار خوسي على الأبعاد (LexP) و(RepM) و(Répsyn) و(Répsén)

الحالة	المستوى الدراسي	انتاج العبارات (LexP)	تكرار الكلمات (RepM)	تكرار العبارات	
				(Répsyn)	(Répsén)
ع . ش	السنة 1	34	26	9	6
ا . ع	السنة 1	40	29	11	4
ه . خ	السنة 1	39	28	10	5
متوسط الدرجات		37.66	27.33	/	/

نلاحظ من خلال الجدول (17) أن حالات قسم السنة الأولى وهم ثلاث حالات تحصلوا على درجات متفاوتة في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) في البعدين الإنتاج المعجمي (LexP) وبعد تكرار الكلمات (RepM) وكان متوسط درجاتهم في بعد الانتاج المعجمي هو 37.66 درجة من مجموع درجات المقياس التي تساوي 50 درجة حيث كانت درجاتهم بين أدنى درجة 34 وأعلى درجة 40 من مجموع الدرجة الكلية 50 وفي بعد تكرار الكلمات كان متوسط درجاتهم 27.33 درجة من مجموع الدرجة الكلية التي تساوي 32 حيث تراوحت درجاتهم بين أدنى درجة 26 وأعلى درجة 29 من الدرجة الكلية 32، وفي بعد تكرار العبارات تحصل التلاميذ على درجات بين أدنى درجة تحصلت عليها الحالة خ . ش

هي 09 وأعلى درجة تحصلت عليها الحالة أ . ع وهي 11 من مجموع درجات المقياس التي تساوي 15 .

3 – 2 – نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية :

جدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار مادتي الرياضيات واللغة العربية السنة الأولى /10

الحالات	المستوى الدراسي	اللغة العربية	الرياضيات
ع . ش	السنة 1	8	10
ا . ع	السنة 1	5	10
هـ . خ	السنة 1	9.75	10
المعدل		7.5	10
معدل المادتين		8.75	

من خلال الجدول رقم (18) يتبين لنا أن نتائج تلاميذ قسم السنة الأولى درجاتهم متفاوتة في معدلات مادتي اللغة العربية والرياضيات معا حيث كان معدل المادتين **10/8.75**، كان معدل مادة اللغة العربية للحالات هو **10/7.5** ومعدل مادة الرياضيات **10/10**، والملاحظ أن التلاميذ ضعيفي السمع تحصلوا كلهم على العلامة الكاملة في مادة الرياضيات.

- **الحالة (8): ع . ش**

تقديم الحالة :

ع : تلميذ عمره 7 سنوات معاق سمعيا وشدة الإعاقة خفيفة زرع قوقعي (Implant cochléaire) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الأولى إبتدائي بمدرسة ابراهيم الرحماني – ذكور – وهو مدمج منذ 2015 أي 5 سنوات في الدمج، نسبة السمع 75 % عدد الإخوة 2، الرتبة 1، قريب من الأب في علاقته، سوابقه المرضية حساسية شديدة، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة كانت من الثدي، الوقوف كان في 9 أشهر، المشي في 13 شهر، أول كلمة نطقها *ماما*بابا* بدأ الكلام متأخر ويعبر عن حاجاته بالإشارة في المراحل الأولى من عمره، لديه إضطراب مصاحب لايوجد، لديه استقلالية في الأكل في 3 سنوات، اللباس، وهو هادئ ومستقر سلوكه داخل

القسم مع نقص الثقة وتردد في الإجابة في وقت الدراسة، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات رغم صعوباته اللغوية الشفهية وأحيانا بالإشارة عندما لا تفهمه المعلمة، يعاني من مشكل في التمييز بين الأصوات المتشابهة حتى ولديه نقص في القدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائه ومع أي شخص جديد عن القسم.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات (LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (17) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 34 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 68 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية أعلى من المتوسط وقريب إلى المستوى العالي في إنتاج العبارات، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 26 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 81 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جداحسب درجات المقياس تدل على قدرته على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة، وفي البعد الخاص بتكرار العبارات، تحصل على 9 درجات في التكرار على المستوى النحوي (Répsyn) وعلى 6 درجات في التكرار على المستوى المعجمي (Répsén) حيث عبر بطريقة صحيحة في 9 عبارات بينما عبر بطريقة مشابهة على 6 عبارات.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصل التلميذ **(ع . ش)** على النتائج التالية حيث كانت علامة الرياضيات 10/10، وعلامة اللغة العربية **10/08**، وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/09**، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي جدا وعلى كفاءة تحصيله الدراسي واستعابه للدروس.

- **الحالة (9) : ا . ع**

تقديم الحالة :

أ : تلميذ عمره 07 سنة معاق سمعيا وشدة الإعاقة خفيفة زرع قوقعي (Implant cochléaire) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الأولى إبتدائي مدرسة ابراهيم الرحماني – ذكور – وهو مدمج منذ 2017 أي 3 سنوات في الدمج، نسبة السمع 80 % عدد الإخوة لا توجد، سوابقه المرضية لا توجد، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة كانت بالثدي، الجلوس في 8 أشهر والوقوف كان في 11 شهر، أول كلمة نطقها *ماما* يعبر عن حاجاته بالإشارة وبإستعمال الكلمات، لديه إضطراب مصاحب لا يوجد، لديه استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس، وهو نشيط ومتفاعل داخل القسم مهتم بالدراسة، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات وأحيانا بالإشارة عندما لا تفهمه المعلمة يفهم التعليمات الشفهية لديه رصيد شفهي، يحب لفت انتباه المعلمة داخل القسم بحركته على الكرسي حتى يأخذ الإهتمام ولديه قدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائه ومع أي شخص جديد عن القسم، سلوكه طبيعي.

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات(LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (17) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات (LexP) على

درجة 40 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 80 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية عالي جدا، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 29 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 91 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرته العالية على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته الكبيرة على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئته، وفي البعد الخاص بتكرار العبارات، تحصل على 11 درجات في التكرار على المستوى النحوي (Répsyn) وعلى 4 درجات في التكرار على المستوى المعجمي (Répsén) حيث عبر بطريقة صحيحة في 11 عبارات بينما عبر بطريقة مشابهة على 4 عبارات.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصلت التلميذة (ا . ع) على النتائج التالية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/10**، وعلامة اللغة العربية **10/05**، وهي علامة متوسطة تدل على ضعف الجانب اللغوي لديه، وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/7.5**، وهذا ما يدل على أداء دراسي حسن وعلى تحصيله الدراسي القريب إلى الجيد وقدرته على استعاب للدروس.

- **الحالة (10) : هـ . خ**

تقديم الحالة :

هـ : تلميذ عمره 6 سنوات معاق سمعيا وشدة الإعاقة خفيفة زرع قوقعي (Implant cochléaire) مدمج ادماج جزئي في قسم خاص بمدرسة عادية في قسم السنة الأولى إبتدائي وهو مدمج منذ 2018 أي 2 سنوات في الدمج، نسبة السمع 80 % عدد الإخوة 2، الرتبة 1، سوابقه المرضية عدم التوازن، حمل مرغوب فيه ونوع الولادة طبيعية، الرضاعة كانت اصطناعية، الجلوس في 13 أشهر والوقوف كان في 28 شهر، أول كلمة

نطقها *بابا* بدأ الكلام متأخر يعبر عن حاجاته بالإيماءات وبإستعمال كلمات بسيطة، لديه إضطراب مصاحب هو الإفراط الحركي، لم تكن لديه استقلالية في الأكل، الغسل، اللباس في المراحل الأولى من عمره، وهو كثير النشاط داخل القسم مع نقص في التركيز يحب اللعب كثيرا ويفهم التعليمات الشفهية من المعلمة، يتواصل داخل القسم مع المعلمة وأصدقائه بالكلمات رغم الشفهية وأحيانا بالإيماءات مع أصدقائه عندما لا يفهمه زملائه في القسم، يحب لفت انتباه المعلمة داخل القسم ولديه قدرة على التفاعل الإجتماعي مع زملائه في القسم، وهو مندفع بدرجة كبيرة خارج القسم .

تحليل نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) :

بعد تطبيق البعدين انتاج العبارات (LexP) وتكرار الكلمات (RepM) من مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) على التلميذ حيث تم في هذا البعد عرض مجموعة من الصور ويطلب من التلميذ تسميتها بهدف معرفة قدرته على تسمية الأشياء شفهيا ودراسة القدرة على النطق، ويظهر لنا من خلال الجدول رقم (17) أنه تحصل في بعد انتاج العبارات (LexP) على درجة 39 من أصل 50 إجابة وهذا بنسبة إجابة 78 % من مجموع الإجابات، مما يعني أن التلميذ إنتاجه للعبارات الشفهية عالي وجيد، وفي بعد تكرار الكلمات (RepM) حيث يطلب الباحث في هذا البعد من التلميذ تكرار ما يقوله لمرة واحدة وهذا لإختبار التكرار في الجنب الصوتي وتحصل التلميذ على 28 درجة من مجموع 32 وهذا بنسبة إجابة 87.5 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرته على إنتاج الكلمات بالصوت وقدرته على التكرار الصوتي وهذا ما يدل على اكتسابه للغة الشفهية، وعلى قدرته على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكه رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئته، وفي البعد الخاص بتكرار العبارات، تحصل على 10 درجات في التكرار على المستوى النحوي (Répsyn) وعلى 5 درجات في التكرار على المستوى المعجمي

(Répsén) حيث عبر بطريقة صحيحة في 10 عبارات بينما عبر بطريقة مشابهة على 5 عبارات.

تحليل نتائج التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات :

تحصلت التلميذة **(هـ . خ)** على النتائج التالية في كل من إختبار مادة الرياضيات وإختبار مادة اللغة العربية، حيث كانت علامة الرياضيات **10/10**، وهي علامة كاملة وكانت علامة اللغة العربية **10/9.75**، وهو مستوى ممتاز في المادة وكان معدل النتائج للمادتين هو **10/9.87**، وهذا ما يدل على أداء دراسي عالي جدا وعلى تحصيله الدراسي العالي وقدرته على استعاب الدروس استعابه للدروس.

4 – عرض وتحليل النتائج الكلية للحالات العشرة :

4 – 1 – نتائج إختبار خومسي (ELO) لتقييم اللغة الشفهية :

في ما يلي نعرض نتائج البنود الخاصة بمقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية في المجالات الثلاثة المستعملة في دراستنا وهي المعجم، الفونولوجيا، والتعبير اللغوي وقد تم عرض النتائج على مستوى الأبعاد التالية المطبقة في الدراسة وهي الإنتاج المعجمي، تكرار الكلمات، تكرار العبارات في شقيه التكرار على المستوى النحوي والتكرار على المستوى المعجمي.

* البنود الخاصة بالإنتاج المعجمي هي 50 بندا. **(LexP)**

* البنود الخاصة بتكرار الكلمات هي 32 بندا. **(RepM)**

* البنود الخاصة بتكرار العبارات هي 15 بندا. التكرار على المستوى النحوي **(Répsyn)** والتكرار على المستوى المعجمي **(Répsén)**.

جدول رقم (19) يوضح النتائج الكلية لإختبار خوسي لتقييم اللغة الشفهية على الأبعاد (LexP) و(RepM) و(Répsyn) و(Répsén)

الحالة	الجنس	المستوى الدراسي	انتاج العبارات (LexP)	تكرار الكلمات (RepM)	تكرار العبارات	
					(Répsyn)	(Répsén)
ص . م	أنثى	السنة 4	37	26	/	/
ا . ع	أنثى	السنة 4	35	26	/	/
ع . ك	ذكر	السنة 4	32	25	/	/
م . هـ	أنثى	السنة 4	47	31	/	/
أ . ج	ذكر	السنة 3	33	25	/	/
ن . ب	انثى	السنة 3	25	15	/	/
ف . ع	ذكر	السنة 3	40	27	/	/
ع . ش	ذكر	السنة 1	34	26	9	6
ا . ع	ذكر	السنة 1	40	29	11	4
هـ . خ	ذكر	السنة 1	39	28	10	5
متوسط الدرجات الكلية			36.2	25.8	/	/

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن الحالات وهي عشرة حالات تحصلوا على درجات متفاوتة في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) في البعدين الإنتاج المعجمي (LexP) وبعد تكرار الكلمات (RepM) وكان متوسط درجاتهم الكلية في بعد الانتاج المعجمي هو 36.2 درجة من مجموع درجات المقياس التي تساوي 50 درجة وهي نسبة أعلى من المتوسط حيث كانت درجاتهم بين أدنى درجة 25 وأعلى درجة 47 من مجموع الدرجة الكلية 50 وفي بعد تكرار الكلمات كان متوسط درجاتهم 25.4 درجة من مجموع الدرجة الكلية التي تساوي 32 وهي نسبة أعلى من المتوسط وعالية، حيث تراوحت درجاتهم بين أدنى درجة 15 وأعلى درجة 31 من الدرجة الكلية 32، وفي بعد تكرار العبارات تم تطبيقه على قسم السنة أولى فقط فهو خاص بالتلاميذ الين عمرهم أكثر من 5 سنوات و3 أشهر حيث تحصل التلاميذ على درجات بين أدنى درجة تحصلت عليها الحالة ع . ش هي 9 وأعلى درجة تحصلت عليها الحالة أ . ع وهي 11 من مجموع درجات المقياس التي تساوي 15.

4 – 2 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية لمادتي الرياضيات واللغة العربية :

جدول رقم (20) يوضح النتائج الكلية لإختبار مادتي الرياضيات واللغة العربية /10

الحالات	المستوى الدراسي	اللغة العربية	الرياضيات
ص . م	السنة 4	5.5	6
ا . ع	السنة 4	9.5	9
ع . ك	السنة 4	10	9.5
م . هـ	السنة 4	10	10
أ . ج	السنة 3	8.25	7.5
ن . ب	السنة 3	7.25	9.5
ف . ع	السنة 3	5.75	8.5
ع . ش	السنة 1	8	10
ا . ع	السنة 1	5	10
هـ . خ	السنة 1	9.75	10
المعدل		7.9	09
معدل المادتين		8.45	

من خلال الجدول رقم (20) يتبين لنا أن نتائج الحالات العشرة درجاتهم متفاوتة في معدلات مادتي اللغة العربية والرياضيات معا حيث كان معدل المادتين **10/8.45** وكان معدل مادة اللغة العربية للحالات هو **10/7.9**، وهذا يدل على المستوى الحسن لمجموع التلاميذ في المادة وعلى قدرتهم على فهم واستعاب المادة، ومعدل مادة الرياضيات **10/09**، وهو مستوى عالي ويدل على قدرة عالية في فهم المادة والملاحظ أن التلاميذ ضعيفي السمع متفوقون في الرياضيات أكثر من تفوقهم في اللغة العربية وهذا قد يرجع إلى الصعوبات اللغوية التي يعانون منها نتيجة ضعف السمع.

4 – 3 – النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية ولمقياس اللغة الشفهية حسب الجنس :

جدول رقم (21) يوضح النتائج الكلية للإختبارات التحصيلية ولمقياس اللغة الشفهية حسب الجنس.

النتائج / الجنس	إناث	ذكور
معدل مادة اللغة العربية	$\frac{8.09}{10}$	$\frac{7.79}{10}$
معدل مادة الرياضيات	$\frac{8.62}{10}$	$\frac{9.25}{10}$
معدل مادتي الرياضيات و اللغة العربية	$\frac{8.34}{10}$	$\frac{8.52}{10}$
ماوسط درجات انتاج العبارات(LexP)	$\frac{36}{50}$	$\frac{36.33}{50}$
ماوسط درجات تكرار الكلمات(RepM)	$\frac{24.5}{32}$	$\frac{26.66}{32}$

يظهر لنا من الجدول رقم (20) أن هناك فروق في النتائج بين الجنسين حيث في معدل مادة اللغة العربية تحصلن الإناث على معدل $\frac{8.09}{10}$، بينما الذكور تحصلوا على معدل $\frac{7.79}{10}$، أي الإناث أعلى في التحصيل مقارنة بالذكور، وفي مادة الرياضيات الإناث تحصلن على معدل $\frac{8.62}{10}$، بينما الذكور تحصلوا على معدل $\frac{9.25}{10}$، حيث تفوق الذكور في الرياضيات على الإناث وفي معدل مادتي اللغة العربية والرياضيات تحصل الإناث على معدل $\frac{8.34}{10}$، والذكور تحصلوا على معدل $\frac{8.52}{10}$، وكان التفوق في المادتين لصالح الذكور وفي مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية تحصلن الإناث في بعد إنتاج العبارات على متوسط درجات $\frac{36}{50}$، وفي نفس البعد الذكور تحصلوا على متوسط درجات $\frac{36.33}{50}$، وفي بعد تكرار العبارات تحصلن الإناث على متوسط درجات $\frac{24.5}{32}$، وفي نفس البعد الذكور تحصلوا على متوسط درجات $\frac{26.66}{32}$، حيث من خلال مجموع النتائج سواء في الإختبارات التحصيلية أو في اختبار خومسي للغة الشفهية نلاحظ من خلال الجدول تفوق الذكور في النتائج على الإناث، كما نلاحظ بالنسبة لمجموع التلاميذ حصولهم في مادة الرياضيات على درجات أعلى من مادة اللغة العربية وهذا قد يعود إلى الصعوبات الغوية التي يعانون منها نتيجة ضعف السمع.

5 – مناقشة وتفسير النتائج:

5 – 1 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أنه:

لإدماج التلاميذ ضعيفي السمع في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي دور في اكتساب اللغة الشفهية.

لدراسة ما إذا كان للإدماج دور في إكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين إعتمد الباحث على مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية وقد تم الإعتماد على المجالات الثلاثة من المقياس وهي مجال المعجم حيث إعتمدنا الإختبار الفرعي المتمثل في بعد الانتاج المعجمي بعرض مجموعة من الصور ويطلب من الطفل تسميتها، ويمكن من خلال هذه المهمة تسمية الأشياء دراسة القدرة النطقية عند التلميذ إلا أنها قريبة اكثر لدراسة المعجم عن إختبار التكرار في دراسة الجانب الصوتي، حيث كان متوسط نتائج التلاميذ على المقياس 36.2 درجة من أصل 50 بندا اي بنسبة 72.4 % من مجموع الإجابات في هذا البعد مما يعني أن التلاميذ يملكون رصيد من معجم الكلمات وأن إنتاجهم للعبارات الشفهية عالي، وفي مجال الفونولوجيا إعتمدنا الإختبار الفرعي المتمثل في بعد تكرار الكلمات وهذا من أجل تقييم الفونولوجيا في مظهرها الإنتاجي حيث قام الباحث بوضع قائمة من الكلمات لها معنى وهذا النشاط يمكن إستعماله في تقييم عملية النطق والتي تسمى أيضا بإختبارات التكرار، وهي غنية بما تقدمه من معلومات مع التحقق من الإكتساب الصحيح للفونيمات التي تتكون منها الوحدات المعجمية، حيث كانت نتائج التلاميذ في الاختبار متقاربة حيث كان متوسط اجابتهم على البنود 25.2 من أصل 32 بندا أي بنسبة 73.71 % من مجموع الإجابات في هذا البعد وهي نسبة عالية جدا تدل على قدرتهم على إنتاج الكلمات بالصوت وعلى قدرتهم على التكرار الصوتي، وفي مجال التعبير اللغوي إعتمدنا الإختبار في جزئه المتمثل في بعد تكرار العبارات على المستوى النحوي والمستوى الدلالي حيث كانت نتائج تلاميذ قسم السنة الأولى وهم 3 حالات حيث كانت اجاباتهم على المستوى النحوي 9، 10 و11 درجة

من أصل 15 بندا وهذا ما يجل على قدرتهم على تكرار العبارات بمحتواها النحوي الأصلي وعلى المستوى الدلالي تحصل تلاميذ اللسنة الأولى على الدرجات 6، 4 و5 حيث قدموا العبارات بنفس محتواها الأصلي لكن بطريقتهم الخاصة، ونتائج الحالات 10 على مستوى الأبعاد الثلاثة المعجم، تكرار الكلمات وتكرار العبارات تدل على على اكتسابهم للغة الشفهية، وعلى قدرتهم على إنتاج العبارات شفهيا وبالتالي امتلاكهم رصيد من معجم الكلمات المستعملة في المدرسة وفي بيئتهم التي ينتمون إليها، وبالتالي قبول وصحة الفرضية الأولى التي تنص على للدمج دور ايجابي في اكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الابتدائي، وحسب الدكتورة عدى دليلة (2017) أن في وضوح نظرية مستويات تحليل اللغة يقول روندال (Rondal) أن اللغة ظاهرة معقدة لأنها تتكون من عناصر والمتمثلة في الفونيمات، الكامات، القواعد المورفولوجية، التبادلات الحوارية ويجب دراسة هذه العناصر لوحدها وفي علاقتها البناءة مع كل النظام اللغوي، كما يجب أيضا تقييم مختلف هذه العناصر في جانبها الإنتاجي (التعبير) والإنتاج (الفهم). **(عدى، 2017، ص ص 185، 186)**

5 – 2 – مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أنه :

يوجد اثر إيجابي لاكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية على تحسين الأداء الدراسي.

لدراسة أثر اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي للتلامي ضعيفي السمع المدمجين استعمل الباحث نتائج إختبارات التحصيل لمادتي اللغة العربية والرياضيات حيث كانت نتائج نتائج التلاميذ ضعيفي السمع العشرة في إختبار مادة اللغة العربية بمعدل جماعي **10/7.5** كما تجاوز معدل اختبار اللغة العربية لكل واحد منهم علامة **10/05** ونتائج التلاميذ ضعيفي السمع العشرة في إختبار الرساضيات بمعدل جماعي **10/09**، وتجاوز معدل كل واحد منهم علامة **10/7.5**، حيث أنه نتائج مادة الرياضيات كانت أعلى من مادة اللغة العربية وهذا راجع إلى الصعوبات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ في السمع، كما توصلنا إلى أن نتائج التلاميذ ضعيفي السمع تفوق المتوسط حيث ان كل التلاميذ مستواهم بيدأ من المتوسط إلى الممتاز في كلا المادتين، وكان معدل تحصيل المجموعة كلها في مادتي اللغة العربية والرياضيات معا **10/8.45**، كما تجاوز معدل كل تلميذ في المادتين معا **10/05**، وكانت نتائج التلاميذ الذين مستوى لغتهم الشفهية عالية حسب مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) معدلهم في الاختبارات التحصيلية عالي في مادتي اللغة العربية والرياضيات، كما تم دراسة وتفسير نتائج االلغة الشفهية والأداء الدراسي من خلال نتائج مقياس خومسي للغة الشفهية (ELO) ونتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي اللغة العربية والرياضيات حيث قام الباحث بمقارنة النتائج الكلية لمقياس اللغة الشفهية وكانت متوسط الدرجات للتلاميذ كلهم في بعد الإنتاج المعجمي (36.2) درجة على الدرجة الكلية التي تساوي (50) ومتوسط درجاتهم في بعد تكرار العبارات (25.8) درجة على الدرجة الكلية التي تساوي 32 درجة، حيث تحصلت الحالات على معدل **10/8.45**، لمعدل المادتين معا (اللغة العربية والرياضيات)، والمعدل التحصيلي لمادة اللغة العربية **10/7.5** كما كان معدل الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات **10/09**، والتلاميذ الذين درجاتهم عالية في مقياس

خومسي للغة الشفهية ويتعلق الأمر بالحالات التالية **(ص . م)** 50/37 درجة و**(م . هـ)** 50/47 درجة و**(ف . ع)** 50/40 درجة و**(ا . ع)** 50/40 درجة و**(هـ . خ)** 50/39 درجة في اختبار تقييم اللغة الشفهية اللغة وكان معدل نتائجهم في مادتي اللغة العربية والرياضيات لنفس الحالات كان (ص . م) بمعدل **10/5.75**، و(م . هـ) بمعدل **10/10** و(ف . ع) بمعدل **10/07**، و(ا . ع) بمعدل **10/7.5**، و(هـ . خ) بمعدل **10/9.87**، ونتائج التلاميذ ضعيفي السمع في الإختبارات التحصيلية تدل على وجود أداء دراسي عالي ومن خلال هذه النتائج تبين لنا ما يؤكد بقبول وصحة الفرضية الثانية القائلة : بوجود اثر إيجابي لاكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية على تحسين الأداء الدراسي.

5 – 3 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على :

لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب اللغة الشفهية بين التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة.

لدراسة وجود الفروق بين الجنسين في إكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالمدارس العادية حيث قام الباحص بمقارنة نتائج الجنسين في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية، حيث ومن خلال الجدول رقم (21) تبين لنا أن هناك فروق في النتائج بين الجنسين حيث في مقياس خومسي لتقييم اللغة الشفهية تحصلن الإناث في بعد إنتاج العبارات على متوسط درجات 50/36، وفي نفس البعد الذكور تحصلوا على متوسط درجات 50/36.33 مما يعني وجود فروق لصالح الذكور في هذا البعد، وفي بعد تكرار العبارات تحصلن الإناث على متوسط درجات 32/24.5، وفي نفس البعد الذكور تحصلوا على متوسط درجات 32/26.66 وهذا يعني وجود فروق لصالح الذكور في هذا البعد، ومن خلال هذه النتائج تبين لنا عدم صحة الفرضية القائلة لا توجد فروق بين الجنسين في اكتساب اللغة الشفهية بين التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة.

5 – 4 – مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على:

لا توجد فروق بين الجنسين في الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الابتدائية.

من أجل دراسة الفرضية الخامسة الخاصة بالفروق بين الجنسين في الأداء الدراسي قام الباحث بتفسير نتائج الجدول رقم (20) وقد تبين أن هناك فروق في النتائج بين الجنسين حيث في معدل مادة اللغة العربية تحصلن الإناث على معدل $\frac{8.09}{10}$، بينما الذكور تحصلوا على معدل $\frac{7.79}{10}$، وفي مادة الرياضيات الإناث تحصلن على معدل $\frac{8.62}{10}$، بينما الذكور تحصلوا على معدل $\frac{9.25}{10}$، وفي معدل مادتي اللغة العربية والرياضيات تحصل الإناث على معدل $\frac{8.34}{10}$، والذكور تحصلوا على معدل $\frac{8.52}{10}$، وعليه ومن خلال هذه النتائج تبين لنا وجود فروق في الأداء الدراسي لصالح الذكور وتأكد لنا عدم صحة الفرضية القائلة لا توجد فروق بين الجنسين في الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في أقسام خاصة بالمدارس الابتدائية .

6 – الاستنتاج :

بعد عرض و تحليل ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في ظل منهج دراسة الحالة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة دور الدمج في إكتساب اللغة الشفهية ومدى تأثير الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالمدارس العادية في مرحلة التعليم الإبتدائي نستنتج من خلال هذه الدراسة المحدودة في الزمان والمكان ووفق الحالات المدروسة، أنه بعد تطبيق مختلف الإختبارات التحصيلية ومقياس خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية الممارسة في البيئة الجزائرية حيث يقول راندال (Rondal) أنّ اللّغة ظاهرة جد معقدة لأنها تتكون من عدّة عناصر: الفونيمات، الكلمات، القواعد المورفو نحوية، قواعد الكلام ... إلخ، ويجب تقييم مختلف هذه العناصر في حد ذاتها وفي علاقاتها البناءة مع كل النظام اللغوي، كما يجب أيضا تقييم مختلف العناصر في جانبها الإنتاجي (التعبير) والإستقبالي (الفهم) (Rondal J.A, 1982, ،P 173,174) وبعد استخراج النتائج وتحليلها تم التحقق من الفرضيات المطروحة والتي نوجزها في ما يلي:

تحقق الفرضيات العامة الثلاثة وعدم تحقق الفرضيتين الجزئيتين، فالفرضية العامة الأولى الخاصة بدور الدمج في إكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية قد تحققت والفرضية الثانية الخاصة بتأثير اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي تحققت، والفرضية العامة الثالثة الخاصة بالعلاقة بين إكتساب اللغة الشفهية والأداء الدراسي تحققت أيضا، ويجب الإشارة إلى أن الباحث تأكد من نتائج الحالات وهم عشرة حالات من التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية قد أبدوا نتائج من المتوسط إلى نتائج عالية في الإختبارات وفي المقياس ووجود فروق بين التلاميذ يرجع إلى الفروق الفردية في الخصائص والقدرات المعرفية، فبالرغم أن الأخطاء التي تحصلوا عليها في بعض البنود إلا أنهم قد أبدوا قدرات شفهية حيث تحصل الباحث من خلال تطبيق مقياس خومسي لتقييم اللغة شفهية على نتائج فوق المتوسط إلى درجات عالية مما يثبت تحقق الفرضية العامة الأولى كما نالحظ وجود العمر الزمني الأطفال المدمجين أكبر مقارنة

مع منهم في نفس مستوى الصف، ويفسر ذلك إلى تأخر في إجراء عملية الزرع القوقعي، وهذا الأخير يسبب في التكفل المتأخر مع الأخصائي الأرطفوني، والا نقف عند هذا الحد بل أيضا بعد الدمج يرتكب الوالدين خطا في عدم متابعة التكفل، أيضا لا يقتصر على العمر الزمني فقط بل أكدت الدراسات المبكرة أن التحصيل الدراسي للصم أقل من أقرانهم العاديين بثلاث أو خمس سنوات ويزداد ذلك مع التقدم في العمر، ومع ذلك فإن الصم يكون لديه مشاكل في فهم المعاني الخاصة بالفقرات والكلمات، بينما تكون أقل في العمليات الحسابية والهجاء (فتحي عبد الرحيم ، حليم بشاي، 1988، ص ص 534 535)

كما أبدوا تحسن في الأداء الدراسي وهذا ظهر من خلا النتائج التي تحصل عليها الباحث في تطبيق الإختبارات التحصيلية لمادتي اللغة العربية والرياضيات وهذا أثبت تحقق الفرضية العامة الثانية المتعلقة بتتأثير اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي، حيث يشير وانج وأخرون (Bran , & Erson and , Wang 1985) في دراسته حول مقارنة لذوي االحتياجات الخاصة في الفصول الخاصة، ودمجهم في الفصول العادية. والتي أسفرت إلى تفوق الطالب ذوي االحتياجات الخاصة الذين تم تطبيق عمليات الدمج عليهم في كل من االأداء الأكاديمي، والمهارات االجتماعية مقارنة بأقرانهم الذين تلقوا تعليمهم في الفصول الخاصة. (فتحي الزيات ، 2009 ، ص 309). كما تحصل الباحث في دراسة العلاقة بين اللغة الشفهية والأداء الدراسي فقد تحصل على نتائج تثبت تحقق الفرضية العامة الثالثة بوجود علاقة طردية بين اللغة الشفهية والأداء الدراسي وهذا ما لاحظه الباحث من خلال تحليل نتائج الإختبارات، كما تحصل الباحث في دراسة الفروق بين الجنسين في اللغة الشفهية والأداء الراسي بين الذكور والإناث على نتائج تثبت تفوق الذكور في إكتساب اللغة الشفهية وهذا ما نفي صحة الفرضية الجزئية الرابعة القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين في إكتساب اللغة الشفهية، وفي الفروق بين الجنسين في الأداء الدراسي تحصل الباحث على نتائج تفيد بتفوق الذكور في الأداء الدراسي وهذا ظهر من خلال نتائج الإختبارات التحصيلية لمادتي اللغة العربية والرياضيات وهذا ما نفي صحة الفرضية الجزئية الخامسة

القائلة بعدم وجود فروق بين الجنسين في الأداء الدراسي، كما سجل الباحث الأخطاء التي سجلها الأطفال وهي أخطاء فونولوجية وهذه خاصية في الأطفال الصم حيث حسب الذكتورة نورية لعريبي (2015) أشارت إلى أن « الأخطاء الفونولوجية عند الأطفال الصم تظهر في أخطاء ذات خصائص التقارب الفونولوجي وأن من حيث مخارج النطق أو من حيث الصفات الفونولوجية للأصوات، أو الإثنين معا، وهي دليل على أن الأطفال الصم لديهم صعوبات في سياق قلب فونام غرافام » (لعريبي، 2015، ص 412)

وفي الأخير نستنتج من هذا البحث أن لعملية الدمج دور ايجابي في إكتساب اللغة الشفهية عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالمدارس العادية في مرحلة التعليم الإبتدائي، حيث أنها تعتبر عملية أساسية لإكتساب اللغة الشفهية والمعرفة اللغوية واللسانية، وكذلك اللغة الشفهية لها تأثير في تحسين الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية.

7 – الاقتراحات :

- معرفة أهمية الدمج و تأثيره ليس فقط في إكتساب اللغة الشفهية، بل كذلك على الجانب النفسي للطفل ضعيف السمع.
- إعطاء الأهمية الكبرى والقيمة الحقيقية لعملية الدمج لأنه الوسيلة كي يكون الأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة عاديين وحتى تكون لهم الفرصة مثل أقرانهم في الحقوق والواجبات الإجتماعية .
- إعادة النظر في عملية تكييف الدروس الخاصة بالتلاميذ المدمجون في الأقسام الخاصة .
- الإستعانة بالدراسات والبحوث العلمية في موضوع الدمج وفي موضوع طريقة تدريس الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجون بالمدارس العادية .
- الإستعانة بوسائل تدريسية بصرية وسمعية تكنولوجية .
- تحسيس المجتمع والعاملين في قطاع التربية وبحق للطفل الأصم (ضعيف السمع) في تلقي التعليم العادي داخل المدارس العادية مثله مثل أقرانه العاديين.
- تعميم الدمج في مظم المناطق وأن لا يكون مقتصرا على المدن الكبرى فقط حتى تكون فرصة لكل الأطفال الصم (ضعيفي السمع) في التمدرس بالمدارس العادية في كل المناطق المدن والأرياف والقرى .
- نوفير تكوينات متخصصة في عملية الدمج وفي الإعاقة السمعية حتى يكون معلمو هذه الفئة على دراية تامة بكل خصائص هذه العملية من أجل التمكن وتحقيق الدمج الفعال.
- بالرغم من وجود شراكة بين مختلف القطاعات إلا أنه يجب التنسيق أكثر من أجل إنجاح عملية الدمج.

- توفير الإمكانيات المادية والوسائل التي تعطي إضافة إيجابية لإنجاح عملية الدمج في الوسط التربوي العادي.
- تدريب الأولياء للعمل مع أطفالهم ضعيفي السمع وتشجيعهم على تدريبه في البيت وفي المواقف الإجتماعية.
- القيام ببحوث ودراسات تهتم بعملية الدمج وبالأطفال ضعيفي السمع وإستعمال نتائجها لحل المشكلات التربوية ولنفسية والإجتماعية الخاصة بهذه الفئة.

الخـــاتـمـــة

الخـاتمـــة :

تعتبر اللغة وسيلة إتصال وتواصل بالنسبة للفرد ويتعلمها منذ ولادته فمن خلالها يعبر عن احتياجاته، ويطلب حقه ويدرس ويتعلم ويتـواصل مـع غيره، ولهذا مــهم اكتسابها في المــراحل الأولى وتعليمها للأطفال فمنها اللغـة اللفظيـة المنطـوقة وهنا يتبع الطفل اللغة الأم للمجتمع الذي ينتمي إليــه وكذلك اللغة غير اللفظية المتمثلة في الحركات والإيماءات، والسنوات الأولى لعمر الطفل مهمة لإكتساب اللغة وما يعيق تعلم اللغة هو وجود اضطرابات أو خلل على مستوى الجهاز النطقي أو السمعي، وإذا تم إكتشاف خلل أو تأخر في إكتسابها يتم التدخل عن طـريق المختصين لتحديد سبب عدم النطق أو التأخر، ومن بين هذه الأسباب هي فقدان السمع وقد يكون خفيف أو شديد وهذه الفئة من الأطفال يمكن دمجها مـع الأطفال العاديين في المـدارس العـادية بشـرط تـوفير بيئـة خاصـة من حيث الوسائل والمختصين وطرق التدريس والهدف هو محاولة إكساب الطفل أكبر قدر ممكن من اللغة المنطوقة أو الضفهية وهذا ما توصلنا إليه في هذا البحث حيث تبين أن للدمج دور في إكتساب اللغة الشفهية مقارنة مع أقرانهم العاديين بفرق طفيف وهذا ما يعزز ضرورة دمج ضعيفي الدمج في المدارس العادية، حتى تكون لهم نفس الفرصة في التعليم مع العاديين من أجل إكتساب جيد للمعارف وبالخصوص إكتساب اللغة الشفهية التي هي الهدف الأساسي لدمج فئة ضعيفي السمع .

إن موضوع الدمج من بين المواضيع ذات الأهمية في التربية الخاصة لإرتباطه بعدة متغيرات متداخلة حيث قام الباحث بربطه مع فئة التلاميذ ضعيفي السمع وكذلك حاول معرفة دوره في إكتساب اللغة الشفهية وتأثير هذه الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي حيث تطلب البحث عدة مقاربات علمية (تربوية وتعليمية، لغوية وفيزيولوجية، سوسيولوجية) حيث أن إكتساب اللغة الشفهية عند ضعيفي السمع تتطلب مهارات وقدرات خاصة بالإضافة إلى المهارات الأساسية المتعلقة بمراحل التعليم في المدرسة، وعلى هذا الأساس قام الباحث بدراسة الحالة لعدة حالات بهدف معرفة دور الدمج في إكتساب اللغة

الشفهية التي هي أساس التعلم حيث من خلالها يتعرف التلميذ ويستطيع التعبير عن حاجاته وقدراته ومعارفه وحتى التسائل عن ما لا يعرفه فهي وسيلة أساسية للتواصل في المدرسة العادية، كما أراد الباحث معرفة تاثير اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين بالمدرارس العادية، حيث لا يمكننا إنكار أثر الإعاقة السمعية وفقدان اللغة الشفهية على التعلم وعلى الجانب النفسي والإجتماعي للطفل مما يؤثر سلبا على النتائج الدراسية، كما تمكن من ظهور سمات العدوانية التي هي سمة أساسية في الطفل المعاق سمعيا.

حتى يتمكن الباحث من معرفة دور الدمج في إكتساب اللغة الشفهية ولمعرفة تأثير هذه الأخيرة في تحسين الأداء الدراسي عند التلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية، وبعد تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة تمكن الباحث من الإجابة على التساؤلات العامة والتساؤلات الجزئية وبالتالي الوصول إلى نتائج خاصة بالحالات المدروسة ويمكن تعميمها على حالات أخرى لأن أقسام الدمج في حد ذاتها أقسام تضم من 4 ألى 8 حالات على العموم وهذا فيما يخص الدمج الجزئي، أقسام خاصة في مدارس عادية، حيث يمكن القول أن دمج الأطفال ضعيفي السمع في المدارس العادية دور ايجابي في اكتساب اللغة الشفهية، حيث يصبح المعلم الخاص بهذه الفئة مجبرا على تعليم الأطفال اللغة المنطوقة ويتم التركيز عليها بدون إهمال المهارات الأخرى وحتى التلميذ يبذل جهدا في النطق لما لبيئة التعليم العادي من أثر في محاولة ضعيفي السمع من مجارات أقرانهم العاديين وهذه هي النقطة الإيجابية في عملية الدمج حيث يكون الطفل من ضعيفي الحواس (السمع) مقلدا لأن يكون مثل العاديين، وما يعيق إكتساب اللغة الشفهية هو شدة الإعاقة كلما إقتربت من الدرجة الشديدة، وإكتسابها يكون أحسن في درجات الإعاقة المتوسطة ويكون جيدا في الدرجات الخفيفة للإعاقة، وتجدر الإشارة إلى أن الإستجابات السلبية المسجلة ليس سببها فقط الإعاقة أو شدتها فهناك عوامل إخرى كالأسرة، المدرسة، المعلم، الوسائل المادية والبيئة التي يعيش فيها حيث من الممكن ان تكون لها دور في ظهور

صعوبات ومشاكل للطفل الأصم (ضعيف السمع)، وأكد المعلمون أن المشكلات اللغوية تربتبط أيضا بالمتعلم تتمثل في ضعف في العمليات المعرفية المتمثلة في الإنتباه، التركيز، التفكير والتذكر أثناء العملية التعليمية داخل القسم .

وفي جانب تأثير اللغة الشفهية في تحسين الأداء الدراسي عن فئة ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الإبتدائي توصل الباحث إلى أن اللغة الشفهية تأثير كبير في تحسين الأداء الدراسسي وهذا ظهر من خلال نتائج الإختبارات التحصيلية للتلاميذ حيث الأطفال الذين يملكون رصيد لغوي شفهي كبير تحصلوا على نتائج عالية في الأختبارات لمادتي اللغة العربية والرياضيات وهاتان المادتان تظهر من خلالها التأثير لما لهما من مهارات منطقية ومعرفية ولغوية وشفهية حيث أنهما الدليل لوجود اداء دراسي عالي، بما أنهما مادتان أساسياتان التعليم في مرحلة التعليم الإبتدائي، أما التلاميذ الذين أظهروا ضعف في الأداء الدراسي هم الذين لديهم لغة شفهية أقل حسب إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية الممارسة في البيئة الجزائرية، وهم الذين إعاقتهم درحتها شذيذة مما يؤكذ أثر درجة الإعاقة في ظهور اللغة الشفهية، حيث حسب ملاحظة النتائج التلاميذ المتفوقون في الإختبارات التحصيلية بدرجات جيدة هم التلاميذ الذين درجة إعاقتهم خفيفة ثم تليها المتوسطة، كما أظهرت نتائج الفروق بين الجنسين في إكتساب اللغة الشفهية أن الذكور أكثر إكتسابا من الإناث، وفي الفروق بين الجنسين في الأداء الدراسي كان لصالح الذكور، مما يعزز نتائج البحث بأن اللغة الشفهية لها تأثير في تحسين الأداء الدراسي .

وفي ضوء مما سبق يمكن إستخلاص أن للدمج دور فيإكتساب اللغة الشفهية وأن لهذه الأخيرة تأثير في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ ضعيفي السمع المدمجين في المدارس العادية في مرحلة التعليم الإبتدائي.

وعلى هذا الأساس فإن النتائج التي تخصل عليها الباحث في هذه الدراسة نسبية وهذا في حدود الظروف الزمانية والمكانية والبشرية التي أجريت فيها، ويبقى هذا

البحث محاولة في حدود متغيرات الدراسة من أجل تبيان دور الدمج لضعيفي السمع المدمجين بالمدارس العادية، وللإحاطة أكثر وجب الإهتمام بدمج فئة الصم (ضعيفي السمع) وإجراء بحوث أدق تكون أكثر شمولية تصب تائجها لصالح هذه الفئة .

قائمة المراجع

قائمة المراجع .

المراجع باللغة العربية :

1- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ الزريقاتّ، ابراهيم؛ الصمادي، جميل؛ يحي، خولة ؛ العمايرة، موسى؛ الروسان، فاروق؛ الناظور، ميادة؛ السرور، نادية (2016). **مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**. الأردن : دار الفكر.

2- الحمد، علي خليل؛ العتوم، نعيم علي (2016). **الدمج لذوي الإحتياجات الخاصة**. عمان، الأردن : دار المسيرة .

3- الدبابنة، خلود(2008). **أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي و الأداء الإجتماعي والإنفعالي لدى الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة**. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد 25.

4- الدبابنة، خلود؛ الحسن، سهى(2009). **دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1.

5- الداهري، صالح حسن (2008). **سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم**، الطبعة الأولى دار الصفاء، عمان، الأردن.

6- الزيات، فتحي (1998). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**. ط 1، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

7- الزيات، فتحي (2009). **دمج ذوي الإحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج**. مصر: دار النشر للجامعات.

8- السيد، مروة(2009). **الأمن النفسي وعلاقته بالصلالبة لدى المراهقين ذوي الإعاقة**. مصر: رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

9- الصويكي، محمد علي (2007). **التعبير الشفهي (حقيقته واقعه وأهدافه، مهارات وطرق تدريسه و تقويمه)**. الأردن : دار الكندي للنشر و التوزيع .

10- الطيب، أحمد محمد (1999)، **التقويم والقياس النفسي و التربوي**. ط 1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

11- النوبي. محمد علي(2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والإضطرابات**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع..

12- باي، نسيمة(2011). **مناهج البحث اللغوي عند العرب في ضوء الظريات اللسانية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة تيزي وزو، الجزائر.

13- بطرس، حافظ بطرس(2007). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة و أسرهم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

14- بوحفص، كريم (2011). **أسس و مناهج البحث في علم النفس**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

15- بودينار، ليندة(2014). **اضطرابات اللغة الشفهية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 5 (العدد 1).

16- بوحوش، عمار؛ الذنيبات، محمد محمود(2007). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

17- بيزات، عمرية(2020). **دور عملية الإدماج في تحسين اللغة الشفهية وتطوير بنيات التفكير المنطقي لدى الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي**. الجزائر: مجلة دراسات وأبحاث، جامعة الجلفة.

18- بوعمامة، عبد الغاني(2018). **خصائص الأصوات العربية عند القدماء و المحدثين** (أطروحة ذكتوراه). جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر .

19- حلمي، خليل(2003). **مقدمة لدراسة فقه اللغة**. مصر : دار المعرفة الجامعية .

20- حيدر، أحمد سيف(2000). **تقويم مستوى الأداء للكفايات التدريسية**. مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد 15، صنعاء، اليمن .

21- خير الزراد، فيصل محمد(1990). **اللغة وإضطرابات النطق والكلام**. المملكة العربية السودية: دار المريخ .

22- ديدييه، بورو(1999) . **اضطرابات اللغة. ترجمة أنطوان الهاشم**، بيروت: منشورات عويدات.

23- ركزة، سميرة؛ بعين، نادية(2015). مجلة البحوث والدراساتالانسانية، العدد 11، سكيكدة.

24- سعيد الملا، بدرية(1984). **مدى تأثير تعلم لغات أجنبية قبل الصف الرابع الإبتدائي على مستوى النمو اللغوي للطفل في للغة العربية**. حوليات كلية التربية، العدد 11، القاهرة.

25- سعيد عيشور، نادية(2017). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**. الجزائر: مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع.

26- صالحي، طارق(2011). **دراسة القدرات الإدراكية عند الطل الخاضع للزرع القوقعي**. الجزائر مذكرة ماجستير جامعة الجزائر 2.

27- صيني، سعيد إسماعيل(1414ه). **قواعد أساسية في البحث العلمي**. المدينة المنورة السعودية.

28- عبد السلام، خالد(2012). **دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الإبتدائية بالمدرسة الجزائرية** (أطروحة ذكتوراه). جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

29- عادل، عبد الله محمد(2004). **الإعاقة الحسية**. مصر: دار الراشد، ط 1.

30- عبد السلام، يونس محمد(2008)، **القياس النفسي**. عمان: دار حامد، ط 1.

31- عبيدات، محمد؛ أبو نصار، محمد؛ مبيضين، عقلة(1999)، **منهجية البحث العلمي**. عمان: دار وائل للنشر، الطبعة الثانية .

32- عبد الرحيم، فتحي؛ بشاي، حليم(1988). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة**. ط .3، الكويت: دار القلم .

33- عبد المؤمن، محمد عبده. **الكفايات اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء المتطلبات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**، سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر. تم الإسترجاع من موقع www.pdffactory.com

34- عدى، دليلة(2017). ***تكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية*** (أطروحة دكتوراه جامعة الجزائر 2). متاح على قاعدة بيانات البوابة الوطنية للاشعار عن الأطروحات (رقم المستخلص. د1489)

35- عرعار، سامية؛ إكرام، هاشمي؛(2016). **إضطرابات اللغة والتواصل**. جامعة الأغواط الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية.

36- عشوي، مصطفى(1992). **علم النفس الصناعي و التنظيمي**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

37- عقل، سمير محمد(2016). **التدريس لذوي الاعاقة السمعية**. ط 2، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

38- عوض، أحمد(1997). **موجز تاريخ علم اللغة في الغرب**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

39- غريب، حسين؛ دوباخ، قويدر(2015). **صعوبات تقييم الأداء الدراسي لدى التلاميذ و حلولها في ضوء نموذج التقييم الأصلي** مجلة دراسات وأبحاث، الجلفة.

40- فني، سمير(2014). **أهمية الزرع القوقعي في تنمية مهارة اللغة الشفوية عند الطفل الأصم**. مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 12 .

41- فوتية، فتيحة(2010). **مدى نجاعة الدعم البيداغوجي في النجاح المدرسي عند التلاميذ المعاقين سمعيا المدمجين في الأقسام العادية دراسة حالات** (رسالة ماجستيرغير منشورة). جامعة الجزائر.

42- قطناني، محمد حسين؛ عثمان محمد، ميسون؛ سليم البنا، آلاء(2012). **التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات و تعديل السلوك**. الأردن : أمواج للطباعة و النشر والتوزيع .

43- قويدري، ليلى(2014). **دراسة وتحليل سلوك السرد عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 2، الجزائر .

44- كمال عبده، بدر الدين؛ حلاوة، محمد السيد(2001). **رعاية المعوقين سمعيا وحركيا**، الإسكندرية: المتب الجامعي الحديث .

45- لعريبي، نورية (2015). ***الوعي الفونولوجي و علاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي و المجهزين كلاسيكيا و الأطفال العاديين*** (أطروحة ذكتوراه غير منشورة) . جامعة الجزائر 2، الجزائر .

46- مرابطي، عادل؛ نحوي، عائشة(2009). **مجلة الواحات والبحوث والدراسات**. غرداية: العدد4.

47- مراكشي، الصالح(2016). **دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا** (رسالة ماجستير). جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

48- مراكشي، صالح(2017). **دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا الخاضع لزراعة القوقعة**. مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 18.

49- مردان، نجم الدين(2015). **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة البيت الحضانة و رياض الأطفال**. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح .

50- يحي إبراهيم عزب، نهى(2002). **أثر الدمج بين الأطفال المعاقين ذهنيا والأطفال الأسوياء على تعلم المهارات الأساسية في السباحة**(رسالة ماجستير). تم الإسترجاع من موقع www.al-mostafa.com

51- يورو، ديديه(1997). **إضطرابات اللغة**. ترجمة أنطوان الهاشم. بيروت: منشورات عويدات.

52- (L'internaute encyclopédie http://www.linternaute.com)

53- مجمع اللغة العربية (1994). **معجم علم النفس والتربية**. الجزء الأول. مصر : الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

54- (القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان 1419 / 10 ديسمبر 1998)

55- تقرير الأقسام المدمجة مديرية النشاط الاجتماعي، 2018.

56- وزارة التشغيل و التضامن الوطني(2002) المديرية المركزية للنشاط الإجتماعي، دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة إعاقة سمعية، مطبوعات غير منشورة .

المراجع باللغة الأجنبية :

57- Ajuriaguera Jean, (1982). «**Pathologie de l'Enfant**», Masson, Paris.

58- Annie Dumont, (1998). « **L'Orthophoniste et l'Enfant Sourd**», Masson, Paris.

59- BRIN, F., (2004), « **Dictionnaire d'Orthophonie** », Ortho Edition, Paris.

60- Block, Zeman,(1999) : « **Did we jumpon the wrong bandwagon ? , Problems with Inclusion in physical education** » palaestra.

61- Musselman, Carlo (1991). **Conversational Control in Mother Child Dyands: Nuditary-Oral Versus Tital Communication American Annals of the Deaf**, May, 136(1), 5-16

62- Rondal J.A, T**roubles du langage, diagnostic et rééducation**, Pierre Mardaga, Bruxelles, 1982.

63- Schulz , Trunbull (1999) : « **Mainstreaming Handicapped Students, A Guide For Clasrooms T eachers** »,2ed, Allyn and Bacon, Inc, Madison, USA.

64- shop. K et Jobala . K, by June(1994). **Given shared experiences, integrated classes, and equal opportunties**, jaine will have a friend, teaching exceptional children .

الملاحق

الملحق رقم (1)

عرض إجابات التلاميذ ضعيفي السمع على مقياس خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية

نتائج إجابات التلاميذ ضعيفي السمع على مقياس خوسي

المعجم – الإنتاج المعجمي

رقم	العبارات	ص م	ا ع	ع ك	م هـ	ا ج	ن ب	ف ج	ع ش	ا ع	هـ خ
1	قنينة	+			+		+	+	+		+
2	قط	+	+		+		+		+	+	+
3	مقص		+		+		+	+		+	+
4	شابو	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
5	لكريم	+	+		+			+	+	+	+
6	برابلوي	+			+		+	+			+
7	لمبة	+	+		+	+		+	+	+	+
8	فراشة		+	+			+	+		+	+
9	شمعة	+	+	+	+			+	+	+	+
10	طيارة	+			+		+	+			+
11	مرش	+	+	+	+			+	+		+
12	دونتيفريس–لصقة–بومادة	+		+	+		+	+	+	+	+
13	جمل	+	+	+	+		+	+	+		
14	جوميل										
15	صنار–رمى–خط	+		+	+	+	+	+	+		+
16	ارتيلة	+	+	+	+	+		+	+	+	+
17	طابوري	+	+		+	+		+		+	+
18	اكواريوم	+	+	+	+		+	+	+	+	+
19	تورنوفيس			+	+	+	+	+	+	+	+
20	ساعة	+	+	+	+		+			+	+
21	بيانو	+		+	+	+	+	+	+	+	+
22	الصبار	+	+	+	+	+		+	+		
23	بصلة	+	+	+	+	+		+		+	+
24	ساكادو		+		+	+	+	+	+		+
25	سيشوار	+	+	+	+			+	+	+	+
26	غراف	+	+	+	+	+	+	+	+		+
27	مساك الحوايج	+		+	+	+		+		+	+
28	مثقاب		+		+	+		+	+	+	+
29	طابلة الحديد–لحدادة		+	+	+	+	+	+		+	+
30	كادنة	+	+		+	+		+	+	+	+

31	ببليوتيك		+		+	+	+	+	+	+
32	قفص	+	+		+	+		+	+	+
33	عقرب	+	+		+	+	+	+	+	
34	كلاب	+	+	+	+			+	+	+
35	قدرة		+	+	+		+		+	
36	لابريس	+	+	+	+		+	+	+	
37	بواطة الملح				+	+			+	+
38	طبل	+	+	+	+	+	+	+	+	+
39	باذنجل		+	+	+		+			
40	تلفريك	+	+	+	+		+	+	+	+
41	مكواة	+		+	+		+	+	+	
42	مقلة	+	+		+			+	+	+
43	أدداس	+	+	+	+	+	+		+	+
44	وحيد القرن		+	+	+			+	+	+
45	ناموسة	+	+		+	+		+	+	+
46	تيرمومتر			+	+	+		+	+	+
47	ببغاء	+	+	+	+	+			+	
48	خيمة	+		+				+	+	+
49	قيطارة	+	+	+	+	+		+	+	
50	طابلة – مايدة	+	+		+	+		+	+	+
المجموع		37	35	32	47	33	25	40	34	40	39
متوسط النتائج		36.2									

الفونولوجيا – تكرار الكلمات

رقم	العبارات	ص م	ا ع	ع ك	م هـ	ا ج	ن ب	ف ج	ع ش	ا ع	هـ خ
1	بابور	+		+	+	+	+	+	+	+	+
2	شابو	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	روبو		+	+	+			+	+	+	+
4	باب	+	+	+	+	+	+		+	+	
5	قاطو	+	+	+	+	+		+	+	+	+
6	ألبوم	+	+		+	+	+	+	+	+	+
7	خزانة	+	+	+	+	+		+	+	+	+
8	زاوش	+		+	+	+		+		+	+
9	اكواريوم		+		+		+	+	+	+	+
10	ساعة	+	+	+	+	+			+	+	+
11	لمبوط	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	قرعة	+	+	+	+	+		+		+	+
13	قشابية	+		+	+	+	+	+	+		+
14	بتية	+	+	+	+	+		+	+	+	+
15	كلونداري – موس		+	+	+	+	+		+	+	+
16	اجوندا	+	+	+	+	+		+	+	+	+
17	اوردیناتور – میکرو	+	+	+	+		+	+		+	
18	تيرمومتر			+	+	+		+	+		+
19	انفرسير	+	+	+		+	+	+	+	+	+
20	باذنجال	+	+		+	+		+	+	+	+
21	ماشينة	+	+	+	+	+	+	+		+	+
22	ديكسيونير		+		+	+			+	+	+
23	صبار	+	+	+	+		+	+	+	+	
24	مسرحية	+		+	+	+		+		+	+
25	تراكتور		+	+	+	+	+	+	+	+	+
26	رودة	+			+				+	+	+
27	حانوت	+	+	+	+	+	+	+		+	
28	خسوف	+	+	+	+			+	+	+	+
29	كاسك	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
30	اوبيتال – سبيطار	+	+	+	+	+		+	+	+	+
31	فريجيدار	+	+		+		+	+	+	+	+
32	ماشينة الحصاد	+	+	+	+	+		+	+		+
	المجموع	26	26	25	31	25	15	27	26	29	28
	متوسط النتائج	25.8									

التعبير اللغوي – تكرار العبارات

رقم	العبارات	ع ش		ا ع		هـ خ	
		(Répsyn)	(Répsén)	(Répsyn)	(Répsén)	(Répsyn)	(Répsén)
1	كوفيتور فوق الطابلة	+			1	+	
2	ذراري راهم داخل المشينة		1	+			1
3	راهو ياكل البربوشة تاعو	+		+		+	
4	راه يخزر الطيارة لي تفوت	+		+			1
5	كرتابي محلول		1		1	+	
6	لواد كسر الكاس	+		+		+	
7	راه يسمع الزاوش لي تصفر	+		+		+	
8	نهار السبت نروحو لسينما		1	+			1
9	ذراري حكمو الكار	+			1	+	
10	أمين رايح يحكم طاكسي		1	+		+	
11	ذراري يشربو حليبهم		1	+		+	
12	راجل غسل الطونوبيل	+			2		1
13	الكلاب كلات لحم تاعها		1	+		+	
14	التصويرة لي شفتها شابة	+		+		+	
15	عندي صاحبي باباه فاكتور	+		+			1
	المجموع	9	6	11	4	10	5

الملحق رقم (2)

عرض أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية المستعملة في الدراسة

أبعاد إختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية المستعملة في الدراسة

المعجم – الإنتاج المعجمي

رقم	العبارات	العلامة
1	قنينة	
2	قط	
3	مقص	
4	شابو	
5	لكريم	
6	برابلوي	
7	لمبة	
8	فراشة	
9	شمعة	
10	طيارة	
11	مرش	
12	دونتيفريس–لصقة–بومادة	
13	جمل	
14	جوميل	
15	صنار–رمى–خط	
16	ارتيلة	
17	طابوري	
18	اكواريوم	
19	تورنوفيس	
20	ساعة	
21	بيانو	
22	الصبار	
23	بصلة	
24	ساكادو	
25	سيشوار	

رقم	العبارات	العلامة
26	غراف	
27	مساك الحوايج	
28	مثقاب	
29	طابلة الحديد–لحدادة	
30	كادنة	
31	ببليوتيك	
32	قفص	
33	عقرب	
34	كلاب	
35	قدرة	
36	لابريس	
37	بواطة الملح	
38	طبل	
39	باذنجل	
40	تلفريك	
41	مكواة	
42	مقلة	
43	أدداس	
44	وحيد القرن	
45	ناموسة	
46	تيرمومتر	
47	ببغاء	
48	خيمة	
49	قيطارة	
50	طابلة – مايدة	

الفونولوجيا – تكرار الكلمات

رقم	العبارات	العلامة
1	بابور	
2	شابو	
3	روبو	
4	باب	
5	قاطو	
6	ألبوم	
7	خزانة	
8	زاوش	
9	اكواريوم	
10	ساعة	
11	لمبوط	
12	قرعة	
13	قشابية	
14	بتية	
15	كلونداري – موس	
16	اجوندا	

رقم	العبارات	العلامة
17	اورديناتور – ميكرو	
18	تيرمومتر	
19	انفرسير	
20	باذنجال	
21	ماشينة	
22	ديكسيونير	
23	صبار	
24	مسرحية	
25	تراكتور	
26	رودة	
27	حانوت	
28	خسوف	
29	كاسك	
30	اوبيتال – سبيطار	
31	فريجيدار	
32	ماشينة الحصاد	

التعبير اللغوي – نكرار العبارات

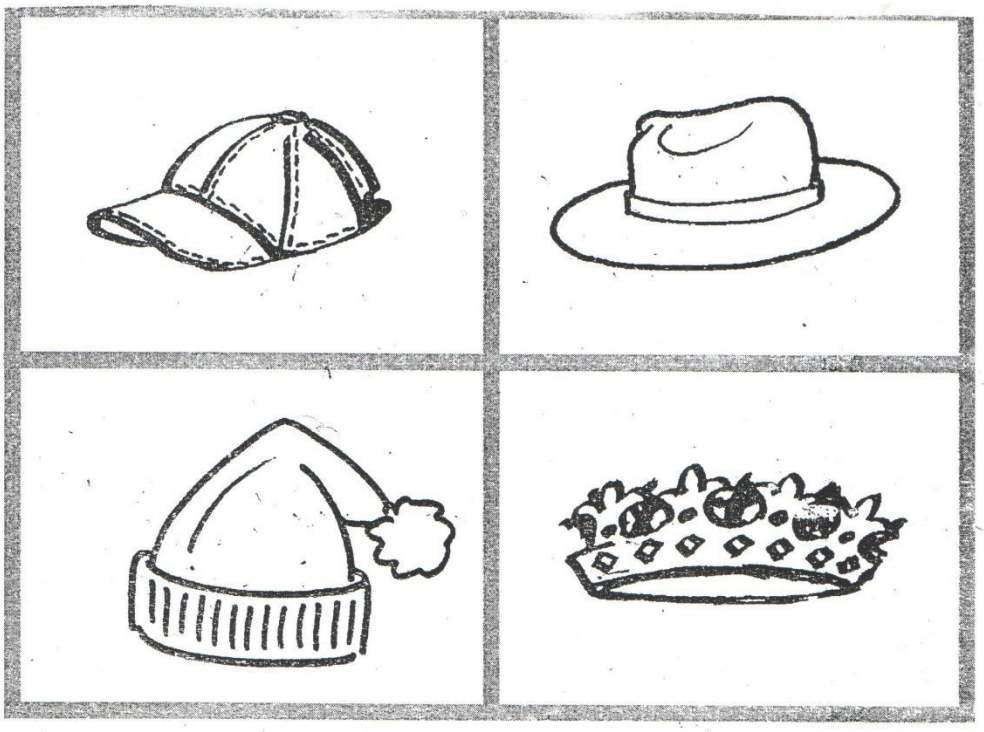
رقم	العبارات	(Répsyn)	(Répsén)
1	كوفيتور فوق الطابلة		
2	ذراري راهم داخل المشينة		
3	راهو ياكل البربوشة تاعو		
4	راه يخزر الطيارة لي تفوت		
5	كرتابي محلول		
6	لواد كسر الكاس		
7	راه يسمع الزاوش لي تصفر		
8	نهار السبت نروحو لسينما		
9	ذراري حكمو الكار		
10	أمين رايح يحكم طاكسي		
11	ذراري يشربو حليبهم		
12	راجل غسل الطونوبيل		
13	الكلاب كلات لحم تاعها		
14	التصويرة لي شفتها شابة		
15	عندي صاحبي باباه فاكتور		

الملحق رقم (3)

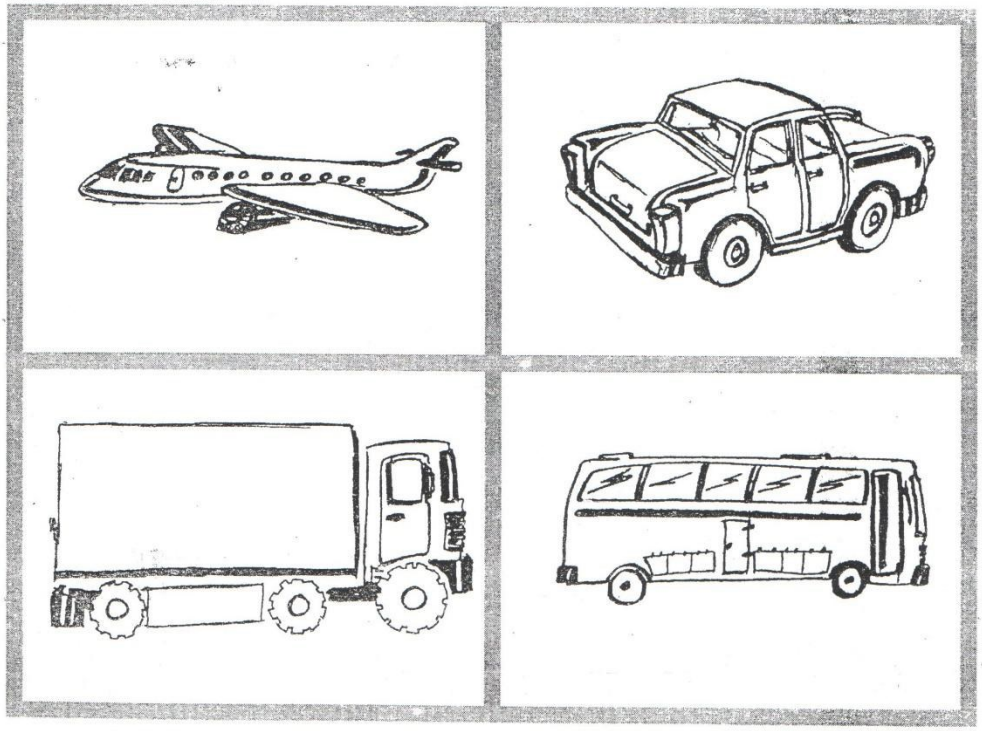
عرض محتوى إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية

1-بنود الإختبار على مستوى الإستقبال المعجمي: (Lexique en réception)

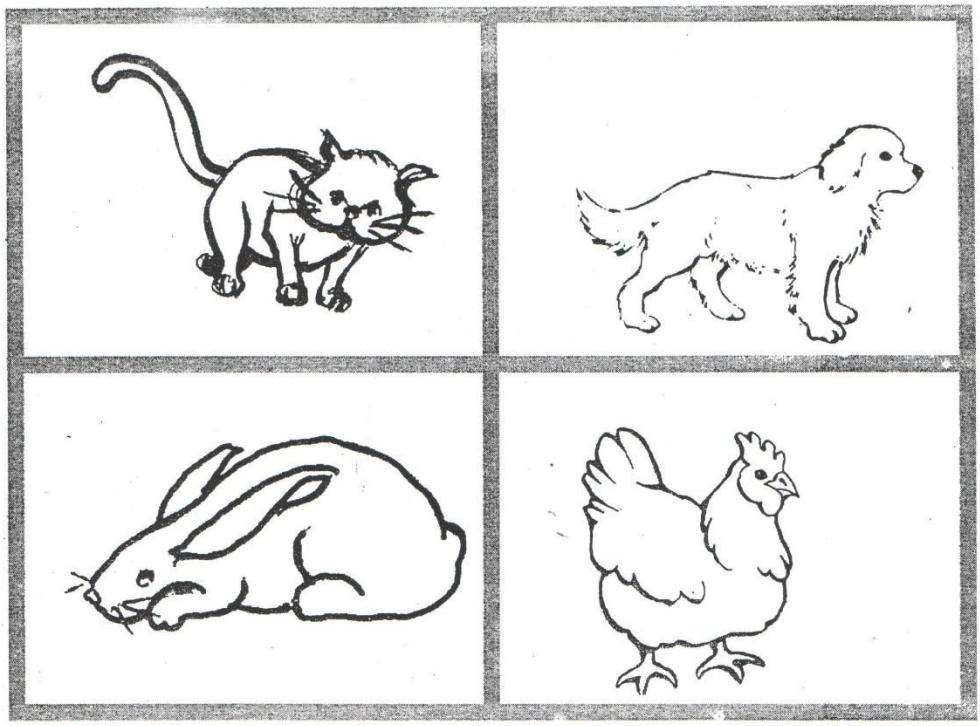
1



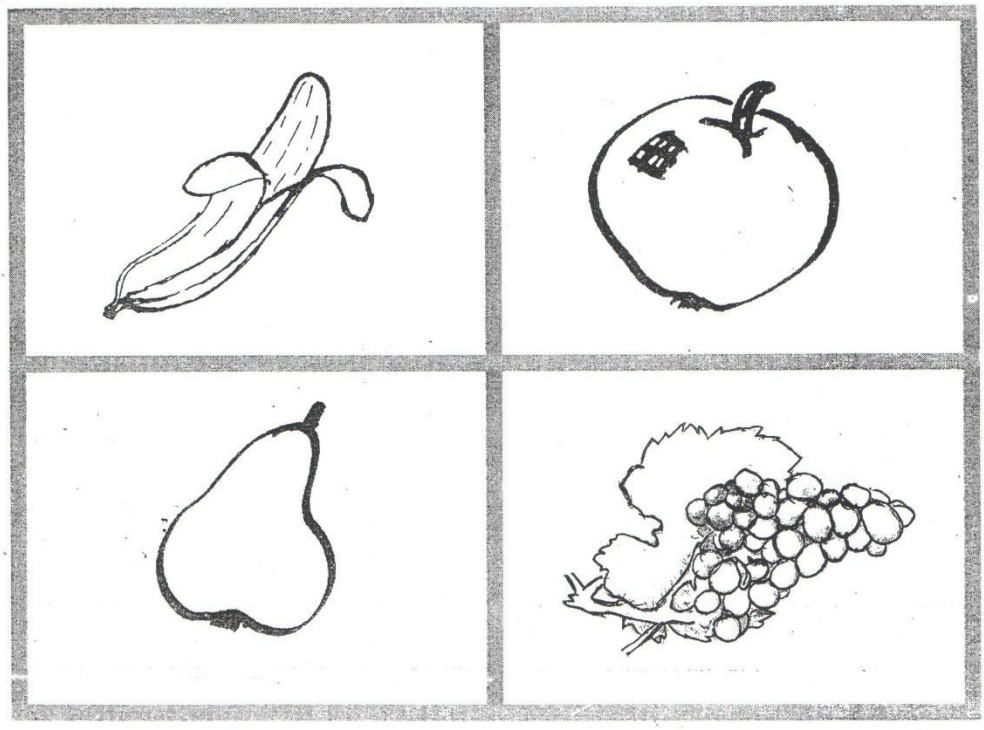
2



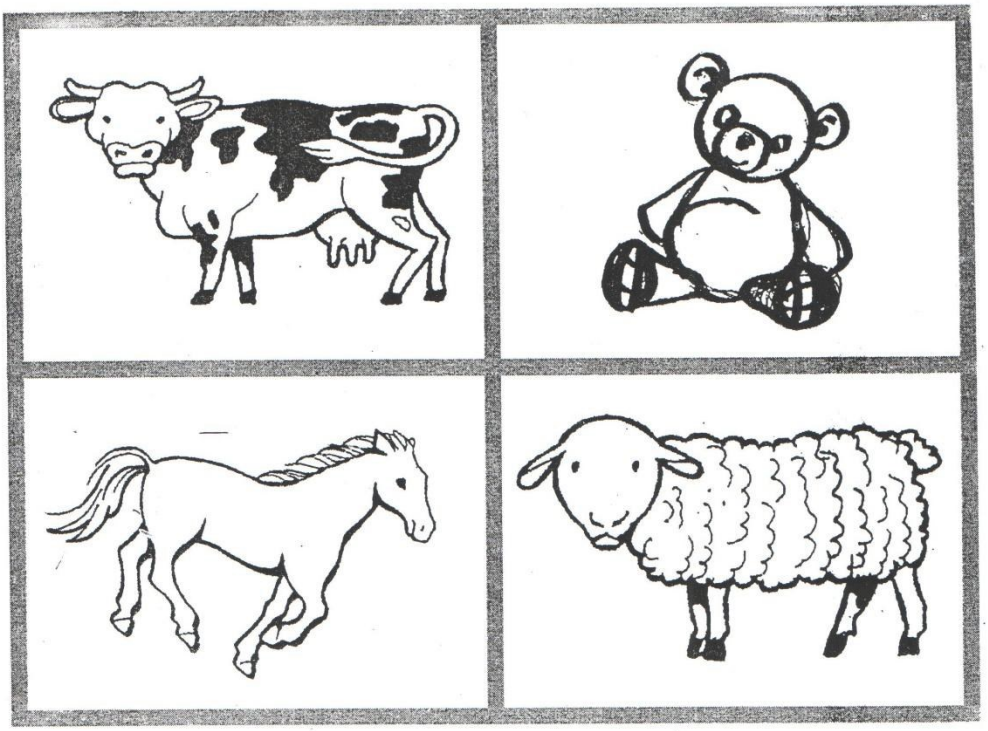
3



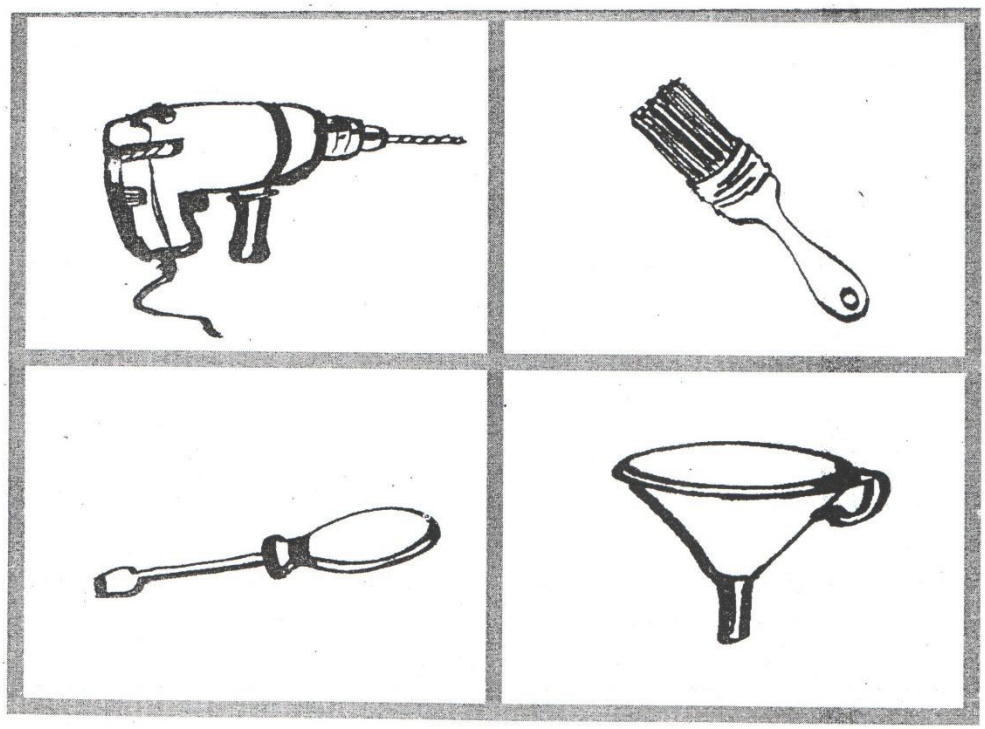
4



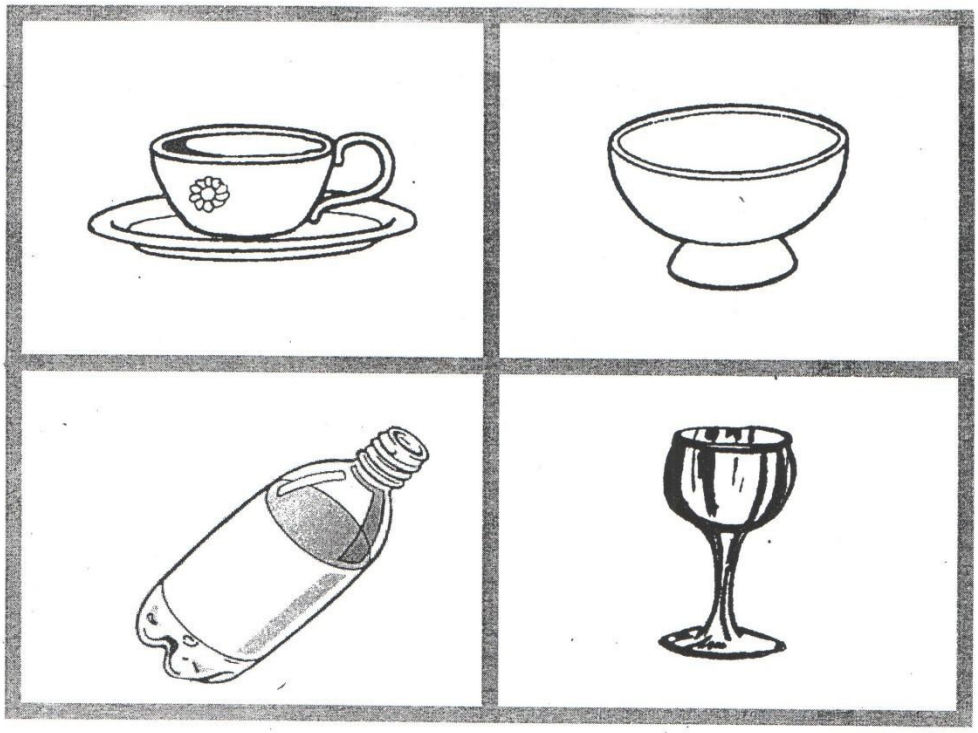
5



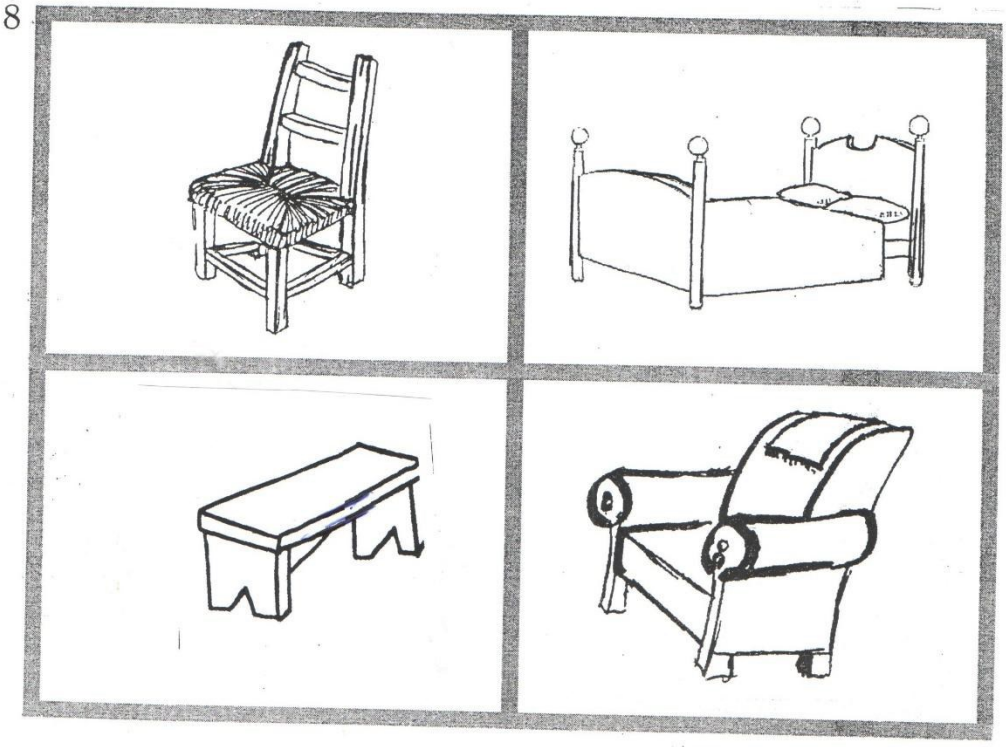
6



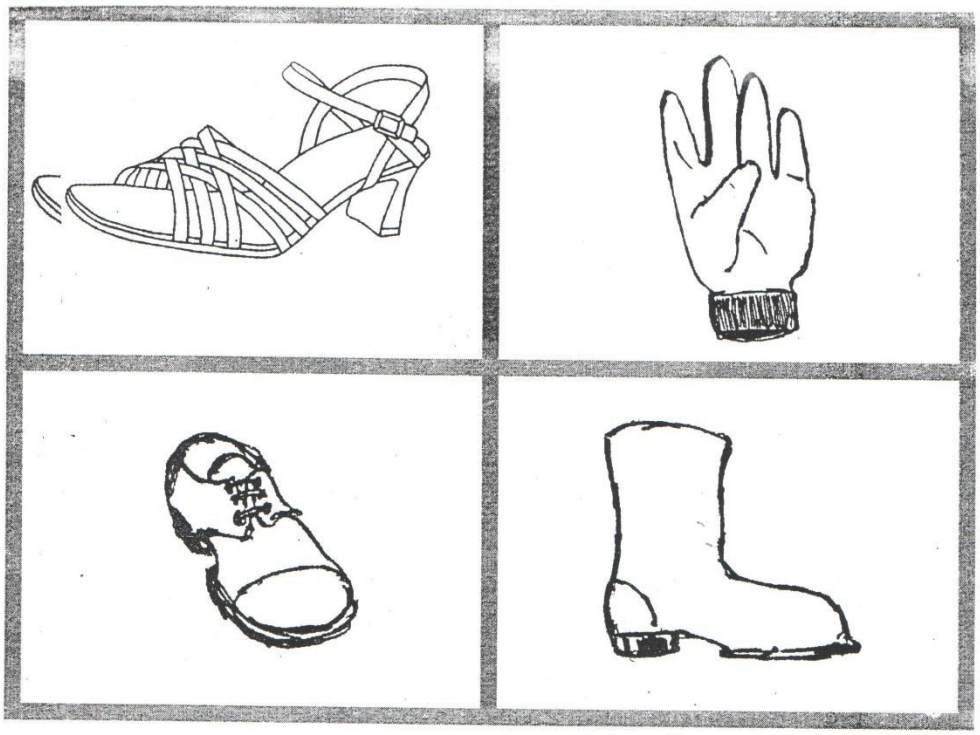
7



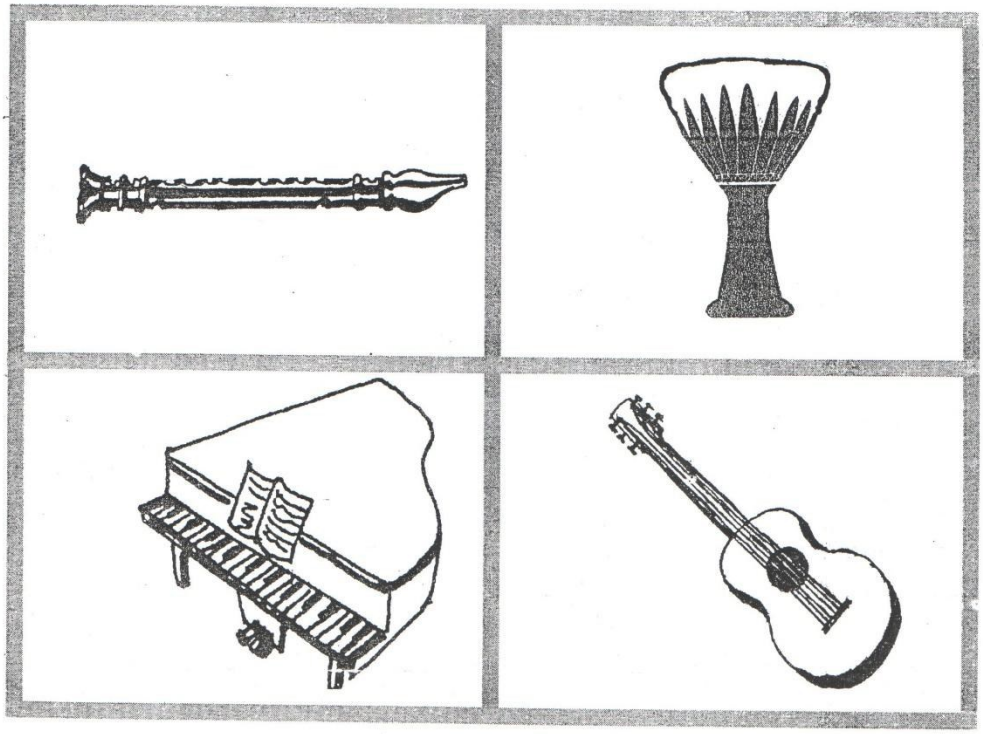
8



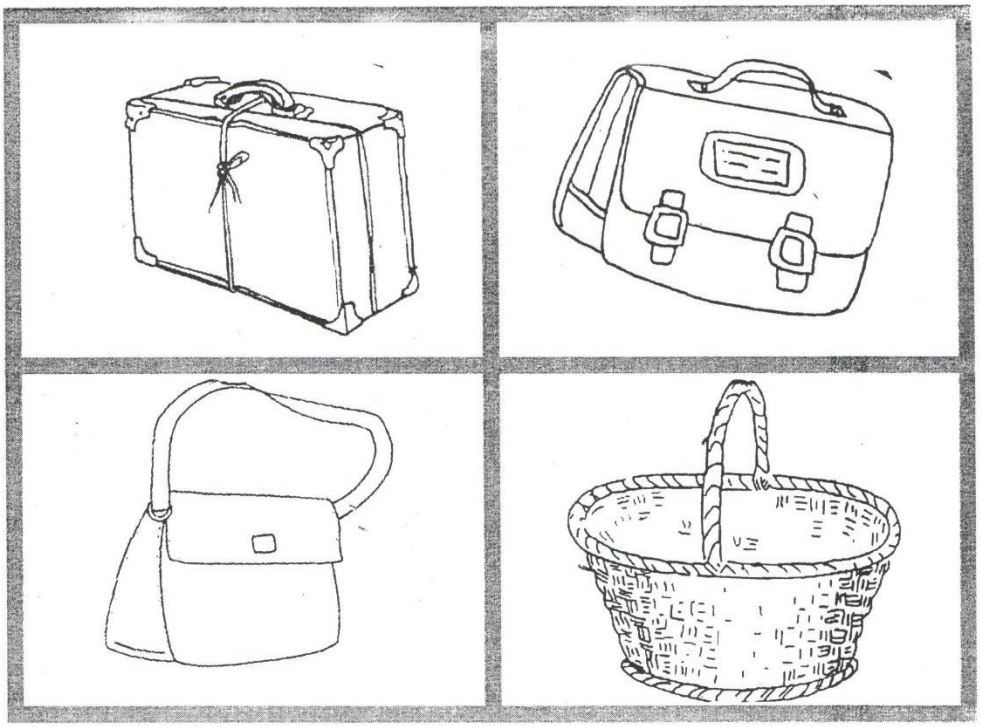
9



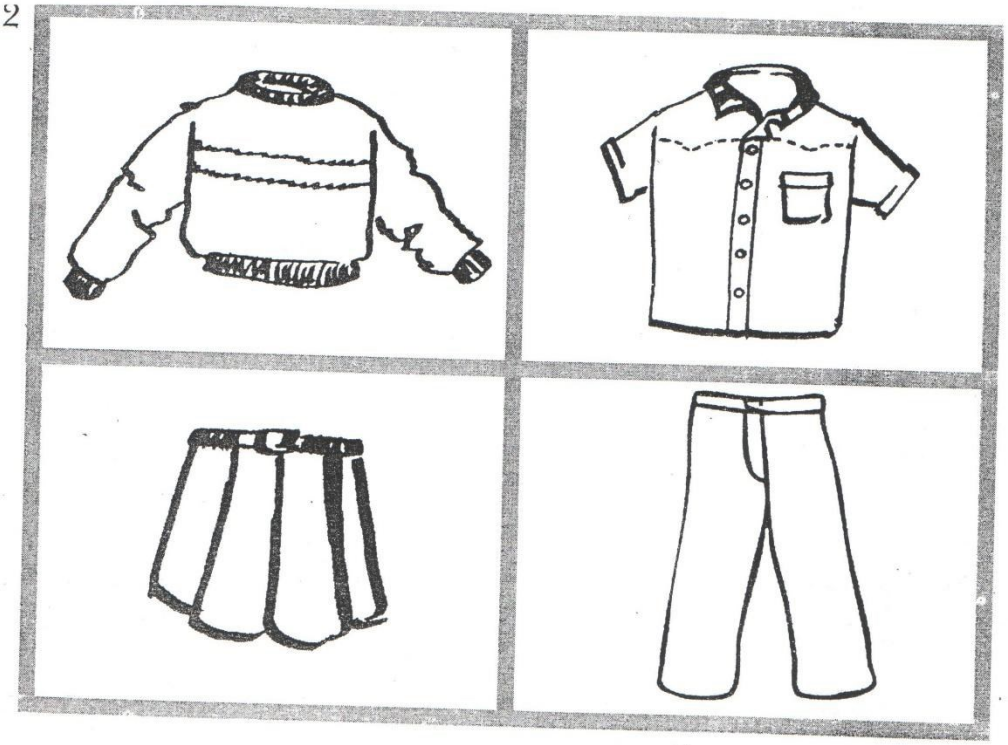
10



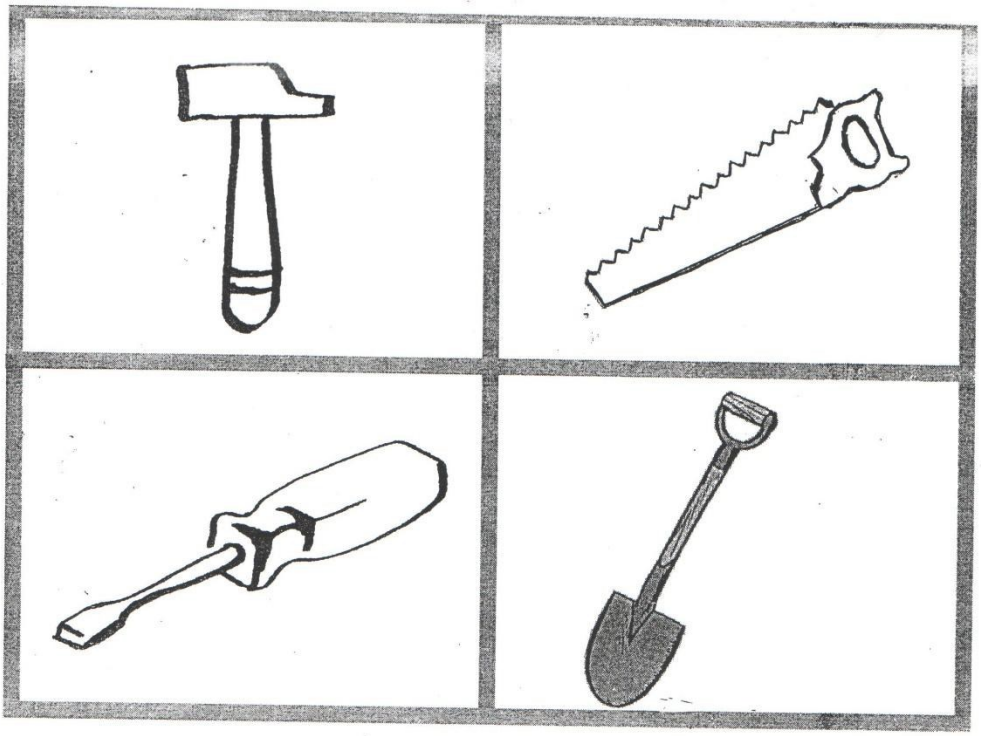
11



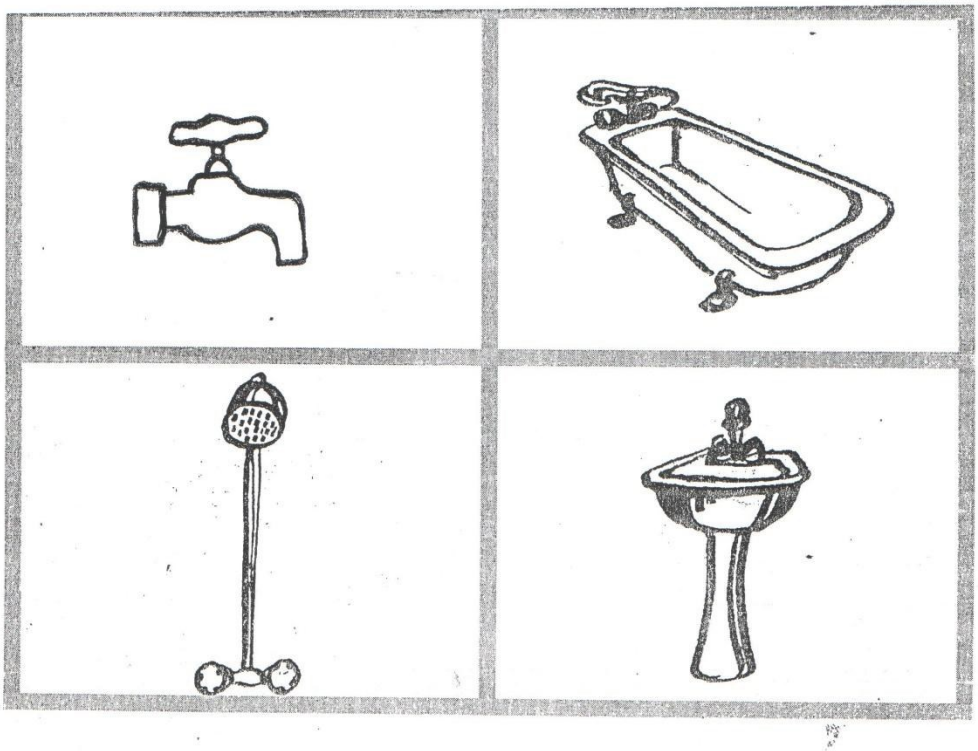
12



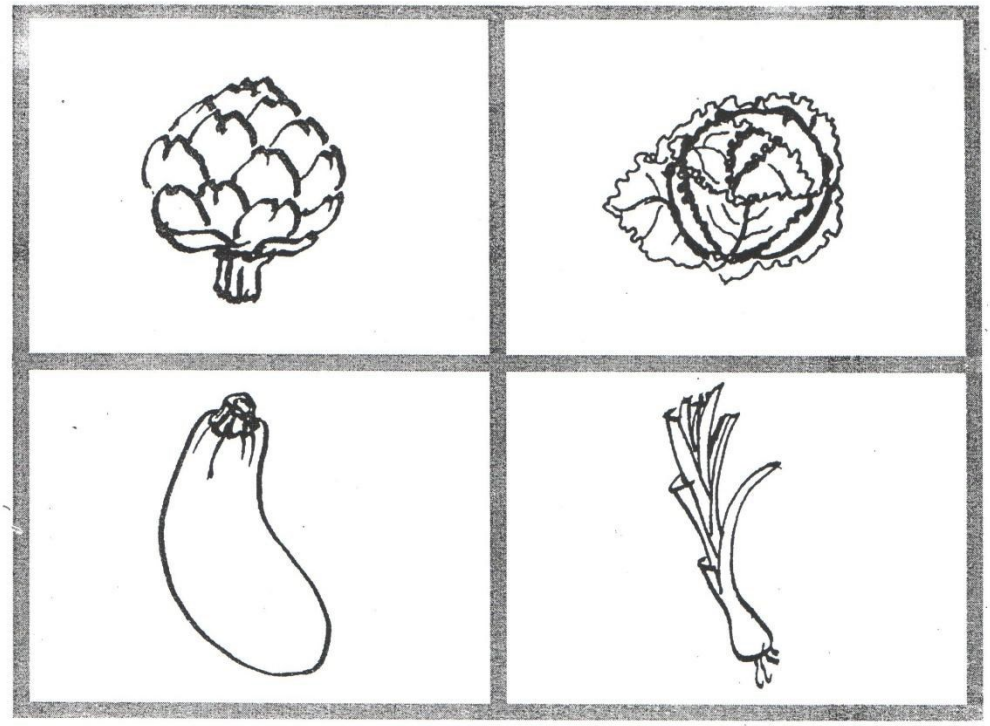
13



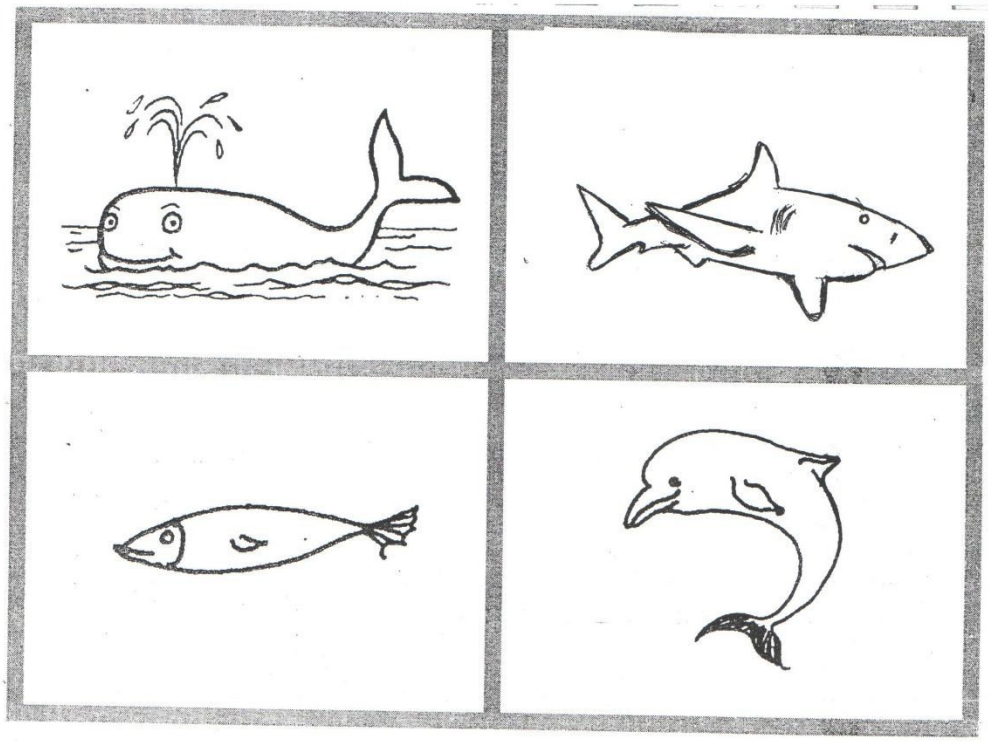
14



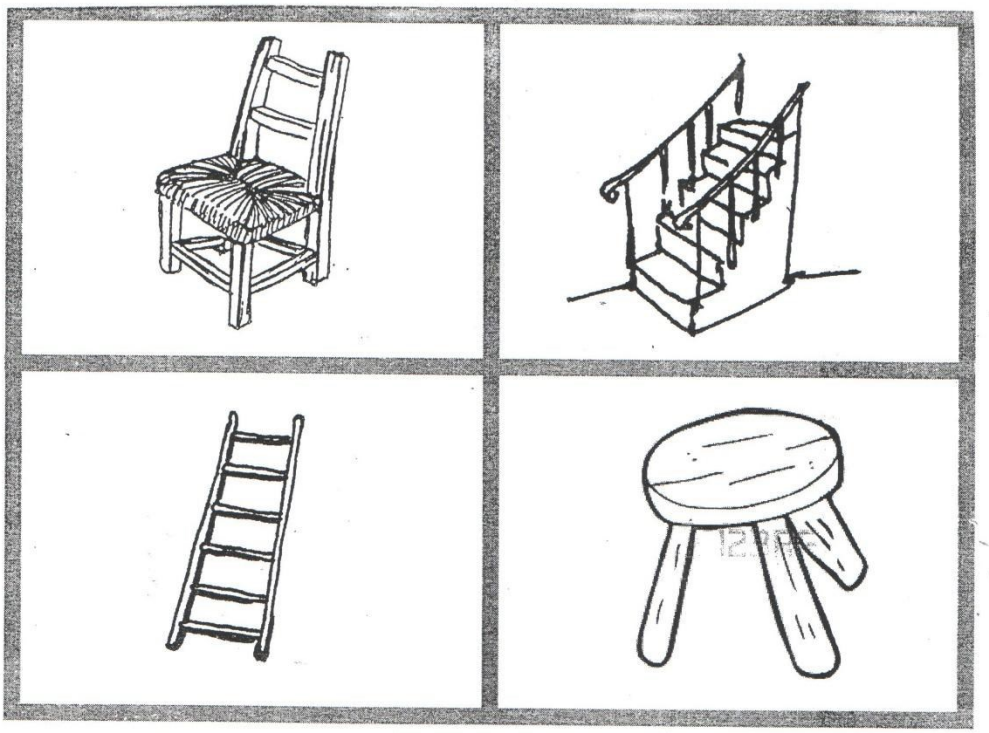
15



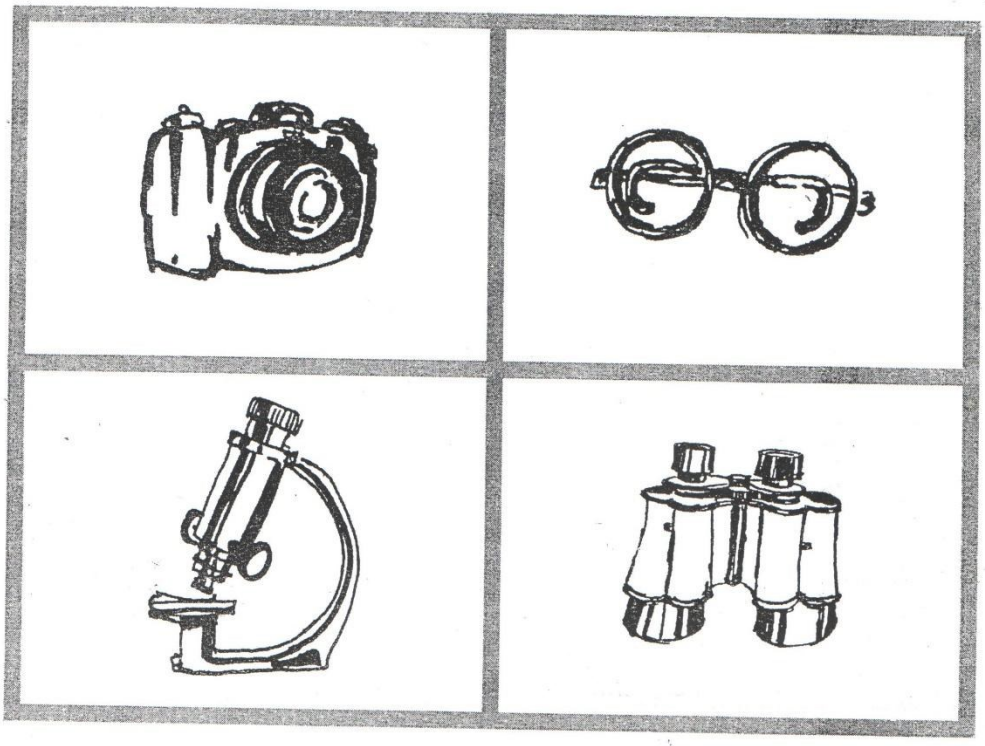
16



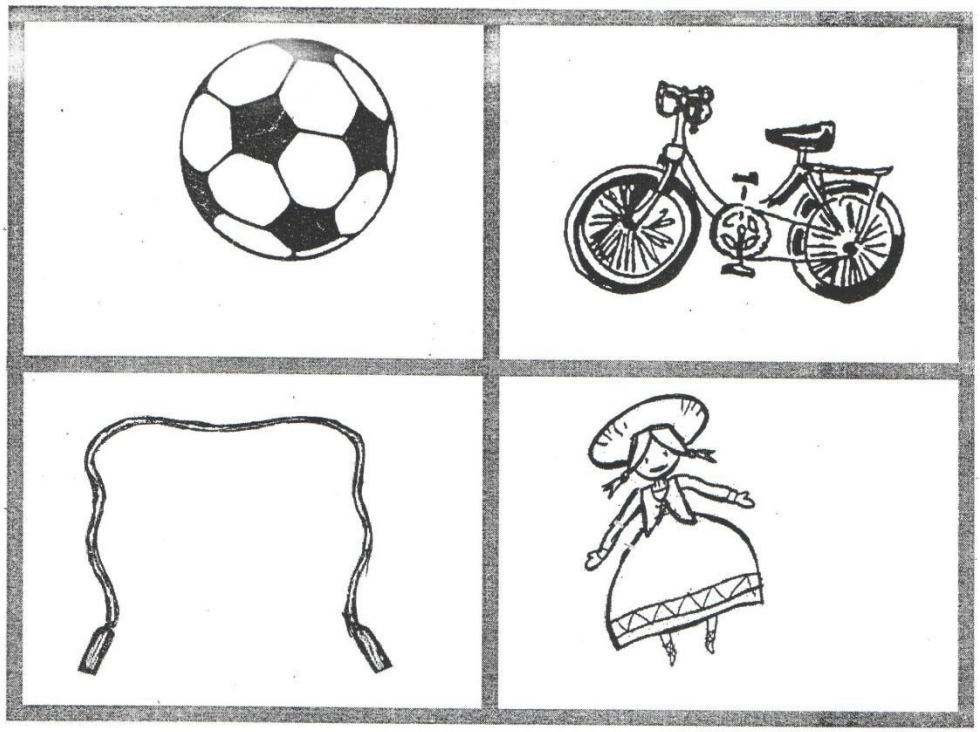
17



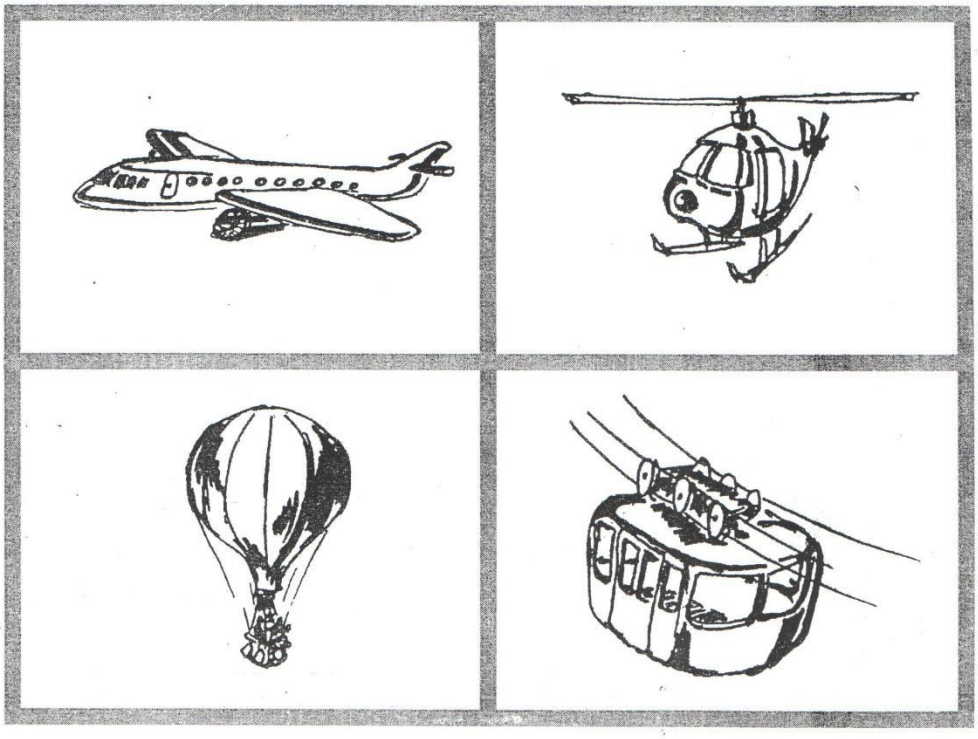
18



19

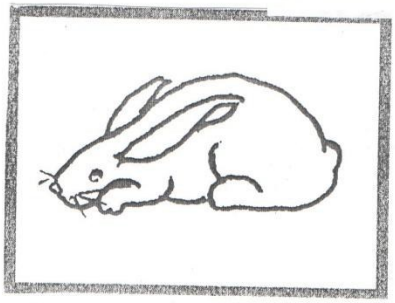


20

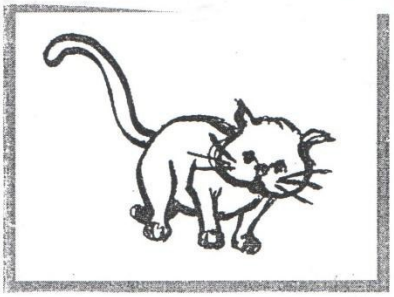


2-بنود الإختبار على مستوى الإنتاج المعجمي:(Lexique en production)

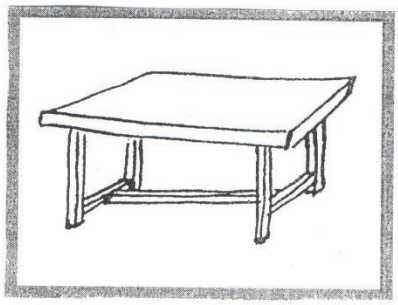
1



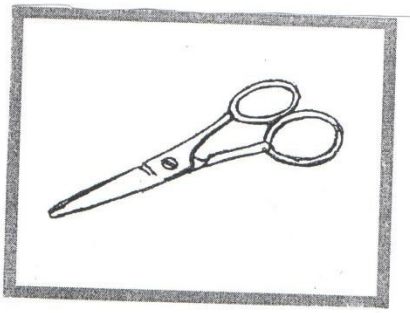
2



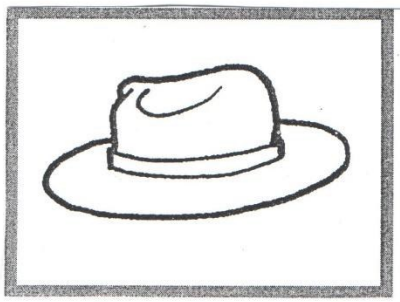
3



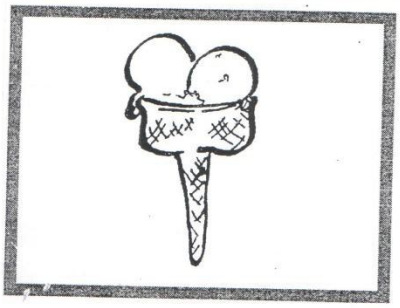
4



5

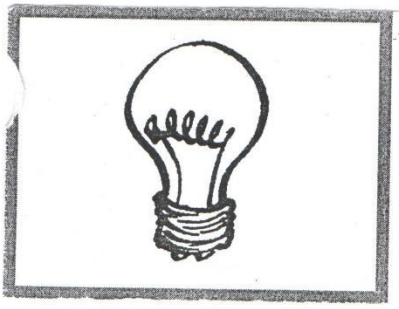


6

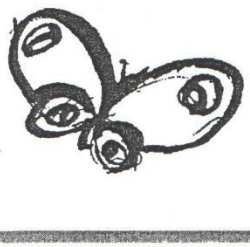


7

8



9

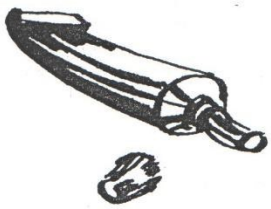


10

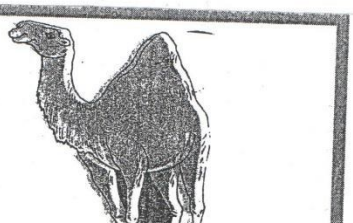
11

12

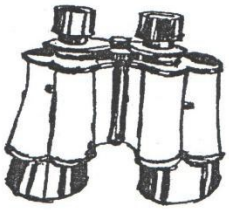
13



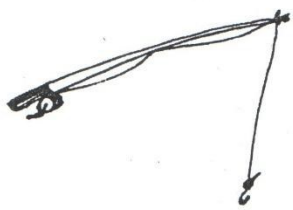
14



15

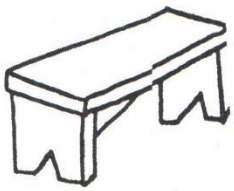


16

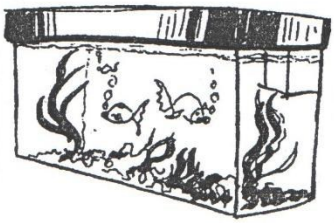


17

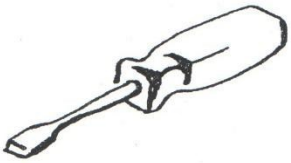
18



19



20

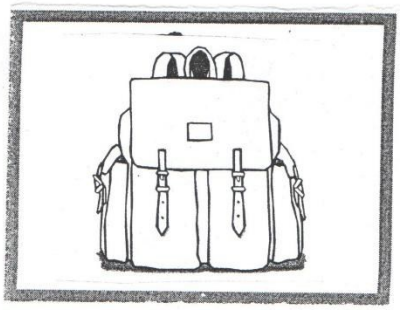


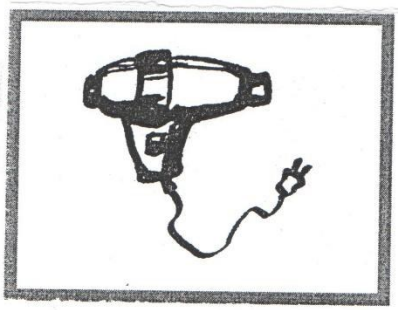
21

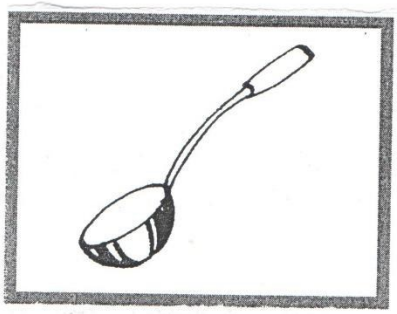
22

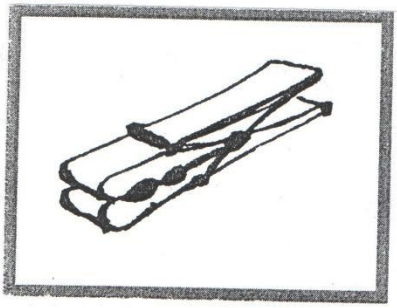
23

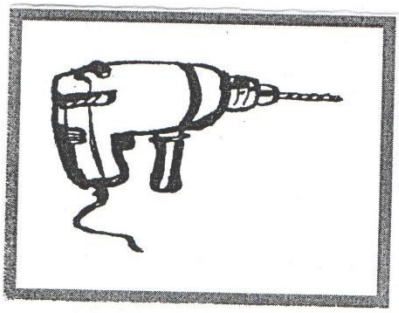
24

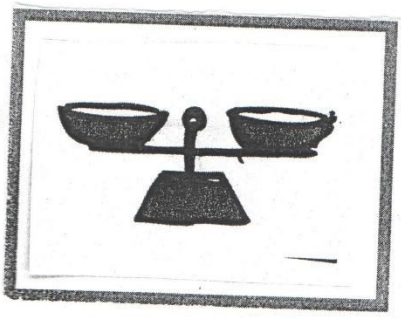

25

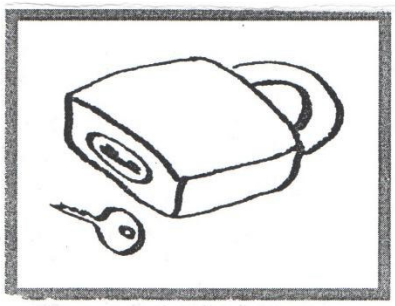

26

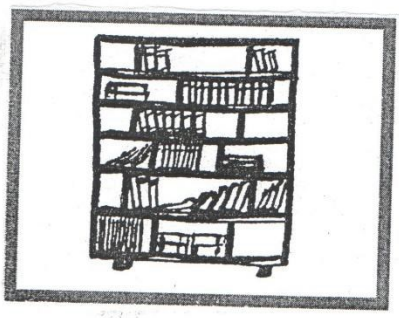

27


28

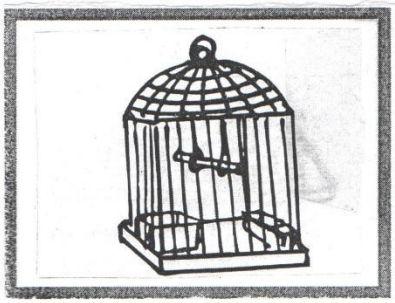

29


30

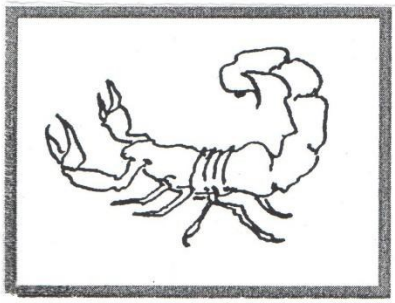

31


32

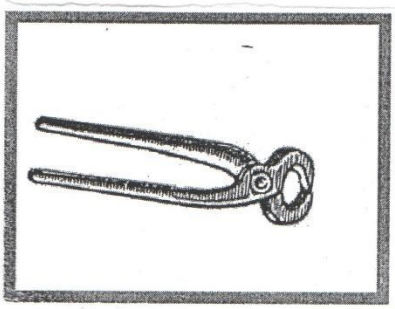
33



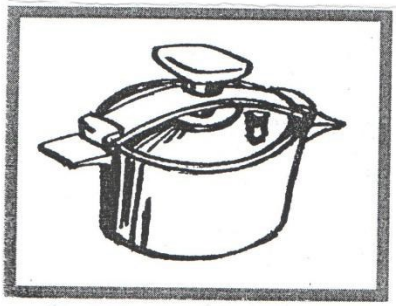
34



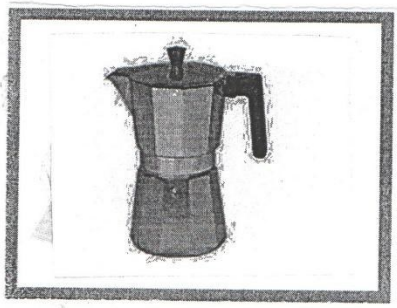
35



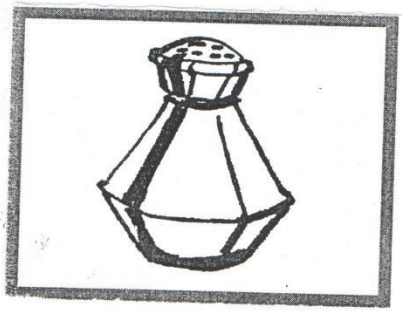
36



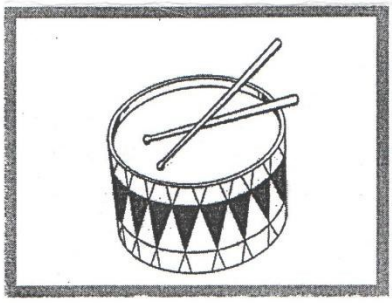
37



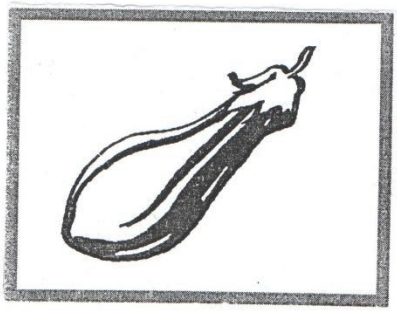
38



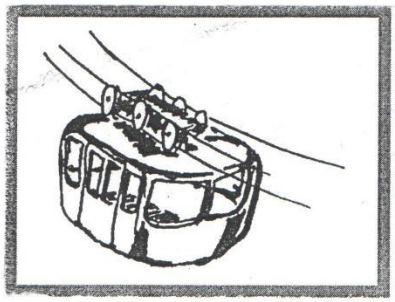
39



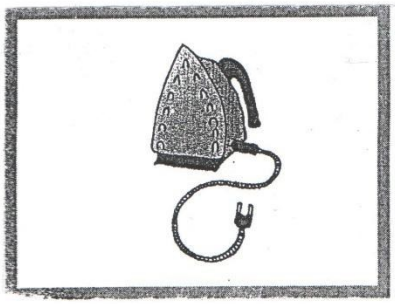
40



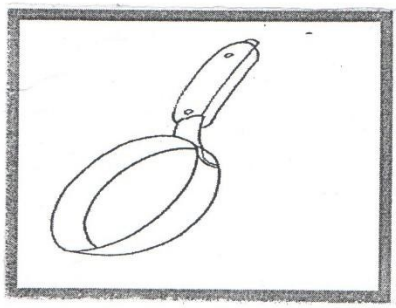
41



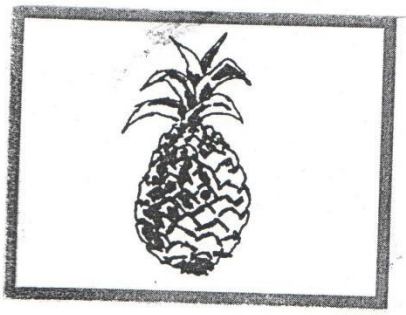
42



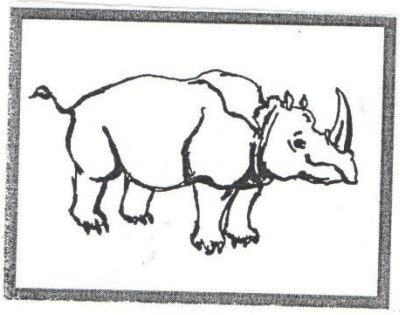
43



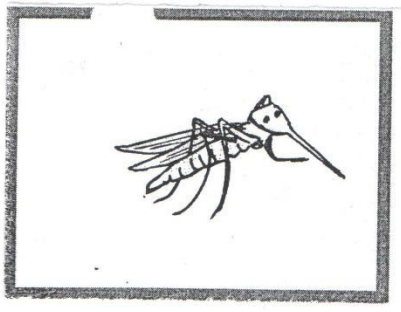
44



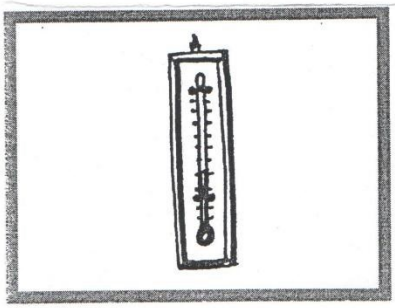
45



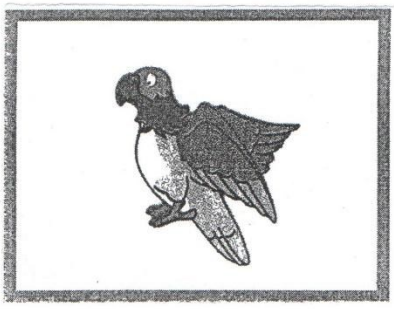
46



47

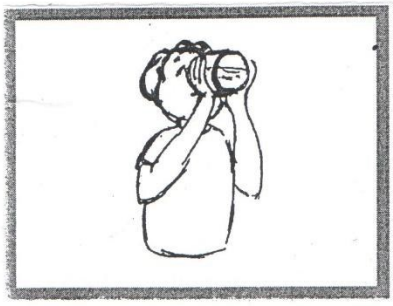


48

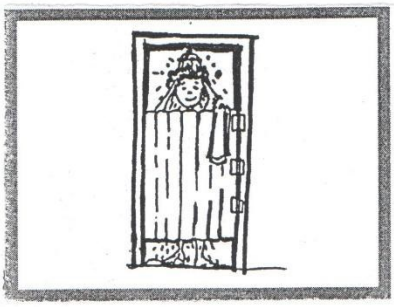


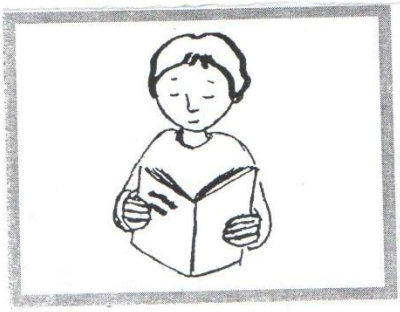
1

2

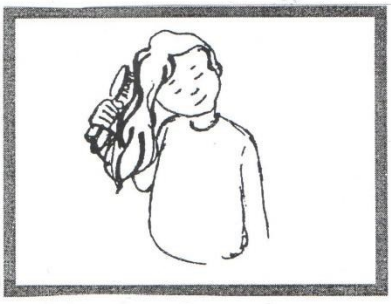

3

4


5

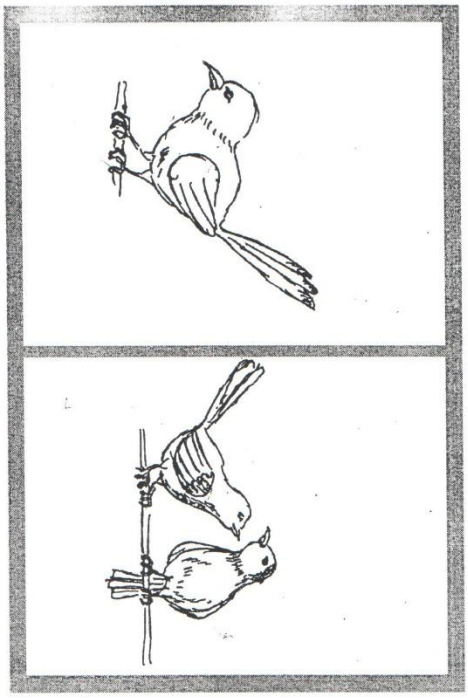

6

7

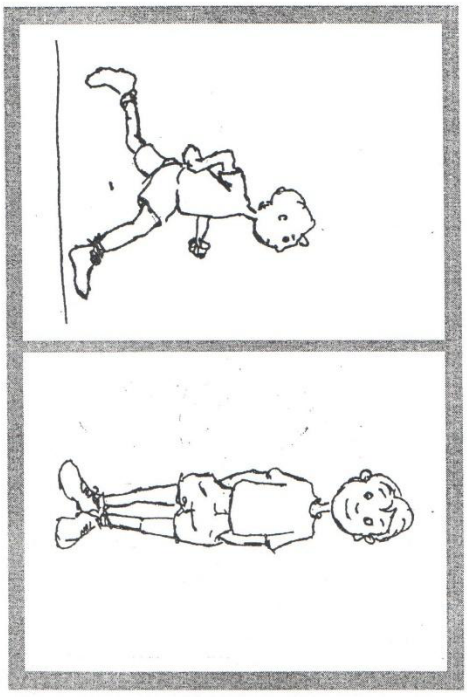

8

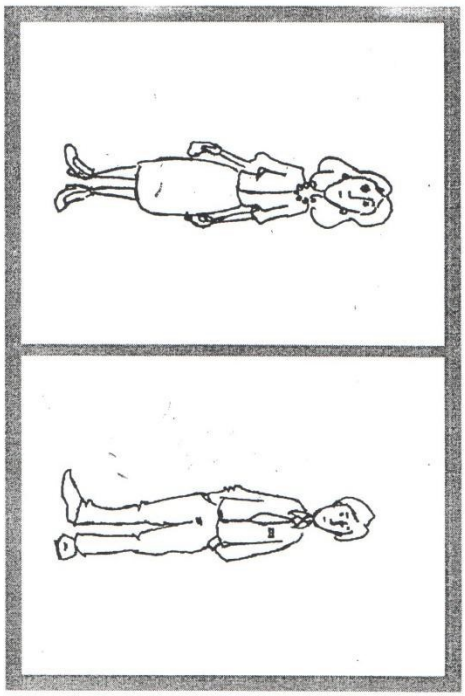
5-بنود الإختبار على مستوى إنتاج العبارات:(Production d'énonces)

01



02



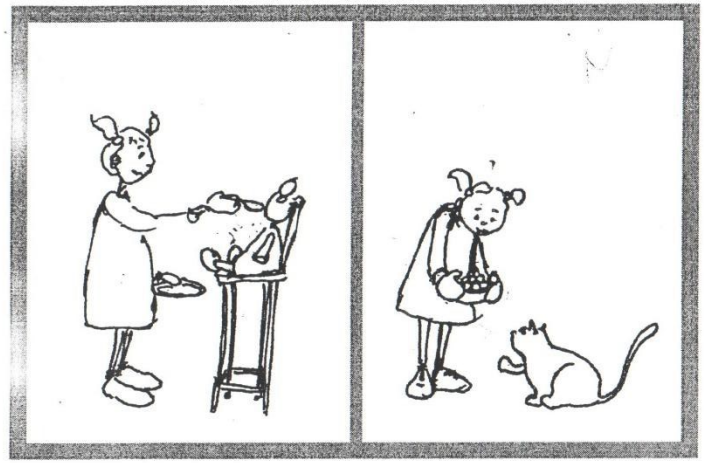


03

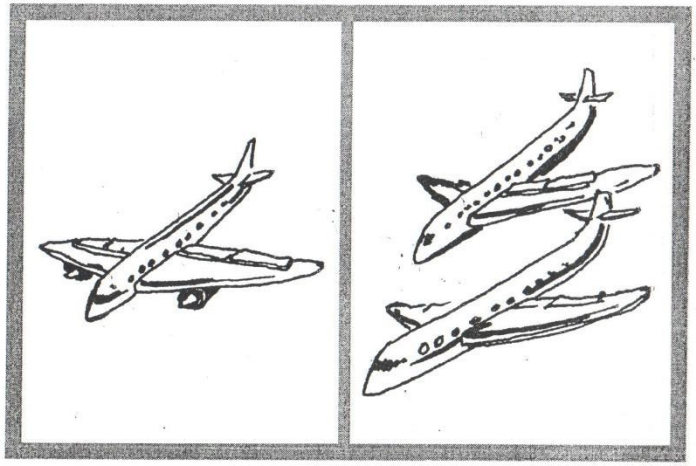
1

2

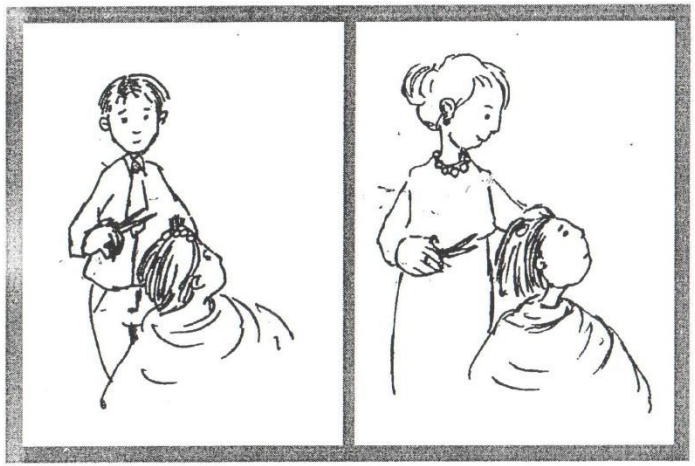
3



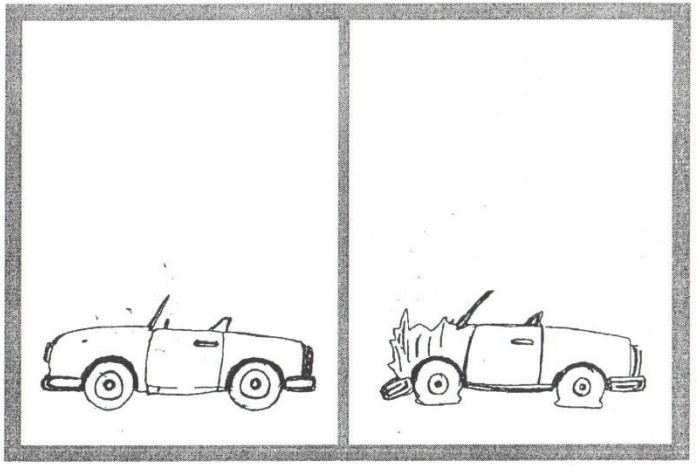
4



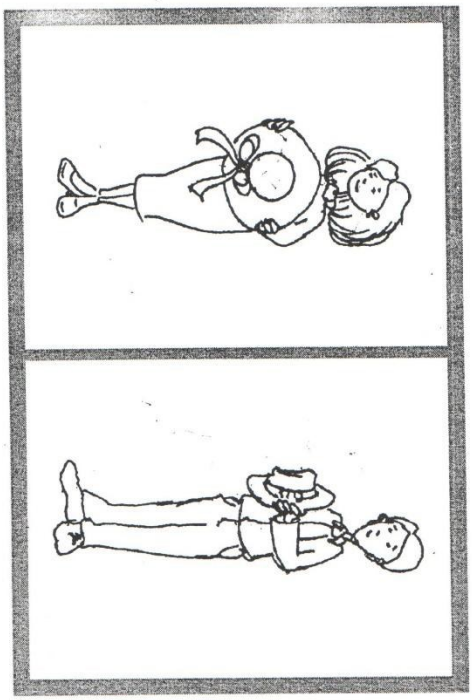
5



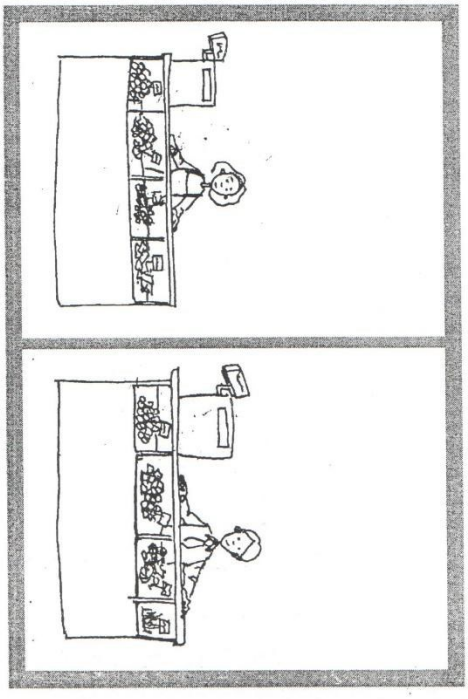
6

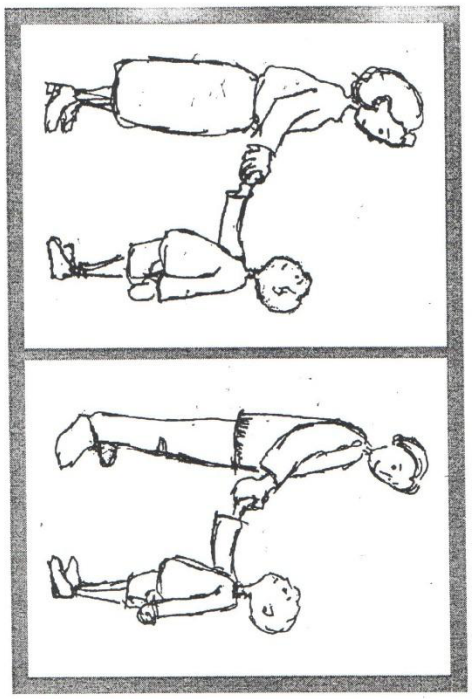


7

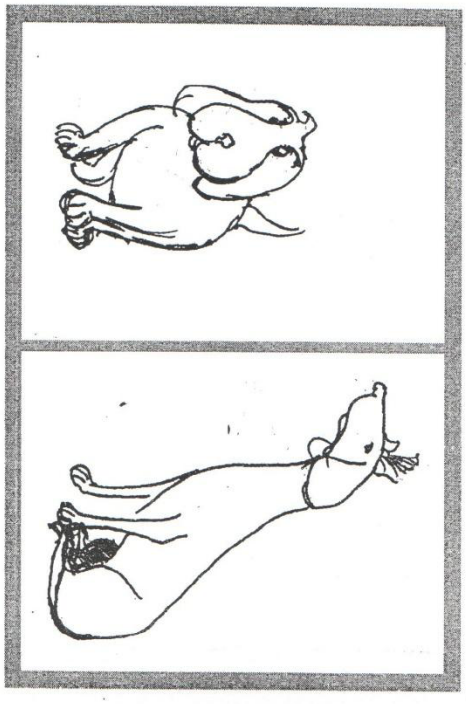


8



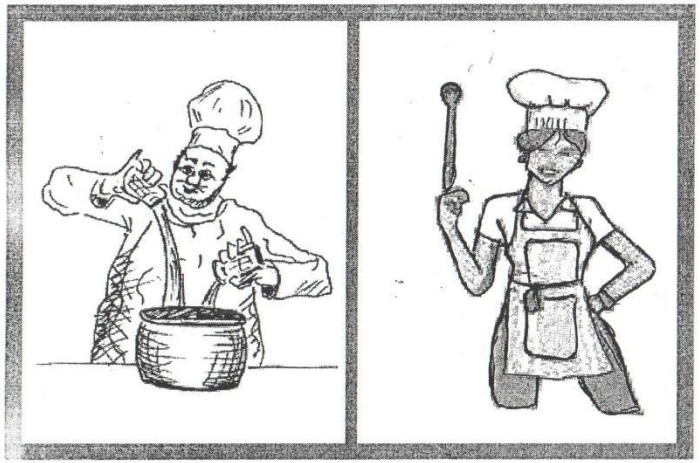


9

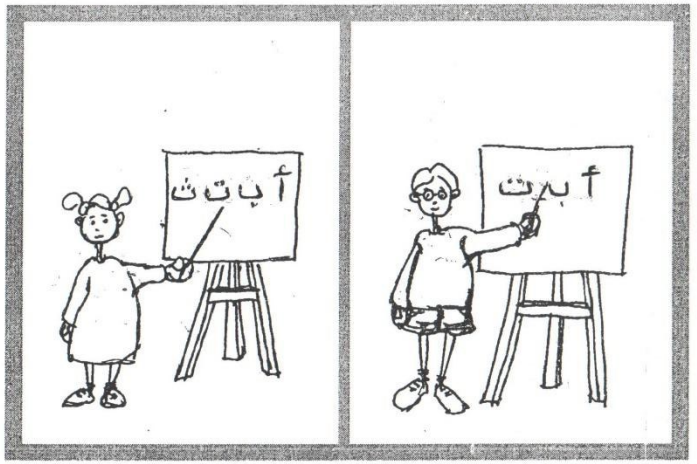


10

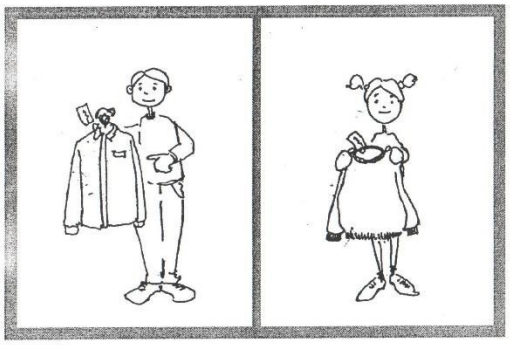
11



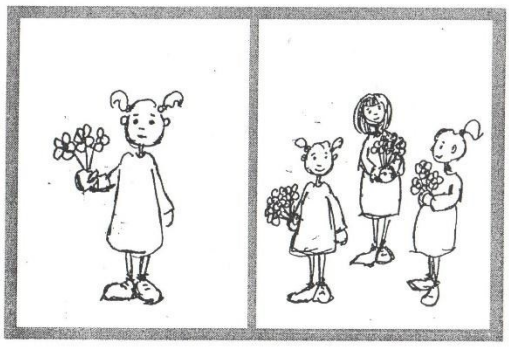
12



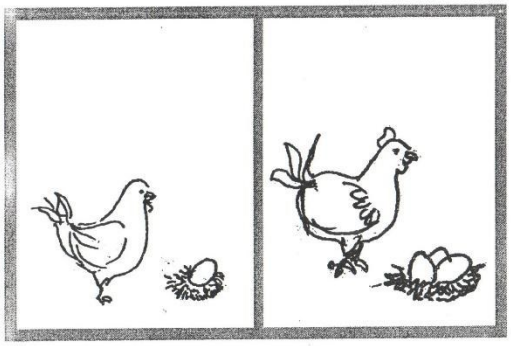
13



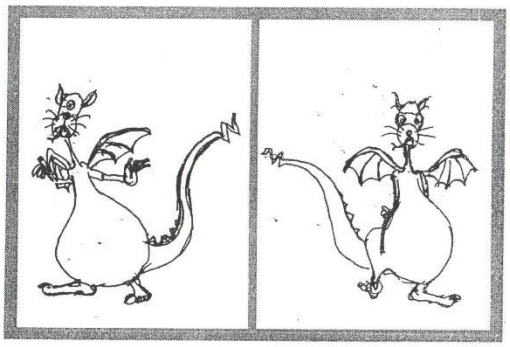
14



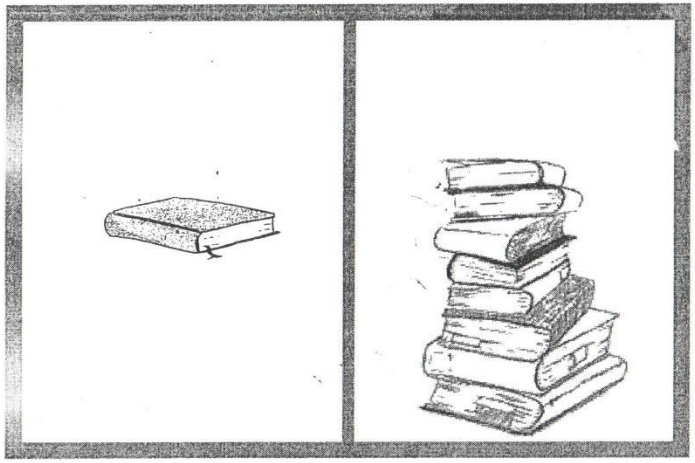
15



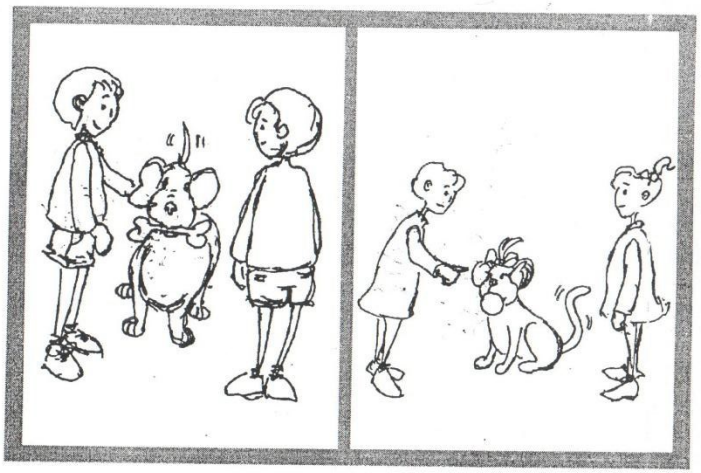
16



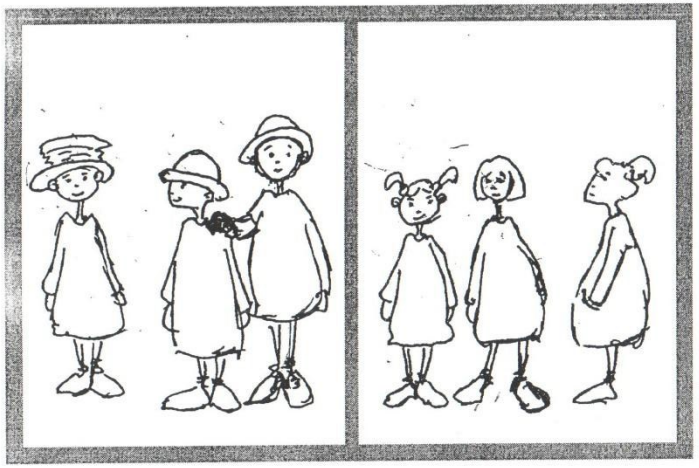
17



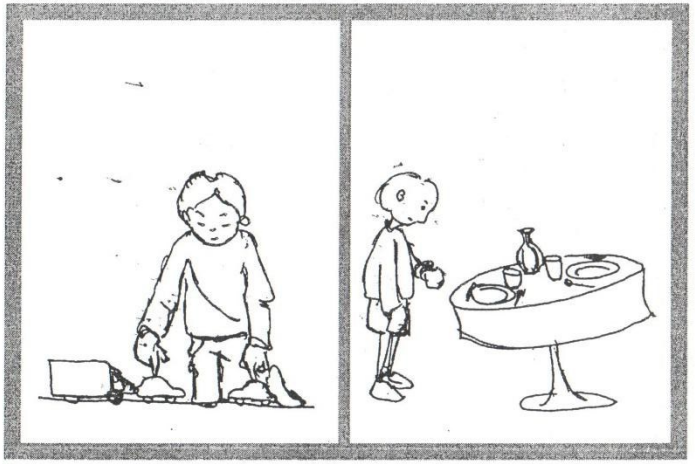
18



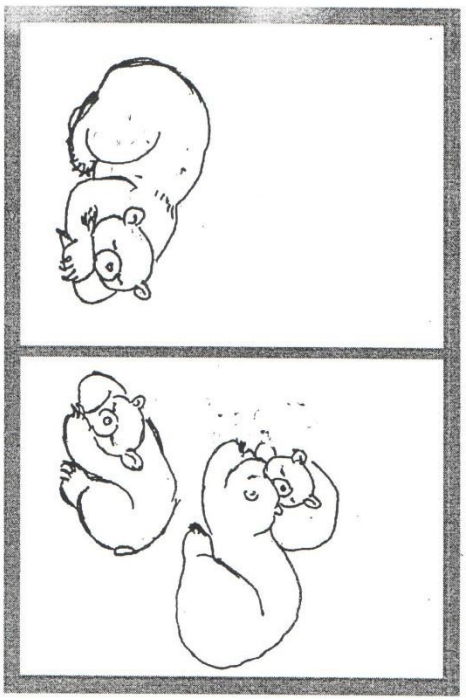
19



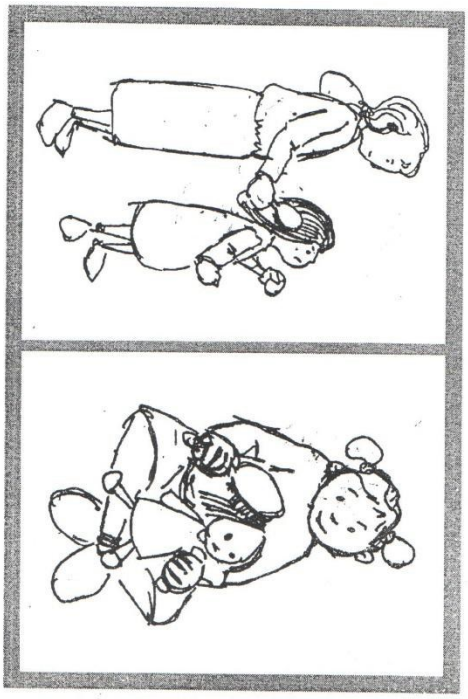
20



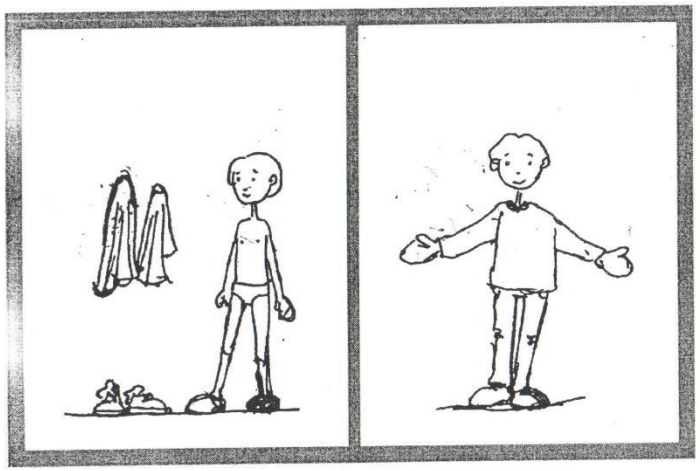
21



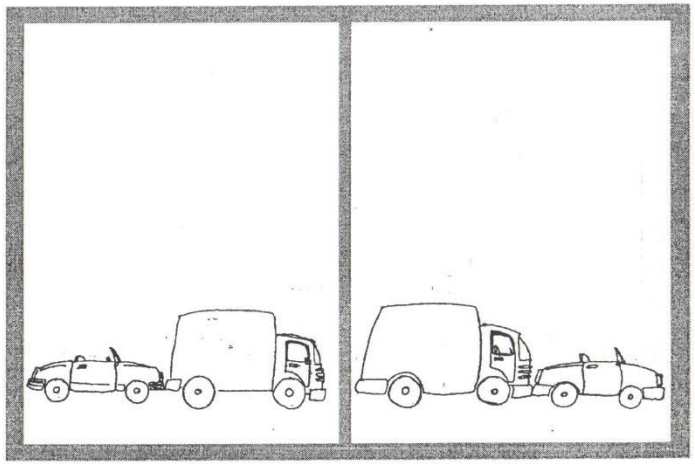
22

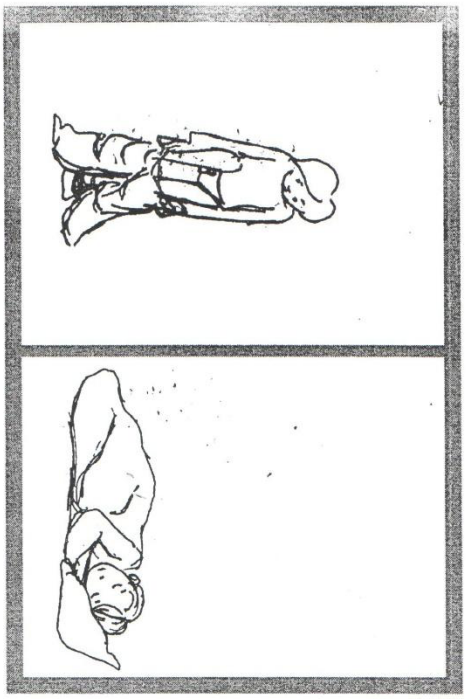


23



24





25

الملحق رقم (4)

ورقة الإجابة على إختبار خومسي لتقييم اللغة العربية الشفهية المكيف على البيئة الجزائرية

1.الإستقبال المعجمي:(Lexique en réception)

1) وريلي التصويرة الّي نقولك عليها.

1.كسكيطة-الشابو-شاشية-التاج 5سنوات و3أشهر	
2.*طيارة*-طوموبيل-كاميون-كار (بيس)	
3.قط-كلب-*قنينة*-دجاجة	
4.بنانة-*تفاحة*-لنجاص-لعنب	
5.البقرة-لورس-حصان-خروف	
6.مثقاب (الة ثاقبة)-*بانسو*-تورنوفيس-لمبوط	
7.*طاص*-طبسي -قرعة-كاس	
8.كرسي-*مطرح*-طابوري-فوتاي	
9.*صندالة*-ليقو-صباط-لبوط	
10.زمارة-دربوكة-*بيانو*-قيطارة	
11.*فاليزة*-كارطابل-صاك-قفة	
12.تريكو-قمجة-جيبة-سروال	
13.مارطو-*منشار*-ترنفيس-بالة	
14.عين-بينوار-حمام-*لافابو*	
15.قرنون-كرنب-قرعة-بصل	
16.بالين-قرش-*سردين*-دلفين	
17.كرسي-دروج-سلّوم-طابوري	
18.أبراي فوتو-نواظر-مجهر-جوميل	
19.بالون-*فيلو*-كوردة-بوبية	
20طيارة-إليكوبتير-براشيت-*تلفيريك* 10سنوات وأشهر	

نقطة بـ (+)(في الخانات الموجودة في اليسار)، عندما تكون الصورة المختارة الصورة الصحيحة.
ضع دائرة على الإجابة عندما تكون مختلفة.

الاستقبال المعجمي: (LexR)

2.إنتاج المعجمي: (Lexique en production)

2) و شنو هذا؟

1.قنينة	
2.قط	
3.طابلة-مايدة	
4.مقص	
5.شابو	
6.لكريم	
7.برابلوي	
8.لمبة	
9.فراشة	
10.شمعة	
11.طيارة	
12.مرش	
13.دونتفريس-لصقة-بومادة	
14.جمل	
15.جوميل	
16.صنارة-رمي-خط	
17.أرتيلة	
18.طابوري	
19.أكواريوم	
20.تورنفيس 5سنوات و3أشهر	
21.ساعة	
22.بيانو	
23.الصبار	
24.بصلة	
25.ساكادو	

26.سيشوار	
27.غراف	
28.مساك لحوايج	
29.مثقاب	
30.طابلة لحديد (لحدادة)	
31.كادنة	
32. بيبليوتيك 8سنوات و3أشهر	
33.قفص	
34.عقرب	
35.كلاّب	
36.قدرة	
37.لابريس	
38.بواطة الملح	
39.طبل	
40.باذنجل	
41.تلفريك	
42. مكواة	
43. مقلى	
44. أناناس	
45. وحيد القرن	
46.ناموسة	
47.تيرمومتر	
48. ببغاء	
49.خيمة	
50.قيطارة 10سنوات و 3أشهر	

واش إدير؟

1.راهو راقد 5سنوات و3أشهر	
2.راهو يبكي	
3.راهو يشرب	
4.راهو ياكل	
5.راهو يغسل-راهو يدوش	

6.راهو يقرا	
7.راهويسوق	
8.راهو (راهي) تمشط الشعر	
9.راهو يقفز على الكوردة راهو يلعب بالكوردة	
10.راهونعسان 8سنوات و3أشهر	

: (QQC)
الإنتاج المعجمي (Lexp) :
: (QQF)

نقط بـ "+" (في الخانات الموجودة في اليسار)، عندما تكون الإجابة صحيحة، و تنسخيها عندما تكون مختلفة.

3.تكرار الكلمات: (Répétition de mots)

عاود مورايا واش راح نقول
لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك.

1.بابور5	5سنوات و3أشهر
2. شابو	
3.روبو	
4.باب	
5.قاتو	
6.ألبوم	
7.خزانة	
8.زاوش	
9.أكوريوم	
10.ساعة	
11.لمبوط	
12.قرعة	
13.قشابية	
14.بتية	
15.كلوندريي	
16.أجوندا	
17.أوردیناتور	
18.تيرمومتر	
19. أنفيرسير	
20. باذنجال	
21.ماشينة	
22.ديكسيونير	
23.الصبار	
24.مسرحية	
25.تراكتور	
26.روذة	
27.حانوت	
28.خسوف	
29.كاسك	
30.أوبيتال	
31.فريجيدار	
32.ماشينة الحصادة	10سنوات و3أشهر

المجموع

نقط ب "+" (في الخانات الموجودة على اليسار) عندما يكون تكرار الكلمات على المستوى الصوتي صحيح، تنسخ عندما يكون مختلف.

تكرار الكلمات: (Rep M)

4.الفهم (2): (Compréhension(C_2)

العرض الأول: رايحين نخدموا كيف كيف، سمع مليح واش نقول و وريلي التصويرة اللّي فيها ...

العرض الثاني: سمع مليح واش نقول ووريلي التصويرة اللّي فيها الهدرة اللّي نقلك عليها.

	01. الطفل يجري
	20.الكاس ماش مكسّر

AC-P- CD	1.الدراري يلبسو سباطهم. 5سنوات و 3أشهر	
AC-P- CD	2.الطفلة الصغيرة تخزر فيه.	
AC-P- CD	3.السيد راهورايح.	
AC-P- CD	4.الطفل غسل للطفلة الصغيرة.	
AC-P- CD	5.شكون هاذي الطفلة.	
AC-P- CD	6.الزاوس بنى عشه.	
AC-P- CD	7.الطفل يلعب.	
AC-P- CD	8.الكاميون يجبد فالطوموبيل	
AC-P- CD	9.الدب راقد.	
AC-P- CD	10.البابور اللّي راه في البور عنده لفوال.	
AC-P- CD	11.بصّح وين راهي الحوتة اللّي خليتها فوق الطابلة؟	
AC-P- CD	12.القط اللّي شديته من زعكاته خبشني.	
AC-P- CD	13.خديجة و يماها كملوا من شريات لحوايج.	
AC-P- CD	14.الطفلة الصغيرة تمشط لها شعرها.	
AC-P- CD	15.راني ناكل لعنب اللّي نحاتهم ماما.	
AC-P- CD	16.الطومبيل تتبع فالكلميون.	
AC-P- CD	17.حبيت نخرج برا !	
AC-P- CD	18.الطفلة الصغيرة طاحت.؟	
AC-P- CD	19.محمد راح يقرا كتاب.	
AC-P- CD	20.يما قالت لي ألبس الفيسة تاعاك.	
AC-P- CD	21.علاش كسّرت لجوي تاع أختك. 8سنوات و3أشهر	

المجموع

AC-P- CD	22.الطفلة، اللّي جبدها لولد من الشعر. دايرة نواظر.
AC-P- CD	23.بعدما قونفلاو الفلوكة و لعبو فالماء. مصطفى و ليلى ولاو للدار.
AC-P- CD	24.عمر رمى البالون بزور. الطاقة تكسرت. يماه زقات عليه.
AC-P- CD	25.كليت قاع الحلوى اللي فالساشي اللي أعطته لي لمرأة.
AC-P- CD	26. الفاكتور جاب برية لخالد، و قراها و حطها فالطرف الطابلة.
AC-P- CD	27. الطفلة الصغيرة، اللّي عندها لنفيريس، عرضت صحابها.رايحين ياكلو القاطو.
AC-P- CD	28. بعدما قطع الطريق، لولد يروح البولونجي باش يشري لحلوى.
AC-P- CD	29. أحمد ما حبش،يصحرايح يغسل أسنانه. يماه قالت له.
AC-P- CD	30. خديجة كتبت برية. و كي سمعت لموزيك، نسات تبعثها !
AC-P- CD	31. محمد لقى طابلو في القراج.و راح يجيب واش لازم باش إعلقو.
AC-P- CD	32.عمر نايظ و لابس حوايجو. راهوروتار باش يروح لمسيد، بصّح قدر يشرب حليبه. 10سنوات و3أشهر

المجموع

نقط ب(+) في الخانات الموجودة على اليسار عندما تكون الإشارة الى الصورة الثانية صحيحة.

الفم 2 : (C_2)	
CI:	
If1:	
Ig1:	
GC:	
IF2:	
Ig2:	
AC:	
P:	
CD:	

5. إنتاج العبارات: (Production d'énoncés)

رايح نوريلك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة اللي بديتها.

1.هنا كاينز اوش واحد، هنا كاين...*زوج زواوش*.
2.هنا الطفل يجري، هناالطفل... *ما يجريش*..
3.هنا أم، هنا ....*أب*.

إجابات الأطفال

1.لولد واقف، *هنا لولد...قاعد*.			
2.هنا كارتابل تع الطفلة، هنا كارتابل...*تع الطفل*.			
3.هنا رشيدة تعطي الماكلة للوبيبي، هنا رشيدة تعطي الماكلة...*للقط*.			
4.هنا كاين طيارة واحدة، هنا كاين...*زوج طيارات*.			
5.هنا كاين حفاف، هنا كاين...*حفافة*..			
6.هنا الطوموبيل ماش مكسرة، هنا الطوموبيل...*مكسرة*.			
7.هنا الشابو تع لمرة، هنا الشابو تع...*الراجل*.			
8.هنا بيبع راجل، هنا...*تبيع مراة*..			
9.هنا مصطفى يقول صباح الخير للمرا، هنا مصطفى يقول صباح الخير...*للراجل*.			
10.هنا كلب، هنا...*كلبة*.			
11.هنا طباخ، هنا...*طباخة*.			
12.هنا ليلى تلعب دور المعلمة، هنا ليلى تلعب دور...*معلم*.			
13.هنا لولد يقول القمجة تعه جديدة، هنا الطفلة يقول التريكو تعها...*جديد*.			
14.هنا الطفلة نحات نوار، هنا البنات...*نحاو نوار*.			
15.هنا دجاجة ولدت بيضة، هنا الدجاجة ولدت...*ثلاثة (بيوض)*.			
16.هنا التنين عنده عين واحدة، هنا التنين عنده...*زوج عينين*.. 5سنوات و3أشهر			
17.هنا لولد يشوف كتاب، هنا لولد يشوف...*كتابات*.			
18.هنا الطفل يقول بلي كليه شاطر، هنا الطفلة تقول بلي كلبتها...*شاطرة*.			
19.هنا البنات هما اللي عندهم شابو، هنا البنات هما اللي...*ما عندهمش شاميز*.			
20.هنا راني نلعب دوركا، هنا أميعد...*رايح ناكل*.			
21.هنا السبع راقد، هنا السبوعة...*راقدين*.			
22.هنا يمات سلوى تمشط شعرها، هنا شعر لبوبي...*ممشوط*.			
23.هنا الطفلرايح يلبس حوايجو، هناالطفل...*لابس حوايجو*.			
24.هنا أطوموبيل تطبع فالكاميون، هنا الكاميون...*هواللي يطبع فالطوموبيل*.			
25.هنا راني نلبس، هنا قبل...*راني راقد*. 10سنوات و 3أشهر			
المجموع			المجموع

نقط بـ "+" (في خانات العمود الموفونحويMorsyn) عندما تكون الإجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل و يتم تنسيخها إذا كانت مختلفة، هناك نوعين من الإجابات المختلفة التي تأخذ بعين الإعتبار، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة(من نوع تأخر اللّغة، في هذه الحالة نقط الإجابة بـ "+" في العمود Dysl،و يمكن أن يتعلق الأمر أيضا بعدم الأخذ بعين الإعتبار سياق (النص الذي يذكر من طرف المختبر مثلا وصف الصورة): تنقط هنا الإجابة بـ "+" في العمود DysP

Morsy : Dysl : إنتاج العبارات Dysp :

6-تكرار العبارات:(Répétition d'Enoncés)

عاود مرايا واش راح نقول.

1.لكونفتير فوق الطابلة.		
2.الدراري راهم داخل الماشينة.		
3.راهو ياكل البريوشة تاعه.		
4.راه يخزر الطيارة اللّي تفوت.		
5.كارتابلي محلول.		
6.لولد كسر الكاس .		
7.راه يسمع الزواوش اللّي تصفر (تغني).		
8.نهار السبت نروحولسينما.		
9.الدراري حكمو الكار.		
10.أمين رايح يحكم طاكسي.		
11.الدراري يشربوا حليبهم.		
12.الراجل غسّل الطومبيل.		
13.الكلاب كلات لحم تعها.		
14.التصويرة اللّي شفتها شابة.		
15.عندي صاحبي باباه فاكتور. 5سنوات و3أشهر		

نقط بـ "+" (في خانات عمود التكرار النحوي Répsyn) عندما يكون التكرار مماثل للنموذج المقترح، نقط ب"+" (في خانات العمود التكرار المعجمي Repsém) عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف و لكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى النحوي: (Répsyn) تكرار العبارات التكرار على المستوى المعجمي: (Répsém)