إستراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة لدى عينة من التلاميذ الصم بدرجة عميقة للمدمجين إدماجا جزئيا بالسنة الخامسة إبتدائي

A strategy for recognizing the written word among a sample of profoundly deaf children who are partially integrated in the fifth year of primary school

La stratégie de reconnaissance de l'écrit chez un échantillon d'élèves totalement sourds et partiellement intégrés en cinquième primaire.

د. فاطيمة خلدوني

جامعة مصطفى اسطمبولي - معسكر-

تاريخ الإرسال: 24-12-2018 - تاريخ القبول: 18-08-2021 - تاريخ النشر: 28-02-2022

ملخص

هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة إستراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة من فئة الصم من الدرجة العميقة والتمدرسين في السنة الخامسة ابتدائي ذات إدماج جزئي، باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق اختبار القراءة –العطلة- واختبار تقييم القراءة وتشخيص صعوباتها ، تم تحديد حالات الدراسة بطريقة قصدية (7 حالات) بالاعتماد على توجيه من مديرية التضامن الاجتماعي ومديرية التربية. وقد أظهرت نتائج اختبار القراءة – العطلة - متباينة بين 0.56 و0.87 بالنسبة لمؤشر القراءة السليمة ومؤشر تسارع بين -3 و14 لكل الحالات (فئة الصم) ثم مقارنتها بنتائج السرعة والدقة حسب الفئة العمرية عند العادي التي تتناسب وحالات الدراسة ضمن المجال [126-137] و[138-148]. أما التحليل الكيفي فقد سمح بالتعرف على نتائج بند التعرف على الكلمة المكتوبة باستخدام معادلة تقسيم مجموع نقاط التعرف السليم لكل بند على مجموع النقاط الكلي فاكتشفنا تباين نتائج بند المقاطع بمعنى بين 0.34 و 1 و بند المقاطع المركبة بين 0.09 و 0.93 .أما بند الكلمات بمعنى فتراوح بين 0.25 و 0.97 وتباين نتائج بند الكلمات بدون معنى كان بين 0.06 و 0.97 مع الإشارة الى أن القيمة الدنيا هي دوما لنفس الحالة، وعليه نستخلص أن نتائج مؤشر القراءة السليمة غير ثابت مع مؤشر التسارع الذي يرجع لخصوصية الحالات التي تتعرف على الكلمات بصريا دون أخذ بعين الإعتبار سلامة القراءة بحيث تدرجت بين 152 كلمة صحيحة من مجموع 267 كأضعف حالة و253 كلمة صحيحة من مجموع 267 كلمة ليعكس مؤشر القراءة السليمة 0.94 بمؤشر تسارع +8 عند الحالة ت. إلا أن النتائج تبقى متباينة بحيث سجل أكبر قيمة لمؤشر التسارع +14 عند الحالة ت بالرغم من أن مؤشر القراءة

السليمة كان منخفضا بقيمة 0.56 مقارنة بالحالة ر. وتفسر هذه النتائج أن التعقد يخص الاستراتيجية الأبجدية التي تظهر خللا في نمو الوعي الفونمي كون أن الأخطاء هي ذات إهمال أو إبدال حرف بحرف آخر والذي يؤثر بدوره في نمو التمثيلات الإملائية مما يؤدي إلى استعمال استراتيجيات مختلفة. ونفسر هده النتائج بأن التلميذ الأصم ينطلق في هذه المعالجة مما اكتسبه وطوره من معارفه الخاصة باللغة التي اختارها وطرق التواصل التي انطلق منها خلال التعلم.

الكلمات الدالة: الصمم؛ الإدماج الجزئي؛ التعرف على الكلمة المكتوبة.

Abstract

The aim of the study was to try to know the strategy of identifying the word written at a sample of the deaf class deep grade fifth year of primary with partial integration, using the descriptive curriculum and the application of the reading test - holiday - and test reading evaluation and diagnosis of its difficulties, which is a pillar consisting of a set of items of varying difficulty, to determine the cases of study in a meaningful way (7 cases) based on guidance from the Directorate of Social Solidarity and the Directorate of Education, which in turn directed us to a school in an integrated section . The results of the reading test - the holiday - show a difference between 0.56 and 0.87 for the healthy reading index and an acceleration index between -3 and 14 for all cases (deaf group) and then compared to speed and accuracy results by normal age group that corresponds to the study cases within the field [126-137] and [138-148] through qualitative analysis In parallel, the results of the written word recognition clause using the equation of dividing the total proper identification points of each item on the total points showed that the results of the section line varied between 0.34 and 1 and the composite section line between 0.09 and 0.93, while the word item in the sense ranged from 0.25 to 0.97 The word item in the sense ranged from 0.25 to 0.97, while the meaningless word item was between 0.06 and 0.97, noting that the minimum value is always the same, so we draw the results of a sound reading indicator that is not fixed with the accelerometer due to the specificity of cases that visually recognize words without taking into account the safety of reading. Between 152 correct words out of a total of 267 as the weakest case and 253 correct words out of a total of 267 words to reflect the sound reading index 0.94 with an acceleration index +8 at the time of the case, the results are observed so different that the greatest value of the acceleration index +14 is observed at case T although the sound reading index was low and appeared at 0.56 Compared to the R. These results explain that the complexity relates to the alphabetical strategy that affects the growth of the phonemic consciousness because mistakes are neglected or replaced by a letter with another letter, which in turn affects the growth of spelling representations, leading to the use of different strategies.

Keywords: deafness; partial integration; recognition of the written word.

Résumé

L'étude vise à découvrir la stratégie de reconnaissance de l'écrit parmi un échantillon d'élèves malentendants scolarisés dans une classe de cinquième année du primaire .L'approche descriptive, le test de lecture - récréation - et le test d'évaluation de la lecture et le diagnostic de ses difficultés sont les principales outils utilisés pour la collecte des données auprès de 7 cas choisi intentionnellement en collaboration avec la Direction de la solidarité sociale et de la Direction de l'éducation. Les résultats du test de lecture lente ont révélé des résultats différents pour l'indice de lecture à haute voix et l'indice de lecture rapide. Ces résultats ont été comparés aux résultats de vitesse et de précision selon le groupe d'âge. Quant à l'analyse qualitative, elle a permis d'identifier l'écart dans les résultats de l'item syllabes, c'est-à-dire les résultats des mots sans sens. En conséquence, nous concluons que les résultats de l'indice de lecture correcte ne sont pas figés avec l'indice d'accélération, ce qui est dû à la spécificité des cas qui reconnaissent visuellement les mots sans tenir compte de la sécurité de la lecture. Ces résultats expliquent que la complexité est liée à la stratégie alphabétique, qui montre un défaut dans la croissance de la conscience phonémique, puisque les erreurs sont négligées ou la substitution d'une lettre à une autre lettre, qui à son tour affecte la croissance des représentations orthographiques, ce qui conduit à utiliser différentes stratégies. Nous expliquons ces résultats que l'élève malentendant procède dans ce traitement à partir de ce qu'il a acquis et développé à partir de sa connaissance de la langue qu'il a choisie et des méthodes de communication dont il est parti au cours de l'apprentissage.

Mots-clés: surdité ; intégration partielle; Reconnaître le mot écrit ; stratégie.

مقدمة

يندرج الصمم العميق بين 91 و120 ديسبل الذي ينتج عنه قصور سمعي يؤدي إلى غياب اكتساب اللغة الشفوية بالنسبة للمولودين به بحيث يتقوقعون في عالم الصمت (Dumont,2006) فهو ليس فقدان بسيط في عدد الديسبلات أو اختلال في التزامن بل تتعدى آثاره إلى التعقد في التواصل والنمو اللغوي ووضوح الكلام l'intelligibilité de la parole الذي يظهر بشكل متغير ومتعدد.

ومن أهم ما يميز هذه الفئة هو إدراك بعض الضجيج، كما أن بقاياهم السمعية لا تسمح لهم بسماع كلام منطوق بكيفية واضحة، فهم يلتقطون فقط بعض عناصر

العروض النغمية والإيقاعية، وعليه يجب أن يتم تجهيزهم بالسماعات وتدريبهم بالقراءة على الشفاه التي تلعب دورا رئيسيا في استقبال المعلومات بسب ضعف قناة السمع. (Rousseau, 2008)

بدأت الانطلاقة في الارتقاء بهذه الفئة من خلال اجتهادات علم النفس اللساني من خلال اقتراح اللغة الأم التي تكون خاصة بهذه الفئة لتأليف الوظيفة اللغوية انطلاقا من اتصال مشترك بين اللغة الشفوية ولغة الإشارات واللغة المكتوبة لتتالى ابتداء من سنة 1975 إدماجهم في المحيط العادي. (Brin, et al., 2004)

وكون أن ذكاءهم لا ينقصه لكي يكون سويا إلاّ التعبير اللفظي الضروري لتنمية اللغة الداخلية (بن عيسى، ص264-265)؛ لتتمحور طبيعة هذه الدراسة حول إشكالية التلميذ الأصم المدمج في المدارس العادية بمحاولة القاء الضوء على زاوية من زوايا العملية التعليمية التي نخص منها الكلمة المكتوبة ومدى قدرته في التعرف عليها حيث تمر عملية اكتساب القراءة بثلاث مراحل رئيسية أولها المعالجة الإدراكية والثانية مرحلة التعرف على الكلمة المكتوبة والثالثة الفه(Sprenger, et al., 2006) . لتمثل عملية التّعرف على الكلمة المكتوبة مجموع العمليات التي عمل علم النفس المعرفي على وصفها وتحليلها، فالعلاقة بين القراءة و التعرف على الكلمة المكتوبة هي مميزة في تقديرها حيث الثانية من هاتين المهارتين لا تتعدى دون الأولى وهذه الأخيرة لا يمكنها المرور دون الثانية للوصول إلى فهم النص. (Grégoire, et al., 2003)

1. مدخل منهجي

1.1. الإشكالية

تتجسد مشكلة الدراسة حول تأسيس نظام التعرف على الكلمة المكتوبة الذي يتم من خلال طريقتين أساسيتين الطريقة الفونولوجية) التجميع) والطريقة المعجمية العنونة (Estienne et Hout, 2001). أمّا إذا كان هذا الشخص يعاني مشكلا حسيا ومن هؤلاء الفئات نخص فئة الضعاف سمعيا أو الصم فالإستراتيجية التي ينتهجها هؤلاء في القراءة لفهم النص المكتوب هو اتجاههم نحو البحث عن المعنى الإجمالي للنص (Virole, 2004)؛ وفي هذا الصدد تعتبر دراسة Dodd سنة 1972 من أوائل الدراسات التي افترض فيها أن الصم لا يستعملون رمزا نطقيا ظاهرا، خصوصا للرمز الحرفي للغة المكتوبة، حيث أقر Dodd وآخرين منهم Hermelin أن الطفل الأصم يمكنه انجاز التّمثيلات الفونولوجية انطلاقا

من الإدخالات الشفوية L'input labial لتنفي بذلك ما جاء قبلا أي دراسات الفترة الممتدة بين 1926-1970 التي ارتكزت على قاعدة أن التمثيل الفونولوجي لا يتم إلا من خلال إدخالات سمعية. (Randal et Xavier, 2001)

كما فسر Dodd أن المعلومة الفونولوجية البصرية تعالج في الدماغ بنفس الطريقة التي تعالج بها المعلومة الفونولوجية السمعية (Colin, 1979) فالتعرف على الكلمة المكتوبة ليست مهارة بصرية محضة بل هي أيضا تتم بتدخل التمثيل الفونولوجي، إلا أن تعلم عملية التعرف على الكلمة المكتوبة يقود في الحين إلى استراتيجيات تسمح بربط الشكل المكتوب المعطى مع الشكل الشفوي وما دفع الباحثين للبحث حول استراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة عند فئة الصمم المدمجين هو ظهور القراءة على الشفاه في السبعينات وكذا التطور التكنولوجي لآلات السمع ساعد في الارتقاء بهذه الفئة لإدماجهم في عالم السمع، (Estienne et Hout, 2001) وفيما يخص الملاحظات العيادية الميدانية على مستوى البيئة الجزائرية فهذه الفئة يتم التكفل بها في مجموعات المستمعين ويبدأ من النشاطات المنظمة على مستوى روضات الأطفال لتقوية النشاط اللفظي لينتقلوا إلى المدارس العادية التي تسطر أهدافها حول تعلم القراءة والكتابة وتطبيق البرنامج التعليمي التربوي الوطني (Benaissa, 1998) وعليه نطرح التساؤلين الآتيين: فيما تكمن الإستراتيجية المتبعة من طرف التلميذ الأصم للتعرف على الكلمة المكتوبة ؟ وكيف يفسر اضطراب هذه الاستراتيجية عند هؤلاء التلاميذ؟

2.1. الفرضيات

تكمن الإستراتيجية المتبعة في التعرف على الكلمة المكتوبة عند التلاميذ الصم في استراتيجية مميزة spicifique تتمثل في تضافر العديد من الوظائف المعرفية لتأسيس صورة ذهنية. ويفسر اضطراب استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند التلميذ الأصم بسبب اختلال التعرف على التتابع الإملائي الموافق للقوافي الذي يرجع الى عسر الإدراك الصحيح لتتالي الفونيمات والإشارات الشكلية.

3.1. تحديد المفاهيم

- **الصمم:** فقدان جزئي أو فقدان كلي للسمع يؤدي الى ضعف أو انعدام القدرة على سماع الأصوات وفهمها.

- **الإدماج الجزئي**: يمثل السيرورة التي تربط بين الاكتسابات المحصلة في وضعيات معينة مع وضعيات اخرى.
- **لتعرف على الكلمة المكتوبة:** تتم عملية التعرف على الكلمة المكتوبة ضمن استراتيجيات محددة تعمل من خلال سيرورات منظمة تتمثل في المعالجة اللوغوقرافية والمعالجة الأبجدية والمعالجة الإملائية.

4.1. تعريف ميدان إجراء البحث

أنشئت مدرسة عبد الحميد ابن باديس سنة 1985، تقع بمنطقة حضرية -حي قريدي - بالمقاطعة التفتيشية رقم :15 بلدية القبة، دائرة حسين داي، تحتوي على 18حجرة ومرافق أخرى، ومجموع تلاميذها 370 تلميذ. كما يشمل **القسم المدمج على نظام** نصف داخلي حيث يتم بقاء التلاميذ بين الفترة الصباحية والفترة المسائية وهذا فقط لصالح تلاميذ القسم المدمج ويتم الإشراف عليهم من طرف مربية مكلفة من مديرية التضامن.

5.1 معايير اختيار الحالات

حسب السن، نوع الصمم، التجهيز وهي كالاتي:

فئة البحث: 07 تلاميذ ذوي صمم؛ السن: بين 11 و12 سنة؛ نوع الصمم: صمم عميق مزدوج؛ التجهيز: كافة التلاميذ مجهزين بالسماعات ثنائية؛ الجنس: 3 ذكور و4 إناث.

6.1. خصائص الحالات المدروسة

جدول رقم 01: الخصائص العامة التي تميزكل حالة

الحالات	تاريخ الميلاد	نوع الصمم	اكتشاف لصمم	سن اكتساب اللغة الإشارية	المعدلات
م	30أوت 2000	عميق	6 أشهر	(2) سنتين	7.08
س	20جانفي2000	عميق	/	/	7.04
ه	04جانفي1999	عميق	9 أشهر	/	6.23
ت	31ديسمبر1998	عميق	1سنة	/	6.05
ر	26جويلية 2000	عميق	4 أشهر	2سنة ونصف	5.76
ف	08جوان1999	عميق	/	/	4.44
ع	24أوت1999	عميق	/	5 سنوات	3.66

7.1. وسائل البحث

قمنا بتقسيم البحث إلى التناولات الآتية:

-**التناول الإجرائي الأول**: تم فيه اختبار مستوى القراءة للتأكد من مدى صعوبة تعلم القراءة لدى هذه الفئة ، والهدف من هذا التناول هو ضبط التناول الإجرائي الثاني.

-**التناول الإجرائي الثاني**: قمنا باستخدام اختبار لتقييم القراءة وتشخيص صعوباتها بتناول بند التعرف على الكلمة المكتوبة لتحديد الإستراتيجية المتبعة من طرف هؤلاء التلاميذ للتعرف على الكلمة المكتوبة والهدف التحقق من الفرضيات أما المنهج الذي تبنيناه لإجراء هذه الاختبارات هو المنهج الوصفي بتطبيق دراسة حالة.

8.1 اختبار القراءة

اختبار العطلة للباحثة غلاب .ص وهو من أولى محاولات التكييف في الوسط المدرسي الجزائري بعرض النسخة الأولى خلال تحضير شهدة الماجستير و مواصلة تكييفه لضبط جدول التعيير ضمن تحضير نيل شهادة الدكتوراه بتكييف الاختبار الأصلي تحت عنوان 'القبرة' L'Alouette لـ Lefavrais الذي مر بمرحلتين سنة 1965 كاختبار التحليل القرائي وعسر القراءة بمركز علم النفس التطبيقي بفرنسا أما الاختبار الأصلي المعدل سنة 2005 بنسخة مراجعة كاختبار التحليل القرائي و سرعة القراءة بنفس المركز وهو عبارة عن نص يحتوي على أربع فقرات بتعداد 267 كلمة، كما كتب النص بخط مختلف بين فقراته ومبدأه حساب الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ أثناء قراءة النص خلال مدة زمنية محددة، ويتمثل تصنيف الأخطاء وفق ما يلي:

- الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت؛
- إضافة الحروف؛
- حذف الجمل؛
- الالتباس السمعي بين المهموس والمجهور؛
- حذف بعض المقاطع حالة القلب والتسلسل.

أما الخصائص السيكومترية فقد اعتمدت الباحثة غلاب صليحة على طريقة إعادة التطبيق وبعد تطبيق معامل الارتباط بيرسون لكل متغير متغير كالتالي:

الزمن: 0.70، الكلمات المقروءة: 0.78، الكلمات المقروءة الصحيحة: 0.73، عدد الأخطاء: 0.84، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى:0.93، عدد الأخطاء في الدقيقة

الأولى: 0.68، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثانية:0.86، عدد الأخطاء في الدقيقة الثانية: 0.62، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثالثة: 0.41، عدد الأخطاء في الدقيقة الثالثة: 0.68، التسارع في الدقيقة الأولى: 0.85، التسارع في الدقيقة الثانية: 0.89 وبالتالي كلها تعتبر دالة عند مستوى الدلالة 0.01

وبالنسبة للصدق:

الزمن: 0.83، الكلمات المقروءة: 0.88، الكلمات المقروءة الصحيحة: 0.85، عدد الأخطاء: 0.92، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى:0.96، عدد الأخطاء في الدقيقة الأولى: 0.82، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثانية: 0.93، عدد الأخطاء في الدقيقة الثانية: 0.78، عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثالثة: 0.64، عدد الأخطاء في الدقيقة الثالثة:0.82، التسارع في الدقيقة الأولى: 0.92، التسارع في الدقيقة الثانية: 0.94 وبالتالي كلها تعتبر دالة عند مستوى الدلالة 0.01. والتالي يعتبر الاختبار صادقا. وعليه تدل نتائج الخصائص السيكومترية المطبقة من طرف الباحث أن الاختبار صادق وثابت. (غلاب،1997)

ولتصحيح الاختبار يمكن الرجوع للباحثة غلاب صليحة التي قدمت لنا سلم التصحيح للفئة العمرية التي تم تطبيق الاختبار عليها وفقا للنتائج المتحصل عليها (أنظر الجدول رقم 04).

9.1 اختبار لتقييم القراءة وتشخيص صعوباتها

رائز صمم في إطار فرقة بحث بإشراف الباحث رابح قدوري مكون من مجموعة بنود متفاوتة الصعوبة ونشير أن في هذا الاختبار يوجد بندي قراءة الكلمات والنصوص بدون معنى لتقييم استراتيجيات القراءة المتعلقة بالتجميع والعنونة وكذلك النتائج تم تقديمها في إطار فرقة البحث من طرف الباحثة غلاب صليحة الذي كان مرفقا بالاختبار أداة الاختبار وسلم التصحيح .Grille de cotation (أنظر الجدول رقم 08).

وفيما يلي سيتم عرض النتائج باستخدام الاسلوب الاحصائي التحليلي في جمع نتائج البيانات وتحليلها على حسب المعطيات التي سيتم التوصل إليها من تطبيق الاختبارات:

10.1 ملاحظات حول نوعية القراءة والتعرف على الكلمات عند حالات الدراسة

جدول رقم 02: مميزات نوعية القراءة الخاصة بكل حالة

الحالات	الملاحظات
م	تتميز بكلام مفخم، وايقاع سريع.
س	قراءة ايقاعية غير واضحة إصدار الأصوات دون تمييز السامع للحرف
ه	قراءة ضعيفة إخراج حروف إيقاعية بالرغم من معرفتها للحروف.
ت	قراءة منحرفة ومشوهة يكاد أن يكون الوضوح فيها منعدما
ر	قراءة حسنة قريبة من الجيد بحيث أن السامع يستطيع تمييز مخارج الحروف
ف	قراءة تتميز بالتفخيم والغنة وسرعة في القراءة الذي يعيق إخراج الحرف الموالي
ع	قراءة غنية تتميز بإضافة وتعويض الفونيمات

المصدر: تقييم الباحثة

أثبتت لنا هذه الملاحظات تباينا في طريقة القراءة بين هؤلاء التلاميذ بالرغم من نفس درجة الصمم ومرورهم بنفس مراحل التدرج (أي نفس المعلمين ونفس المربية طول السنوات الخمس للمرحلة الابتدائية)، وهذا كان سبب اختيار كافة التلاميذ كحالات لإجراء البحث التي سترفع اللبس بتحديد أي إستراتيجية ينتهجها كل تلميذ من هذه الفئة للتعرف على الكلمة المكتوبة.

2. عرض النتائج

طبق الاختبار من خلال مرحلتين:

- المرحلة الأولى: تمثلت في تسجيل على شريط كاست قراءة النص من طرف كل طفل على حدا، ليتسنى لنا تحديد الأخطاء بروية وكذا تحديد الزمن المستغرق بكل دقة.
- المرحلة الثانية: تمثلت في حساب عدد الأخطاء المرتكبة، وتسجيل المدة المستغرقة، والنوعية.

1.2 التحليل الكمي للاختبار القراءة

- حساب مؤشر التسارع: عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الثانية – عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى
- نتائج مؤشر القراءة السليمة: من خلال طرح عدد الكلمات الخاطئة من العدد الكلي للكلمات المقروءة ونقسم النتيجة المتحصل عليها على العدد الكلي للكلمات.

جدول رقم 03: مؤشر القراءة السليمة ومؤشر التسارع لكل الحالات

الحالة	السن بالشهور	الزمن المستغرق	عدد الكلمات الخاطئة	عدد الكلمات الصحيحة	العدد الكلي للكلمات	مؤشر القراءة السليمة	مؤشر التسارع	نوعية القراءة
م	132	267 ثانية	41	226	267 كلمة	0.84	-3	غنية – مفخمة
س	132	341 ثانية	53	214	267 كلمة	0.80	-3	غنية - مفخمة
ه	144	206 ثانية	69	198	267 كلمة	0.74	+7	غنية – مفخمة
ت	144	235 ثانية	115	152	267 كلمة	0.56	+14	غنية – مفخمة- مشوهة
ر	132	174 ثانية	14	253	267 كلمة	0.94	+8	غنية – مفخمة
ف	144	256 ثانية	33	234	267 كلمة	0.87	00	غنية – مفخمة
ع	144	306 ثانية	45	222	267 كلمة	0.83	-1	غنية - مفخمة

وفيما يلي سيتم مناقشة وتفسير النتائج من خلال التحليل الكيفي.

2.2 التحليل الكيفي

بعد ملأ الجدول 03 بكل المعطيات المتحصل عليها نقوم بمقارنتها بنتائج السرعة والدقة عند العادي والتي تنتمي لنفس الفئة العمرية التي تتعلق بعينة بحثنا كالآتي:

جدول رقم 04: نتائج اختبار القراءة عند العادي للفئة العمرية [126-137] و[138-148]

الفئة العمرية بالشهور	الزمن العادي	متوسط الزمن العادي	عدد الكلمات السليمة	متوسط عدد الكلمات السليمة	مؤشر التسارع
[126-137]	64-180	113	220-267	261	3-16
[138-148]	70-180	108	226-267	262	2-3

أ-التحليل الكيفي للفئة العمرية [126-137]: نلاحظ أن كل من الحالات م، س، ر = 132 شهرا تنتمي إلى المجال [126-137]

- **الزمن المستغرق لقراءة النص:** فقد استغرقت "م" 267 ثانية و"س" 341ثانية وكلاهما استغرقا زمن اطول من الزمن العادي الذي يبلغ حده الأعلى 180ثانية ومتوسطه 113 أما الحالة "ر" فقد استغرقت زمنا ضمن العادي قدره 174ثانية .ويلاحظ نفس التباين بالنسبة **لمؤشر التسارع:** فقد شهدت كل من الحالتين "م" و" س" مؤشرا متساويا قدر بـ **3-** أقل من الحد الأدنى للمؤشر العادي وهذا التساوي يبين تفاوت بنفس الدرجة في عدد الأخطاء للكلمات فانتمت الحالة "م" إلى المجال العادي بـ6 كلمات فقط عكس الحالة "س" الذي تعدى المجال العادي بنفس العدد للحالة "م" وقدر بـ.6 كلمات وبالتالي كان مؤشر التسارع لكليهما متباطئا عكس الحالة "ر" التي سجلت تسارع متصاعد قدر بـ **8+** ينتمي إلى مجال مؤشر التسارع عند العادي والذي قدره **(3-16)**

ب- التحليل الكيفي للفئة العمرية [138-148]:

"هـ"، "ت"، "ر"، "ع" } = 144 شهرا تنتمي إلى المجال **[138-148]**

نلاحظ تباينا جد واضح بين هذه الحالات تمثل في تتابع متفاوت فالحالة "هـ" قدر زمن قراءتها بـ: 206 ثانية سجلت تجاوزا للحد الأعلى بـ88ثانية وعن المتوسط بـ 98ثانية أما

الحالة "ت" فكان تجاوزه جد واضح حيث استغرق زمن قراءته 235ثانية أي ضعف الزمن العادي فقدر تجاوزه بـ 55ثانية و أعلى من المتوسط بـ 127ثانية و هذا ما ينطبق على **الحالة "ر"** الذي بلغت قراءته 256ثانية بتجاوز عن الحد الأعلى بـ138ثانية وأعلى من المتوسط بـ148ثانية أما **الحالة "ع"** فكان تجاوزها أكبر من الحالتين السابقتين حيث بلغ زمن قراءتها 306ثانية بتجاوز عن الحد الاعلى بـ126ثانية وعن المتوسط العادي 198 ثانية .

بمقارنة الزمن المستغرق بمؤشر القراءة السليمة عند كل حالة بمؤشر القراءة السليمة بالرجوع إلى ما سجلته كل حالة من كلمات خاطئة و كلمات صحيحة فنلاحظ **الحالة "ه"** سجلت مؤشر قراءة للكلمات السليمة قدر 0.74 بعدد كلمات صحيحة بلغت 198كلمة وعدد كلمات خاطئة 69كلمة مما يفسر عدم انتمائها للمجال العادي و ذلك بنقص قدر بـ 41كلمة عن الحد الأدنى وهو 226كلمة إضافة الى مؤشر التسارع الذي شهد بدوره زيادة عن العادي و الذي قدر 7+أي لا ينتمي إلى مجال مؤشر العادي الذي ينحصر بين (2-3) أما **الحالة "ت"** فقد بلغ مؤشر القراءة السليمة لديه 0.56 (الذي يعتبر المؤشر الأدنى لمجموع الحالات محل دراستنا) بعدد كلمات خاطئة بلغت 115 كلمة أقل من الحد الأدنى عند العادي بـ111كلمة وعن المتوسط العادي بـ147 في حين سجل عدد الكلمات السليمة بـ 152سليمة كلمة فقط من مجموع 267 كلمة.

وهذا ما جعلنا نلاحظ بشكل واضح التسارع الكبير خلال القراءة الذي سجل فيه مؤشر تسارع قدر بـ 14+ كأكبر مؤشر تسارع مقارنة بكل حالات العينة وهذه السرعة تفسر زيادة عدد الأخطاء لديه؛ فيما يخص **الحالة "ف"** فقد قدر عدد الكلمات الخاطئة عنده بـ 33كلمة فقط من مجموع 267كلمة وكلمات سليمة بـ 234 كلمة صحيحة مما يلاحظ أنها تسجل ضمن مجال القراءة السليمة عند العادي التي تنحصر بين (226-267).

وبالرغم من أنه أقل من المتوسط الذي يبلغ 262 كلمة عند العادي أي أقل بـ26كلمة وبالتالي سجل في مؤشر القراءة السليمة 0.87 الذي يعتبر قريب من الواحد أي قريب من العادي؛ وما يجلب الانتباه هو مؤشر التسارع الذي سجل فيه قيمة صفرية مما يفسر أن قراءته كانت ذات تسارع على وتيرة واحدة ؛ أما آخر حالة و هي **الحالة "ع"** استغرق زمن قراءتها 306 ثانية مما يلاحظ أنها بعيدة عن الحد الأعلى بـ126ثانية و عن المتوسط

العادي بـ 198، إلا انه يلاحظ اقترابها من المجال العادي فيما يخص عدد الكلمات السليمة بـ 4كلمات لتسجل بالتالي 45 كلمة خاطئة فقط من مجموع 267 كلمة سليمة ويعتبر نقص طفيف أما فيما يخص مؤشر التسارع والذي قدر بـ 1- أي أقل من العادي وقريب من مؤشر التسارع عند الحالة "ف" مما ينطبق عليها نفس الملاحظة وهي تسارع على وتيرة واحدة .

3.2 عرض نتائج بند التعرف على الكلمة المكتوبة

1.3.2 التحليل الكمي لنتائج بند التعرف على الكلمة المكتوبة

تم استخلاص النتائج بحساب النقاط المتحصل عليها للتعرف السليم للكلمة المكتوبة. وبعد جمع النتائج المتحصل عليها تم تطبيق المعادلة التالية تقسيم مجموع نقاط التعرف السليم لكل بند على مجموع النقاط الكلي لكل بند:

جدول رقم 05: نتائج بند التعرف على الكلمة المكتوبة لكل حالة.

الحالات	بند المقاطع بمعنى	بند المقاطع المركبة	بند الكلمات بمعنى	بند الكلمات بدون معنى
م	20.75	14.5	70	45
س	17.5	6.25	68.5	31.5
ه	13.5	4.75	51	41
ت	8.5	1.5	19.5	3.25
ر	24.5	14.25	74.5	48.5
ف	19.75	13.5	43	44.5
ع	22.5	14	55.25	42.5

جدول رقم 06: نتائج المتحصل عليه بعد تطبيق المعادلة

الحالات	بند المقاطع بمعنى	بند المقاطع المركبة	بند الكلمات بمعنى	بند الكلمات بدون معنى
م	0.84	0.93	0.91	0.90
س	0.71	0.40	0.89	0.63
ه	0.55	0.30	0.66	0.82
ت	0.34	0.09	0.25	0.06
ر	1	0.91	0.97	0.97
ف	0.79	0.87	0.56	0.89
ع	0.91	0.90	0.72	0.85

جدول رقم 7: المؤشرات الخاصة بالطفل العادي حسب الدليل المصاحب للإختبار

الحالات	بند المقاطع بمعنى	بند المقاطع المركبة	بند الكلمات بمعنى	بند الكلمات بدون معنى
سنة رابعة	0.88	0.70	0.82	0.58
سنة خامسة	0.96	0.84	0.9	0.62

2.3.2 التحليل الكيفي

بعد مقارنة المؤشر المتحصل عليها عند كل حالة من عينتنا بالمؤشرات الخاصة بالعادي تم ملاحظة الآتي:

- **بند التعرف على المقاطع:** نقص طفيف تقريبا قريب من العادي إذا قارناه بمؤشر السنة الخامسة وهو 0.96 نجد أن كل من الحالة "ر" و "ع" ينتميان إلى هذا المستوى بشكل أقرب:

$$\{"م" 0.84، "ف" 0.79 ، "س" 0.71\} \leq 0.88 \leq \{"ر" 1 ، "ع" 0.91$$

أما كل من الحالتين الآتيتين أظهرا نقصا كبيرا:

"هـ" 0.55 "ت" 0.34 < } 0.88

- **بند التعرف على المقاطع المركبة**: نلاحظ أن كل من الحالة "س" سجلت تناقصا قريب من المتوسط بالنسبة للمؤشر العادي سواء مقارنة بمستوى السنة الرابعة أو السنة الخامسة ذات المؤشر 0.84 أما الحالة "ت" فقد اظهر تناقصا جد واضح والذي يصنفه بالضعف في هذا البند في حين كل من الحالات المتبقية سجلت نجاحا فاق المؤشر بمتوسط 15نقطة وتظهر كالآتي:

"ت" 0.09 ، "هـ" 0.30 } < 0.77 ≥ { "ف" 0.87 "م" 0.93
"س" 0. 40 "ع" 0.90 "ر" 0.91

- **بند التعرف على الكلمات بمعنى:** نلاحظ أن كل من الحالات عبير وهالة ورؤوف كان لهم مؤشرا قريب مظن المؤشر العادي أما الحالات مروة ورميساء وسيد علي فقد سجلوا نجاحا تفوق أكبر من العادي بمتوسط 10 نقاط وتظهر كالآتي:

"ف" 0.56،"هـ" 0.66 ،"ع" 0.72 } ≥0.82 ≥ { " م"0.91 ، "س" 0.89 ،"ر"0.97
أما الحالة "ت" فقد سجل نقصا واضحا يظهر كالآتي:

" ت"0.25 < } 0.82

- **بند الكلمات بدون معنى**: نلاحظ ان كل من الحالات المسجلة أدناه سجلت مؤشرا أكبر تماما من المؤشر العادي كما هو مبين في الآتي:

0.56 < { "ر" 0.97 "م" 0.90 ، "ف" 0.89 ، "ع" 0.85 ، "هـ"0.82

في حين كل من الحالة س سجل تزايد قريب من المؤشر الذي يسجل مقارنة بمؤشر مستوى السنة الخامسة بـ: 0.01 بالتالي هو ضمن المجال العادي في حين الحالة ت سجل نقص جد واضح بلغ 0.52 مقارنة بالمؤشر العادي.

"ت" 0.06 < } 0.58

3. الاستنتاج العام

انطلق تساءلنا من إشكالية ماهية إستراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة عند التلميذ الأصم وقد كانت عينة بحثنا محددة بمستوى السنة الخامسة ابتدائي ذات صمم عميق فبما أن الصعوبات الخاصة بالقراءة ثابتة عند الأصم فتمثل الإشكال في التباين بين أفراد هذه الفئة في حد ذاتها انطلاقا من السؤال عن الإستراتيجية المعتمد عليها في التعرف على الكلمة المكتوبة وصولا إلى قراءة النص بأكمله ؛ على هذا الأساس للتأكد من الفرضيات قمنا بتطبيق اختبار القراءة -العطلة -الذي أظهر لنا تباينا واضحا بين أفراد العينة من خلال عدم توافق السرعة مع الدقة الذي ظهر جليا في المنحنى البياني رقم 1.

وحسب نموذج Frithسنة 1986 فإن مراحل القراءة مترابطة وأي خلل سيؤثر في سيرورة القراءة، ما نلاحظه أن هذه الحالات قرأت كامل النص في زمن غير بعيد عن العادي ما عدا الحالة "ر" التي كانت قراءتها ضمن العادي مع عدد طفيف في الكلمات الخاطئة عكس الحالة "ت" الذي سجل تسارع أكبر من كل حالات العينة مع عدد كبير من الأخطاء.

و هنا نلاحظ أن التلميذ الأصم يمر بكافة المراحل ليفسر نموذج Goswami و Bryant سنة 1999- 1990 (Ecalle, et al., 2003) سبب هذا التدني ليس في التعرف على الكلمة المكتوبة بل في الاتصالات التي تحدث من أجل عملية تعلم القراءة الذي نلاحظه في اتصالين من هذا النموذج أي التعرف على التتالي والترنيمات الإملائية الموافقة للقوافي وعلى هذا الأساس يختل التهذيب فيما يخص العلاقات بين المهارة الفونمية والقراءة؛ وهذا ما يفسر لنا الخلط والتداخل الذي يقع فيه الأصم أما ما يفسر النجاح الشبه كلي للحالة "ر" والنجاح النسبي لباقي الحالات فيظهر نجاحها من خلال استعمال إستراتيجية خاصة والتي نفسرها من خلال الاختبار الثاني الذي يعمل على تقييم القراءة وتشخيص صعوباتها الذي استنبطنا منه بند التعرف على الكلمة المكتوبة انطلاقا من المقاطع إلى الكلمة مقسمة بين المركبة وبدون معنى متفاوتة الصعوبة لمعرفة نوعية الأخطاء التي تمس الكلمة ليظهر التدني لنفس الحالة "ت" ، حيث كانت الأخطاء متشعبة بين إبدال ومزج وحذف مما يوضح عدم تمتع الحالة بآلية سيرورات القراءة وينطبق نفس الوضع على كل من الحالة "ه" ،"ف"، "س" بالرغم من هاتين الأخيرتين كانت لها أخطاء طفيفة

تمثلت في الإبدال والإضافة وعلى هذا الأساس الحالات التي بين أيدينا تفتقر لمرحلة التأكد والتنقيب حيث لا يراجع ما قرأه كما يفتقر لقواعد التحويلات بين الوحدات المكتوبة والوحدات الشفوية ؛هذا ما يفسر الفرضية الجزئية الأولى حيث نلاحظ عند كل الحالات :أنه كلما كان التتابع منتظم كلما زادت الصعوبة و بالتالي تزايد الأخطاء والذي يفسر أن التعقد يخص الاستراتيجية الأبجدية التي تمس بداية الوعي بأن الكلمات ليست تعاقبا كيفيا فإذا كان فك الترميز عسير عند العادي فهو أكثر تعقيدا عند الأصم وذلك بخلل في نمو الوعي الفونمي كون أن الأخطاء هي ذات إهمال أو إبدال حرف بحرف آخر والذي يؤثر بدوره في نمو التمثيلات الإملائية التي تظهر أن الحروف الأمامية هي أكثر حظا في الاحتفاظ و تسير بشكل سريع أثناء القراءة مما يؤدي إلى استعمال استراتيجيات مختلفة ؛ بما أن تعرف الطفل على الكلمة هو على أساس تقطيعها الإملائي وإيجادها بالعنونة من خلال المعالجة التماثلية التي يستعمل فيها معارف للضبط الإملائي يخص لغته وتهجئته ومن هنا نفسر أن التلميذ الأصم ينطلق في هذه المعالجة مما اكتسبه وطوره لمعارفه الخاصة باللغة التي اختارها وطرق الاتصال التي انطلق منها خلال التعلم وهذا ما يفسر صحة الفرضية الأولى والثانية .

خاتمة

إن الإلمام بفئة الطفل الأصم خاصة التلميذ المتمدرس يعتبر من أهم ما يشغل الوالدين وحقل التكفل لمواصلة نتائجه من مستوى العيادة الى الوسط المدرسي الذي يجسد ادماج الطفل مع اقرانه وتلقيه حق التمدرس وتطوير مهاراته المعرفية والمدرسية حيث يفسر Xavier وRandal سنة 2001 أن القصور عند هذه الفئة يرجع إلى نقص الخبرة اللسانية وضعف التمثيل الفونولوجي للغة وهذا ما أقر به Conrad سنة 1979 بأن غياب التمثيل الفونولوجي عند الشخص الأصم يكون عقبة في اكتساب القراءة بالرغم من أن التمثيل الفونولوجي ينطلق عند الطفل الأصم من المدخلات الشفوية المزودة من المعلومة البصرية(Hage, 2007)، وكذا تظافر العمليات المعرفية لتأسيس الصورة الذهنية وتدخل عدة ميكانيزمات تدعيمية تشمل القراءة على الشفاه ، لغة الاشارات و تربية الكلام وبالتالي نلاحظ أن الأصم يمر بنفس المراحل التي ينمو بها المستمع ويسجل فقط تأخر زماني خاصة للحروف /r/ ،/k/،/g/،/d/،/t/ كالإبدال والحذف والإضافة ،بتفسير الضبط الإملائي عند الأصم بعسر الإدراك الصحيح لتتالي الفونيمات والإشارات

الشكلية والسبب يعود إلى غياب السمع ونظام التقابل شكل –فونام الذي يظهر بصورة أدائية؛ وعليه تم هذا البحث للوقوف على ما يمس هذه الفئة من صعوبات ومعرفة الجوانب الواجب التكفل بها مستقبلا خاصة أن المرحلة الإبتدائية تعتبر القاعدة الخام في تكوين التلميذ بصفة عامة.

وفقا لما تم التوصل إليه نوصي بالاهتمام بإظهار الأثر البارز للقراءة الشفوية في اشتقاق المؤشرات البصر-نطقية وتزويد الأصم بمعلومات التضاد الفونولوجي وهذا ما تدعوا له دراسة Diagle سنة 2003 التي يفسر فيها أن السيرورة الأبجدية ترتكز على المعالجة الفونولوجية لتتخذ سيرورة الضبط الإملائي (Daigle, 2005) وتعزيز اكتساب المستوى اللساني عند الأصم يعتبر اكتساب أساسي يسمح باكتساب القراءة، الكتابة، المعارف الخاصة بالفونيمات والمقاطع تسمح له بفك التشفير ووجوب تنمية المظهر الاستقبالي والإنتاجي لديه وعلى هذا الأساس استقبال الكتابي عند الأصم يتوقف بمدى اتصاله الأول باللغة والكلام وينطبق هذا على كل حالات العينة والقصور عند الحالة توفيق بشكل استثنائي يعكس تعليم أقل علاقة أو ارتباط مع معارفه الداخلية حسب Hage وآخرين.

المراجع

1. حنفي بن عيسى، (د. ت). محاضرات في علم النفس اللغوي. ط3. ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.
2. Benaissa Z., 1996. Rapport d'étape sur l'intégration des enfants handicapés auditifs en milieu ordinaire, *Orthophonia*, n°5, Acte du colloque du 13-14 Mai1996, Alger, pp.157-166.
3. Colin D., (1979). *Psychologie de L'enfant sourd*, Masson, Paris.
4. Daigle D., (2005). L'approche bilingue et l'apprentissage de la lecture chez les sourds, [http://www.aclacaal.org/revue/vol-7-no1-art-daigle-armand .pdf], *Revue française de pédagogie*, n°152, juillet-août-septembre 2005, pp.29-39.
5. Dumont A., 2008. *Orthophonie et surdité,* Masson.
6. Ecalle J., & al., 2003. *L'apprentissage de la lecture fonctionnement et développement cognitifs*, Armand Colin, Paris.
7. Estienne F. ; Hout A.V., 2001. *Les dyslexies*, 3ème éd, Paris, Masson.

8. Grégoire J., al., 2003. *Evaluation les troubles de la lecture* ,1er édition Bruxelles : Déboéck.
9. Rondal J.A., Xavier S., 2000. *Troubles du langage*, Liége, Mardaga.
10. Rousseau T., 2008. *Les approches thérapeutiques en orthophonie*, Ortho, France.
11. Sadek-khalil D., 2006. *L'enfant Sourd et la construction de la langue*, Papyrus, France.
12. Sprenger L., al., 2006. *Lecture et dyslexie, Approche cognitive*, Dunod, Paris.
13. Virole B., 2000. *Psychologie de la surdité* ,2ème éd, De Boek université, Paris.