جـامـــعـــة الـجـــزائـــر2

أبـــو القـــاســـم سعـــد الـــله

كليـــة العلـــوم الاجتـــماعيـــة

قـســـم عـلـــوم التـــربـيـــة

دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا

-دراسة مقارنة-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص تربية خاصة

إعداد الطالب:

مراكشي الصالح

تحت إشراف:

أ.د تعوينات علي

السنة الجامعية: 2016/2015

كلمة شكر

- الحمد لله الذي وفقني في سبيل إنجاز هذا العمل المتواضع.
- أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف علي تعوينات، على كل المعلومات والملاحظات القيمة التي قدمها لي طيلة إنجازي لهذا البحث.
- كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى جميع مدراء المدارس الإبتدائية التي قمت فيها بإجراء الدراسة الميدانية، وجميع المربين والأخصائيين في مدرسة سواكير محمد بولاية سطيف ومدرسة صغار الصم بولاية برج بوعريريج على المساعدات التي قدموها لي وخاصة المربي المختص (مسعود).
- الشكر موصول أيضا إلى الأستاذة بيزات، الأستاذة رقاص ، الأستاذ بحري نبيل وجميع الأساتذة الذين درسوني.
- أشكر كذلك جميع من ساعدني في هذا العمل ولو بكلمة طيبة من أصدقاء وزملاء في العمل وأخص بالذكر الطبيبة المنسقة السيدة عبو جميلة ورئيس مصلحة العيادة المتعددة الخدمات بالرابطة السيد بساعد إبراهيم وصديقي العزيز خالد .

الإهـداء

- أهدي هذا العمل إلى والدي الكريمين حفظهما الله وأطال في عمرهما.
- إلى جميع أفراد عائلتي كبيرا وصغيرا (ياسين، هشام، وليد).
- إلى زوجتي العزيزة التي كانت سندي طوال فترة انجاز البحث.
- إلى أصدقائي في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين شعبة الحمادية.
- إلى زملائي في العمل وجميع الأصدقاء والرفقاء.

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

كلمة شكر

الإهداء

ملخص الدراسة 11

مقدمة 12

I. الجانب النظري

الفصل التمهيدي: إشكالية البحث والدراسات السابقة

الإشكالية.....17

أهمية الدراسة 19

أهداف الدراسة 19

مصطلحات الدراسة 20

الدراسات السابقة 21

التعقيب على الدراسات السابقة 26

الفصـل الأول: الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

تطور مفهوم الدمج تاريخيا.....29

تعريف الدمج.....29

المصطلحات الأخرى المتعلقة بالدمج 30

مبررات الدمج.....31

أشكال الدمج المدرسي.....31

أهداف الدمج المدرسي.....32

عناصر عملية الدمج المدرسي 33

إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا 34

شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا.....35

دور المعلم العادي في فصول ومدارس الدمج 36

دور الآباء في نجاح عملية الدمج 38

تجربة الجزائر وبعض دول العالم في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا 39

- ملخص الفصل

الفصل الثاني: اللغة ومكوناتها وتطورها عند الطفل

تعريف اللغة 47

وظائف اللغة..... 48

مراكز اللغة في الدماغ 50

مكونات اللغة الشفوية 51

نظريات إكتساب اللغة 52

مراحل تطور اللغة عند الطفل ..... 54..

خصائص اللغة 58

- ملخص الفصل

الفصل الثالث: الإعاقة السمعية

تشريح وفسيولوجية الأذن.....61

آلية السمع.....62

مفهوم الإعاقة السمعية.....62

أسباب الإعاقة السمعية 63

المؤشرات الدالة على وجود فقدان السمع.....64

تصنيفات الإعاقة السمعية 65

طرق قياس وتشخيص الإعاقة السمعية.....67

خصائص الأطفال المعاقين سمعيا 69

طرق تعليم الأطفال المعاقين سمعيا..... 73

- ملخص الفصل

الفصل الرابع: الزرع القوقعي

لمحة تاريخية عن الزرع القوقعي 79

تعريف الزرع القوقعي 80

مكونات جهاز الزرع القوقعي 80

آلية عمل الجهاز 81

شروط الزرع القوقعي.....81

أنواع أجهزة الزرع القوقعي 82

المستفيدون من الزرع القوقعي 83

الاتجاهات حول زراعة القوقعة 83

خطوات زراعة القوقعة.....83

ضبط جهاز .الزرع القوقعي 85

فوائد الزرع القوقعي.....85

- ملخص الفصل

II. الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية 90

المنهج المتبع في الدراسة. 91

الحدود المكانية والزمانية للدراسة.....91

عينة الدراسة 92

معايير اختيار أفراد المجموعتين 93

تقديم حالات الدراسة 93

تقديم أداة الدراسة 94

الفصل السادس: عرض، تحليل و مناقشة النتائج

I. عرض وتحليل نتائج المجموعة الأولى (الحالات غير المدمجة)

- الحالة الأولى 98
- الحالة الثانية 104
- الحالة الثالثة 110
- الحالة الرابعة.....116

تفسير ومناقشة نتائج المجموعة الأولى

II. عرض وتحليل نتائج المجموعة الثانية (الحالات المدمجة)

- الحالة الأولى 123
- الحالة الثانية 129
- الحالة الثالثة 135
- الحالة الرابعة 141

تفسير ومناقشة نتائج المجموعة الثانية

مقارنة النتائج.....147

تفسير ومناقشة النتائج 148

الخاتمة 151

المراجع 154

الملاحق 161

فهـرس الجـداول :

رقم الجدول	عنــوان الجدول	الصفحة
01	مراحل تطور اللغة عند الطفل	54
02	معايير إختيار أفراد المجموعتين	93
03	حالات المجموعة الأولى	93
04	حالات المجموعة الثانية	93
05	نتائج الحالة الأولى (خ) في اختبار الاختلاف	98
06	نتائج الحالة الأولى في اختبار التماثل	99
07	نتائج الحالة الأولى في اختبار التسمية	99
08	نتائج الحالة الأولى في اختبار فهم الأفعال	101
09	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الأولى في جميع الإختبارات	102
10	نتائج الحالة الثانية (أ) في اختبار الاختلاف	104
11	نتائج الحالة الثانية في اختبار التماثل	105
12	نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية	105
13	نتائج الحالة الثانية في اختبار فهم الأفعال	107
14	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثانية في جميع الاختبارات	108
15	نتائج الحالة الثالثة (و) في اختبار الاختلاف	110
16	نتائج الحالة الثالثة في اختبار التماثل	111
17	نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية	111
18	نتائج الحالة الثالثة في اختبار فهم الأفعال	113
19	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثالثة في جميع الاختبارات	114
20	نتائج الحالة الرابعة (ح) في اختبار الاختلاف	116
21	نتائج الحالة الرابعة في اختبار التماثل	117
22	نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية	117
23	نتائج الحالة الرابعة في اختبار فهم الأفعال	119
24	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الرابعة في جميع الاختبارات	120
25	نتائج الحالة الأولى (س) في اختبار الاختلاف	123

26	نتائج الحالة الأولى في اختبار التماثل	124
27	نتائج الحالة الأولى في اختبار التسمية	124
28	نتائج الحالة الأولى في اختبار فهم الأفعال	126
29	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الأولى في جميع الإختبارات	127
30	نتائج الحالة الثانية (ك) في اختبار الاختلاف	129
31	نتائج الحالة الثانية في اختبار التماثل	130
32	نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية	130
33	نتائج الحالة الثانية في اختبار فهم الأفعال	132
34	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثانية في جميع الإختبارات	133
35	نتائج الحالة الثالثة (م) في اختبار الاختلاف	135
36	نتائج الحالة الثالثة في اختبار التماثل	136
37	نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية	136
38	نتائج الحالة الثالثة في اختبار فهم الأفعال	138
39	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثالثة في جميع الإختبارات	139
40	نتائج الحالة الرابعة (س) في اختبار الاختلاف	141
41	نتائج الحالة الرابعة في اختبار التماثل	142
42	نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية	142
43	نتائج الحالة الرابعة في اختبار فهم الأفعال	144
44	النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الرابعة في جميع الإختبارات	145
45	متوسط النسب المئوية لكل اختبار عند كل مجموعة	147

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنــوان الشكل	الصفحة
01	مناطق اللغة في الدماغ	56
02	مكونات الأذن	69
03	مكونات جهاز الزرع القوقعي	90
04	مخطط يمثل النسب المئوية في الجدول	147

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا ودوره 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 4 حالات، وقد تم إختيارهم وفق نفس المعايير، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقنا اختبار تقييم اللغة الشفوية لصاحبته شوفري ميلير Chevrie Muller في جانبيه المتعلقين بالفهم والتعبير اللغويين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مساهمة الدمج المدرسي في تطوير الفهم والتعبير اللغويين لفائدة أفراد المجموعة الثانية، كما أظهرت قدرة هذه الأخيرة على إستخدام اللغة الشفوية كأداة للتواصل وانتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات.

Résumé:

La présente étude vise à connaitre l'importance de l'insertion scolaire des enfants malentendants et son rôle dans l'amélioration de leur langage oral.

Notre échantillon est constitué de deux groupes d'enfants qui ont reçu un implant cochléaire

- le premier groupe comporte des enfants non scolarisés.

- le deuxième groupe comporte des enfants intégrés dans des classes normales.

Chaque groupe est composé de 04 sujets choisis selon les normes. Pour bien mener notre étude, nous avons adopté le test d'évaluation du langage oral de Chevrie Muller dans ces deux volets: la compréhension et l'expression.

Les résultats de l'étude ont démontré enfin que l'insertion scolaire contribue à l'amélioration de la compréhension et l'expression chez les éléments du deuxième groupe et que ces derniers sont capables d'utiliser le langage oral comme un moyen de communication.

L'étude a abouti enfin à quelques propositions et recommandations.

مقدمة :

لقد شهد ميدان التربية الخاصة تحولات كبيرة في مجال الرعاية والتكفل بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وما المؤتمرات والندوات والدراسات التي أقيمت في هذا الخصوص إلا خير دليل على ذلك.
والمعاقون سمعيا كغيرهم من فئات التربية الخاصة تطورت طرق وأساليب تربيتهم وتعليمهم، خاصة بفضل المجهودات التي قامت بها المنظمات والجمعيات النشطة في هذا المجال، فبعدما كان تعليم هذه الفئة مقتصرا على مدارس صغار الصم انتقل إلى مرحلة تعليمهم في المدارس العادية جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وذلك لما له من أثار إيجابية على جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية واللغوية لهم.

وباعتبار أن الهدف الأساسي الذي يصبوا إليه الجميع من مربين ،أولياء أمور، ومسؤولين، من وراء دمج الأطفال المعاقين سمعيا في المدارس العادية هو اكتساب اللغة الشفوية، باعتبار أن هذه الأخيرة هي أداة مهمة من أدوات التواصل التي يعتمد عليها الجميع لإيصال أفكارهم ومشاعرهم للآخرين، وبعدما كان الأطفال المعاقين سمعيا يجدون صعوبات كبيرة

في اكتساب هذه الأداة، عاد الأمل إليهم بعد زراعة القوقعة الإلكترونية التي بفضلها تمكنوا من سماع الكلام لأول مرة، وأتاحت لهم فرصة التعلم من جديد، لذلك ازدادت الصيحات المنادية بضرورة دمج هذه الفئة في المدارس العادية خاصة في ظل نجاح الكثير من التجارب العالمية التي اتبعت هذا التوجه.

وفي دراستنا هذه التي تهدف إلى التعرف على دور الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا قمنا بتطبيق اختبار تقييم اللغة الشفوية لصاحبته شوفري ميلير Chevrie Muller في جانبيه المتعلقين بالفهم والتعبير اللغويين على مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة، واحدة تضم أطفال مدمجين، والثانية تضم أطفال غير مدمجين، حيث قسمنا دراستنا إلى جانبين: أحدهما نظري والأخر تطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على الإشكالية، أهمية الدراسة وأهدافها، والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع والتعقيب عنها.

في الفصل الأول تناولنا موضوع الدمج المدرسي من حيث مفهومه، مبرراته، أشكاله، أهدافه، وعناصره وإيجابياته وسلبياته على الأطفال المعاقين سمعيا بالإضافة إلى دور كل من الآباء والمعلمين في نجاح عملية الدمج وفي أخر الفصل ذكرنا تجربة الجزائر وبعض دول العالم في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا.

أما الفصل الثاني فخصصناه للحديث عن اللغة ومكوناتها وتطورها عند الطفل.

وفي الفصل الثالث تناولنا الإعاقة السمعية، بداية بلمحة مختصرة عن تشريح وفسيولوجية الأذن وآلية السمع ثم تطرقنا إلى مفهوم الإعاقة السمعية وأسبابها والمؤشرات الدالة عليها، إضافة إلى أنواعها وطرق قياس وتشخيصها والخصائص التي تميز الأطفال المعاقين سمعيا وطرق تدريسهم.

في حين تمحور الفصل الرابع حول تقنية الزرع القوقعي من خلال الرجوع إلى تاريخ ظهورها وتعريفها ومكوناتها وآلية عملها كما تناول هذا الفصل الاتجاهات حول زراعة القوقعة، خطوات زراعتها والفوائد المحتملة منها.

أما الجانب الميداني فيحتوي على فصلين:

يدور الأول حول اجراءات الدراسة الميدانية.

فيما يشمل الثاني عرض النتائج وتحليلها وأخيرا الخاتمة.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

إشكالية البحث

والدراسات السابقة

الفصل التمهيدي: إشكالية البحث والدراسات السابقة

1- الإشكالية
2- أهمية الدراسة
3- أهداف الدراسة
4- مصطلحات الدراسة
5- الدراسات السابقة
6- التعقيب على الدراسات السابقة

الإشكالية:

لقد أدى التطور الكبير الذي يشهده العالم في المجال التكنولوجي إلى ابتكار العديد من الأجهزة والوسائل التي من شأنها أن تساعد الأطفال المعاقين سمعيا في التخفيف من معاناتهم واستثمار الإمكانيات والقدرات التي يتمتعون بها، حيث أصبح بالإمكان أن يستفيدوا من بقاياهم السمعية والقدرة على سماع الأصوات بفضل المعينات السمعية الرقمية المتطورة وزراعة القوقعة، هذه الأخيرة مكنت العديد من الأطفال المصابين بصمم حسي عصبي من تطوير إنتاجا تهم اللغوية، وهي عبارة عن جهاز إلكتروني يوضع داخل الأذن الداخلية تستعمل للبالغين والأطفال لتمكينهم من فهم وإنتاج الكلام بسهولة، واكتساب الكثير من المعلومات السمعية، التي تسمح بتطوير لغتهم الشفهية بصورة أسرع من أقرانهم غير الحاملين لجهاز الزرع القوقعي. (أحمد نبوي عبده ، 2010، ص 94)

وتزامنا مع هذا الابتكار التكنولوجي في ميدان الأجهزة الخاصة بالمعاقين سمعيا، كان هناك تطور وتنوع في خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمعاقين سمعيا خاصة، وذلك بالانتقال من النظرة التقليدية في تعليمهم داخل مؤسسات ومدارس التربية الخاصة، إلى النظرة الحديثة التي تنادي بتعليم هذه الفئة في الأوضاع التعليمية العادية (الصفوف العادية) طالما كان ذلك ممكنا أو في بيئة تعليمية قريبة من البيئة التربوية العادية، وذلك تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع وإتاحة كافة فرص التعليم لجميع الأطفال والأفراد دون تمييز لأي سبب، وذلك عن طريق "دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف إعاقتهم من حيث النمط، أو النوع والحدة والشدة دمجا كليا في الفصول والمدارس العادية مع أقرانهم العاديين، بحيث يتلقون نفس برامج التربية العادية بمدخلاتها وعملياتها". (فنحي الزيات، 2009، ص37)

وخلال السنوات الأخيرة ومع إرتفاع عدد الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي في الجزائر، حيث تشير الإحصائيات التي قدمها رئيس الجمعية الوطنية "اسمع" للأطفال حاملي الزرع القوقعي السيد بن عبد الله محمد إلى استفادة 2000 حالة من هذه التقنية الحديثة منذ 2003، (مقال منشور في جريدة المشوار السياسي بتاريخ 2013/02/12) ازداد الاهتمام بدمج هذه الفئة في المدارس العادية، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية لهم جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وهذا مسايرة لنفس التوجه الذي سلكته معظم دول العالم في هذا الشأن، كالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يشير تقرير2000 the u.s. département of éducation أن حوالي 84% من الصم وضعاف السمع يتلقون على الأقل جزءا من الوقت في فصول التعليم العام. (علي عبد رب النبي، 2008، ص 2)

فالمدرسة هي المكان الذي يقضي فيه الأطفال معظم أوقاتهم و المكان الذي يمارسون فيه اتصالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، وهي المكان الذي عن طريقه يكونون أصدقاء ويقيمون علاقات مع الآخرين. (كمال سالم سيسالم، 2006، ص48)

لذلك نجد أن هناك اتفاقا عاما على أن المدرسة العادية هي البيئة الملائمة لتطوير الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي الانفعالي للطلبة المدمجين ذوي الإعاقة السمعية. (خلود أديب الدبابنة ، 2008، ص 5)

من هنا أصبحت فكرة الدمج المدرسي أو كما أصبح يطلق عليه في الوقت الراهن بالتعليم الشامل أو المدارس الشاملة أكثر تقبلا وتنفيذا على مر الأيام والسنين، وأصبح إبراز الفروق الفردية لدى هذه الفئة هدفا لتحديد احتياجاتهم داخل الفصول العادية بعد أن كان مصدرا هاما لعزلهم، إذ أصبح بالإمكان توظيف تلك الفروق لصالح مشاركة الأطفال لأقرانهم العاديين. (عادل عبد الله محمد، 2012، ص6)

وقد أثبتت الدراسات والبحوث التي أقيمت في هذا الخصوص أن إحدى الفوائد المحتملة للدمج هي قبول الأطفال العاديين لزملائهم من ذوي الإعاقة السمعية، كما أن الأطفال المدمجين اكتسبوا العديد من المهارات الأكاديمية والوظيفية مقارنة بأقرانهم غير المدمجين بسبب المستوى الرفيع من الإثارة الذي يتوفر في الفصول والمدارس العادية. (عادل عبد الله محمد، 2007، ص10)

وفي دراسة قام بها كل من والدرون وميكلاسكي (1989) هدفت إلى تحديد الأثر الناجم عن الدمج الشامل على المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، قارن فيها أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم ضمن برامج الدمج الشامل والطلبة الذين تلقوا تعليمهم في غرف المصادر، توصلت نتائجهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد المجموعتين بالنسبة لعملية القراءة لصالح المجموعة المدمجة. (Waldron, Melesky, 1998)

وباعتبار أن تطوير اللغة الشفهية من بين أهم الأهداف التربوية التي يسعى إليها نظام الدمج المدرسي، وذلك لكونها أداة مهمة من أدوات التواصل والتفاعل بين الأفراد وعنصرا أساسيا في نمو شخصية الطفل ومعيارا من معايير نجاحه المدرسي واندماجه المهني، هذا مابينته الدراسة التي قام بها Raflerty Yetal (2003) حول تأثيرات الدمج على نمو اللغة والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث توصلت نتائجه إلى أن الأطفال في فصول الدمج قد حققوا درجات أعلى في النمو اللغوي والمهارات الاجتماعية عن الأطفال في فصول التربية الخاصة، كما أشار برادلي(2000) إلى أن عملية الدمج تساعد على تحقيق إنجاز أكاديمي مقبول بدرجة كبيرة خاصة في مهارات الكتابة واللغة الاستقبالية، ودرس (Rankhom، 1994) التفاعل التلقائي والشفوي لمجموعة من التلاميذ الصم المدمجين مع أقرانهم العاديين ومجموعة من الصم المعزولين، وأظهرت دراسته أن الأطفال الصم الذين تم دمجهم مبكرا كانوا أكثر استجابة وتفاعلا وأكثر استخداما للأصوات واللغة الشفوية من مجموعة الصم المعزولين، وكانوا أفضل في استخدام تراكيب الجمل وأقل في الاستجابة للسلوك غير المرغوب فيه اجتماعيا، وهذا ما توصل إليه (Carmany, 1994) من خلال مجموعة من الأطفال المعاقين سمعيا مدمجين حيث صمم برنامجا تدريبيا باستخدام تقنية "النمذجة" لعدد من الأدوار الاجتماعية والتي تشترك فيها مجموعات الأطفال، وظهر من التدريب تحسن في النمو اللغوي للأطفال المعاقين سمعيا ونمو في الجانب الانفعالي والسلوك الاجتماعي لهم، لذا فإنه من المفترض أن يحقق الطفل

المعاق سمعيا المدمج مدرسيا إنجازا أكاديميا مقبولا بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة (عمر إسماعيل علي وآخرون، 2009، ص16)

وفي نفس اتجاه نتائج الدراسات المشار إليها وفي ظل غياب دراسات اهتمت بتأثير الدمج على اللغة الشفوية حسب علم الباحث تكمن أهمية دراستنا التي تحاول إبراز التأثيرات التي قد تتركها عملية الدمج على اللغة الشفوية لدى الأطفال المعاقين سمعيا، وهذا من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل يساهم الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية للطفل المعاق سمعيا الخاضع للزرع القوقعي؟

- هل يساهم الدمج المدرسي في تطوير الفهم اللغوي للطفل المعاق سمعيا الخاضع للزرع القوقعي؟

- هل يساهم الدمج المدرسي في تطوير التعبير اللغوي للطفل المعاق سمعيا الخاضع للزرع القوقعي؟

أهمية الدراسة:

رغم وجود الكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أهمية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا على الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية، باعتباره من التوجهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة، إلا أن هذه الدراسة تعد من الدراسات القلائل التي تسلط الضوء على فعالية الدمج المدرسي للطفل المعاق سمعيا الحامل للزرع القوقعي في تطوير لغته الشفهية.

فالملاحظ في السنوات الأخيرة هو زيادة عدد الأطفال المعاقين سمعيا المستفيدين من الزرع القوقعي في الجزائر ونتيجة لذلك اختلفت التوجهات حول الطريقة المثلى لتعليمهم ودمجهم، إما بوضعهم في قسم خاص داخل مؤسسة تربوية تحت إشراف فريق من الأخصائيين، أو بدمجهم مباشرة مع العاديين طوال الوقت.
وباعتبار أن الهدف والغاية التي يصبو إليها الجميع من أخصائيين ومربين وأولياء أمور من دمج المعاق في المدرسة، هي الوصول به إلى القدرة على اكتساب اللغة والتواصل مع الآخرين، وفي ضل نقص الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع استشعر الباحث ضرورة إجراء هذه الدراسة لتبين لنا مدى أهمية ودور الدمج المدرسي في تنمية رصيدهم اللغوي، كما أن نتائج هذه الدراسة تساعد القائمين على مجال الدمج في وضع إستراتيجية فعالة لدمج المعاقين سمعيا في المدرسة وإثراء البحوث المتصلة بالموضوع في ميدان التربية الخاصة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على أهمية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا.

- معرفة مدى مساهمة الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية للأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي.

- التعرف على دور الدمج المدرسي في تنمية الفهم اللغوي للأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي.

- التعرف على دور الدمج المدرسي في تنمية التعبير اللغوي للأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي والاصطلاحي لها:

1- تعريف الإعاقة السمعية:

هو مصطلح عام يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع فهو يشمل كل من الصم وضعاف السمع، وهذا المصطلح يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في مكان ما في الجهاز السمعي، فقد تحدث المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ، والفقدان السمعي قد يتراوح مداه من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الصمم. (أحمد اللقاني ، 1999)

2- تعريف اللغة الشفهية:

تشمل اللغة الشفهية المهارات اللازمة لاستخدام اللغة المنطوقة للتواصل مع الأشخاص الآخرين (الكلام) وفهم اللغة المنطوقة للآخرين (الإصغاء)، وبعبارة أخري فاللغة الشفهية تتضمن كلا من المهارات اللغوية الشفهية التعبيرية والمهارات اللغوية الشفهية الاستقبالية، والاستقبال اللغوي ضروري لتطور التعبير اللغوي. (مني الحديدي، 2005، ص224)

3- تعريف الزرع القوقعي :

القوقعة هي جهاز إلكتروني صغير يتم زرعه مكان القوقعة التالفة بعد استخراجها، بحيث يتيح إمكانية السمع ويحسن قدرة الاتصال اللفظي للأشخاص المصابين بفقدان السمع الحسي العصبي الحاد، والذين لم يستفيدوا من المعينات السمعية بعد فترة من التأهيل المناسب لذلك، وهي تعتبر نوع من التجهيزات السمعية الحديثة وهي مصممة لإثارة العصب السمعي مباشرة، حيث تزرع أقطاب كهربائية في القوقعة، القطب الكهربائي الذي يكون ملحقا أو مربوطا مع دورة كهربائية مزروعة في العظم الصدغي، الإشارات الصوتية تستقبل بواسطة ميكرفون ملحق أو مربوط مع مضخم بالغ التعقيد، المضخم عندئذ يرسل للقطب بواسطة الدورة المزروعة وعندما يستقبل القطب الكهربائي الإشارة فإنه يزود بإشارات كهربائية للقوقعة وبالتالي إثارة العصب السمعي. (إبراهيم الزريقات، 2003، ص40)

4- مفهوم الدمج –الإدماج المدرسي:

الإدماج: لغة دمج دمجا دموجا في الشيء دخل فيه واستحكم والفعل المزيد هو أدمج يدمج الشيء في الثوب فيه، وتدامج القوم على فعل الشيء أو فعل ما يمكن فعله أي تعاونوا عليه، وتضافرت جهودهم من حيث القيام به وأدمج الأمر أحكمه وأدمج كلامه أتى به محكما. (المعجم الوسيط، ص 295)

إصطلاحا: هو عملية إدخال جزء في الكل، أي أن تنصهر مجموعة صغيرة في مجموعة أكبر لتكوين مجموعة موحدة كما يعبر عن الإدماج في مجموعة بالتفاعل الحاصل بين أعضائها وينجر عن هذا التفاعل شعور بالانتماء للمجموعة ولمبادئها.

كما يمكن القول بأن الإدماج هو نشاط تعليمي يستهدف جعل التلميذ يحرك مكتسباته، التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات. (الخضراء عبد العزيز، 2006، ص27)

ويشير مصطلح الدمج المدرسي إلى تعليم الطلاب ذوي الإعاقات جنبا إلى جنب مع أقرانهم غير المعاقين في المدارس العادية، على أن يبقوا فيها طوال اليوم الدراسي، ويتولى الإشراف عليهم معلم بالتعليم العام يوفر لهم بيئة تعليمية مناسبة في الصفوف الدراسية، واتباع طرائق تدريس ملائمة لحاجاتهم الفردية، وهو بذلك يعني إتاحة الفرصة للطلاب ذوي الإعاقات من التواجد والانخراط في التعليم العام كإجراء يؤكد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف إلى تلبية وإشباع حاجاتهم التربوية الخاصة في إطار المدرسة العادية التي تتمثل في البيئة الأقل تقيدا. (عادل عبد الله محمد، 2012، ص04)

و يعرف الإدماج المدرسي على أنه استقبال الطفل المعوق حسيا و التكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين، و ذلك في كل من الحضانة، رياض الأطفال، المدارس الأساسية، الثانويات مراكز التكوين المهني ... الخ. (وزارة التشغيل والتضامن الوطني، 2002 ، ص4)

وفي موضوعنا هذا نقصد بالدمج المدرسي وضع الطفل المعاق سمعيا الخاضع للزرع القوقعي مع الأطفال العاديين في نفس القسم طوال الوقت، بحيث يتلقى نفس البرنامج والمنهاج الموجه للعاديين، ويمارس معهم الأنشطة نفسها.

الدراسات السابقة:

1. الدراسات الأجنبية:

1.1 دراسة وانج وآخرين (1985,Wang, and Erson Bram) وموضوعها "نحو قاعدة معلومات ميدانية حول الدمج، بحث تفسيري لبرنامج تطبيقي وأثره" وقد قامت الدراسة على تحليل خمسين دراسة أجريت في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول والمدارس العادية، شملت 3400 من الذين يعانون أنماطا مختلفة من الإعاقات بمراحل عمرية ودراسية مختلفة.

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

أ. تفوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم تطبيق عمليات الدمج عليهم في كل من الأداء الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، مقارنة بأقرانهم الذين تم تعليمهم في الفصول الخاصة.

ب. تفوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تعرضوا لخبرات الدمج الكلي العام على أقرانهم الذين تعرضوا لخبرات الدمج الجزئي، في كل من المجالين الأكاديمي والاجتماعي.

2.1 أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة دروفل (1989,Darovill) ودراسة بيشوب وجوبل (Bishop et Juballa, 1994) إلى أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يتطورون بشكل أفضل في المجالات الأكاديمية والاجتماعية عندما يتعلمون في المدارس العادية، إضافة للأثر الكبير للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي وتكوين صورة إيجابية عن الذات، شريطة تزويدهم بالخدمات المناسبة والبرامج التربوية الخاصة المخطط لها، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى المعلمين وإدارة المدرسة والرفاق، إضافة إلى أن الأطفال العاديين الذين يتعلم معهم أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس الصف يحققون مستويات عادية من النمو والتحصيل. (Bishop. K,Jubala K, 1994)

3.1 قام كل من والدرون وميكلاكسي(1998) بدراسة هدفت إلى تحليل الأثر الناجم عن الدمج الشامل على المهارات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد اشتملت الدراسة على مقارنة أداء الطلبة الذين تلقوا تعليمهم ضمن برنامج دمج شامل، والطلبة الذين تلقوا تعليمهم في غرف المصادر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل أفراد المجموعتين في القراءة، في حين لم توجد فروق ذات دلالة بينهم في الحساب، ولم توجد فروق جوهرية بين أداء أفراد المجموعتين من ذوي صعوبات التعلم البسيطة. (Waldron Mclesky, 1998, p40)

4.1 و تناولت دراسة هينت وهيروس، هيتل ودورنج وجوتز (Hunt; Hirose, Hatee Doering, Kararoff,-2000،Goetz,) ودراسة يتسما (2001,Peetsma) أثر برامج الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدموجين في المستوي الدراسي الأساسي والمستوى الثانوي، وبشكل عام فقد أشارت النتائج بأن الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي الصعوبات المدمجين قد يتحسن إذا ما تم تزويدهم بالمنهاج الملائم، وإجراء التكيفات التعليمية الملائمة على أوضاع التعليم العام،كما أظهرت الدراسات بأن الطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في مرحلة التعليم الأساسي ضمن برامج الدمج يتعلمون المهارات المستهدفة، وينشغلون بشكل أكبر في الوقت المحدد للتعلم، ويميلون لإنجاز الأنشطة الأكاديمية مقارنة بالطلبة ذوي الصعوبات الشديدة في أوضاع مدارس التربية الخاصة. (خلود أديب الدبابنة، 2008، ص9)

5.1 في دراسة غيرز، سبيهار و سيداي (2002،Geers, Sephar & Seday) التي هدفت إلى معرفة إذا كان الأطفال الصم يكتسبون مهارات الكلام أو يستمرون بالاعتماد على التواصل اليدوي بعد وضعهم في بيئة تواصل كلي، بعد إجراء زراعة قوقعة سمعية الكترونية، كما حاول الباحثون معرفة فيما اذا كان استخدام الكلام في مرحلة ما بعد زراعة القوقعة السمعية الالكترونية مرتبطا بنتائج أخرى مثل التحسن في استقبال الكلام أو وضوح الكلام أو الدمج التربوي، حيث اشتملت عينة الدراسة على سبعة و عشرين طفلا بسن الثامنة و التاسعة من سبع عشرة ولاية أمريكية، بالإضافة إلى أطفال من كندا، جميع المشاركين بالدراسة أجريت لهم زراعة قوقعة الكترونية، و تم إدراجهم في برنامج تواصل كلي

لمدة ثلاث سنوات على الأقل قبل إجراء زراعة القوقعة، كما تمت كتابة العينات بحسب أسلوب التواصل كلام أو إشارة و تم إعطاء الدرجات بحسب النوع المعنوي، و القواعد النحوية، و طول العبارة، و استخدام الوحدات الصرفية، و أظهرت النتائج وجود عدة أساليب يفضلها الأطفال في التواصل، حيث استخدم البعض الكلام و البعض الإشارة و البعض يستخدم كلا الأسلوبين بنسب متفاوتة، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد تم اختبار القدرة على فهم الكلام من خلال استخدام اختبار فهم الكلام باستخدام المجموعات المغلقة و اختبار فهم الكلام باستخدام التعرف على الصور لروس و ليرمان، و احتوى الاختبار على خمس و عشرين 25 لوحة تحتوي كل لوحة على ستة صور لكلمات على نفس الوزن، أما بالنسبة لإنتاج الكلام فقد تم قياس وضوح الكلام من خلال تسجيل جمل يقوم من خلالها الطفل بتقليد الفاحص، و لم يحقق الأطفال الذين يستخدمون الكلام نتائج أعلى في اختبارات فهم الكلام وحسب، بل أظهروا أيضا فهما أفضل لقواعد النحو باللغة الإنكليزية مقارنة بالأطفال الذين كان لديهم كلام قليل أولم يستخدموا الكلام، وبعد ثلاث سنوات من زراعة القوقعة كان الأطفال الذين استخدموا الكلام أكثر قابلية للدمج في المدرسة العادية.(سمير فني،2014،ص5)

6.1 دراسة رافارتي وأول (2003,Rafferty Y et Al) فقد تناولت تأثيرات الدمج على نمو اللغة والمهارات الإجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من حوالي (96) من الأطفال بمرحلة الطفولة الباكرة في بعض فصول الدمج والفصول الخاصة بذوي الإعاقات في الروضة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن الأطفال في فصول الدمج قد حققوا درجات أعلى في النمو اللغوي والمهارات الإجتماعية عن الأطفال في فصول التربية الخاصة، إلا أنهم كانوا أقل في السلوكيات غير المرغوبة مقارنة بزملائهم من الأطفال في فصول التربية الخاصة. (أسماء عبد الله العطية، بدون سنة، ص 9)

7.1 في دراسة كول و أول (Cole et Al, 2004) تمت مقارنة مستوى الأداء في القراءة والرياضيات لمجموعات متناظرة من الطلاب العاديين وذوي الإعاقات بما فيهم ذوي الإعاقات المعرفية البسيطة، في ظل كل من التربية الدامجة والتربية الخاصة المنفصلة بالمدارس الابتدائية.

لم يجد الباحثون فروقا دالة بين المجموعات في كل من القراءة والرياضيات بغض النظر عن تصنيف الإعاقات، ومع التحليل البعدي لهذه الفروق بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية تم التوصل إلى أن 50% من طلاب العينة في مدارس الدمج أحرزوا تقدما مقارنة بأقرانهم العاديين من غير ذوي الإعاقات في الرياضيات 29.5% منهم في القراءة (فتحي الزيات، 2009، ص303)

2. الدراسات العربية:

1.2 دراسة الخشرمي (1995): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الدمج على الطلبة ذوى الإعاقة البسيطة و الذين تم دمجهم خاصة في مهارات السلوك التكيفي والمهارات اللغوية، كما هدفت إلى التعرف على مفهوم الدمج لدى الآباء، حيث شملت عينة الدراسة أربع مجموعات من الأطفال هي المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة الأولى، والمجموعة الضابطة الثانية، حيث اختارت 39 طفلا من ذوي الاحتياجات الخاصة وقد استخدمت

المقاييس المطورة في البيئة الأردنية لمقياس السلوك التكيفي، ومقياس المهارات اللغوية، ومقياس الاتجاهات الوالدية نحو تقدم أداء أطفالهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد أشارت النتائج وباستخدام الاختبارات السابقة الذكر كاختبارات قبلية وبعدية على المجموعات الأربعة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية، وخاصة على مهارات السلوك التكيفي والمهارات اللغوية، وأوصت الدراسة بضرورة تطبيق فكرة الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية ولكن ضمن ظروف وشروط مدروسة حتى تنجح فكرة الدمج. (سحر بنت أحمد الخشرمي، 2003، ص 5)

2.2 وفي دراسة هندي (1998) التي تناولت تجربة دمج الأطفال المعاقين جسديا في المدارس الحكومية، بينت نتائجها أنه كان لبرامج الدمج لذوي الإعاقة الحركية أثرا إيجابيا وفعالا، حيث أصبح الأطفال ذوي الإعاقة الحركية والجسدية أكثر توافقا في الجانب النفسي والاجتماعي وأكثر تفاعلا مع الأطفال العاديين، كما زادت ثقتهم بأنفسهم وكذلك أثر برنامج الدمج في تحسين المستوى الأكاديمي والمعرفي لديهم، وساعد في اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الجسدية أنماطا جديدة من السلوكيات الإيجابية بتقليد أقرانهم العاديين. (هنادي حسين القحطاني، 2013، ص13)

3.2 دراسة ناصر الموسى، وآخرون (2002) بعنوان "تقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام "هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير البيئة التعليمية (الاندماجية والانعزالية) على التحصيل الدراسي والسلوك التكيفي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ذكورا وإناثا) يتحسن بشكل عام من خلال دمجهم في مدارس التعليم العام، فضلا عن أنه لا يتأثر سلبا بهذه العملية، مع التأكيد على إيلاء السلوك التكيفي ومفهوم الذات مزيدا من الاهتمام والرعاية في بيئة الدمج. (ناصر الموسى، 2000، ص 2)

4.2 دراسة الدكتورة خلود أديب الدبابنة (2008) تحت عنوان "أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى دعم برنامج الدمج للطلبة ذوي الإعاقة الحسية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المدموجين أنفسهم، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة دعم برنامج الدمج تبعا لمتغيري الجنس ونوع الإعاقة، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية من الصف 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 فرعيين وهما بعد دعم عملية الدمج للأداء الأكاديمي وبعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي.
وأظهرت النتائج أن درجة دعم عملية الدمج للطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوو الإعاقة السمعية متوسطة على بعد دعم الدمج الأكاديمي وبعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور على بعد دعم الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي تبعا لنوع الإعاقة

لصالح ذوي الإعاقة السمعية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لهذا البعد وفقا لمتغير الجنس. (خلود أديب الدبابنة، 2008، ص1)

5.2دراسة ماجستير بعنوان "الإدماج المدرسي ومدى فعاليته في اكتساب إستراتيجيات التذكر عند الطفل المعاق سمعيا " من إعداد الطالبة أكتوف نجية (2008)، هدفت الدراسة إلى محاولة تبيان دور الإدماج المدرسي وفعاليته في اكتساب إستراتيجيات تذكرية فعالة عند الطفل المعاق سمعيا عن طريق مقاربة لثلاث مجموعات من الأطفال بين مجموعتين تجريبيتين للأطفال المعاقين سمعيا المندمجين وغير المندمجين، ومرجع المقارنة يتمثل في المجموعة الضابطة للأطفال السالمين سمعيا، وقد بينت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن هناك فرق كبير بين الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين والأطفال غير المدمجين وذلك مقارنة بالسالمين سمعيا في نوع وطبيعة إستراتيجيات التذكر المستخدمة وكذا درجة الفعالية أيضا، حيث بينت النتائج أن المعاقين سمعيا المندمجين يوظفون إستراتيجيات تذكرية لفظية فعالة ومشابهة من حيث أنواعها، ومن حيث طبيعتها مع إستراتيجيات السالمين سمعيا، وهذا راجع إلى دور الإدماج المدرسي المبكر الذي حقق فعاليته ومصداقيته العامة وبالتالي ساهم في التذليل من حدة وخطورة الإعاقة السمعية والتخفيف من أثارها السلبية، في حين أن الأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين ليست لديهم القدرة الكافية في الاستخدام الجيد لإستراتيجيات التذكرية اللفظية والتي اتصفت بأنها أقل فعالية وذلك من خلال انخفاض نسبة الأداء، حيث تميزت أنواع إستراتيجياتهم بأنها كانت مختلفة تماما عن إستراتيجيات الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بحيث استعانوا بلغة الإشارة.

6.2 دراسة قامت بها الطالبة بوكرمة سهام في إطار نيل شهادة الماجستير تخصص أرطفونيا (2010) تحت عنوان "أنماط (أساليب) التفكير عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس عادية والأطفال الغير مدمجين"، والهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدى وجود فروق بين هذين المجموعتين في أنماط التفكير ومدى وجود فروق بين الإناث والذكور في أنماط التفكير ومدى وجود العلاقة بين أنماط التفكير والاحتفاظ ونوعية هذه العلاقة، وأخيرا مدى تأثير درجة الإعاقة السمعية أثناء الدمج الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة على مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا حيث كلا المجموعتين من ضعاف السمع الأولى درجة خفيفة مدمجين مع العاديين والثانية درجة متوسطة يتمدرسون في مدارس خاصة بصغار الصم تتراوح أعمارهم بين 11 و 12سنة من المرحلة الابتدائية، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الأطفال المدمجين في المدارس العادية والأطفال غير المدمجين في أنماط التفكير، وهذا لصالح الأطفال المدمجين، وهذا راجع إلى عمل الوسط البيئي والمدرسي الذي ساعدهم على تطور تفكيرهم من خلال المعاملات اليومية والنشاطات المختلفة والمناقشات بين الأطفال العاديين والأطفال ضعاف السمع، أما الأطفال غير المدمجين فنجد أن أفكارهم محدودة ونظرتهم إلى الأشياء تبقى كما هي ولا تتغير، فيما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط التفكير، إلا أن أنماط التفكير تختلف حسب درجة الإعاقة السمعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة سواء اكانت العربية منها أم الأجنبية حول موضوع الدمج يتضح لنا ما يلي:

- إن هذه الدراسات قد قامت على عينات متنوعة شملت الذكور والإناث ومختلف الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم، معاقون سمعيا، إعاقات بسيطة، إعاقة جسدية، إعاقة معرفية، إعاقة عقلية) بهدف التعرف على الجوانب الإيجابية للدمج على جميع هذه الفئات.
- تشير غالبية نتائج هذه الدراسات إلى الآثار الإيجابية للدمج على الأبعاد الاجتماعية مثل التفاعل الاجتماعي التكيف الاجتماعي، تقدير الذات، تكوين صداقات، وجود مناخ وبيئة نفسية مدعمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معظم الدراسات ركزت على التأثير الإيجابي للدمج على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعيا خاصة في مجالات القراءة والرياضيات.
- وجود فروق بين الأطفال المعاقين المدمجين مع العاديين والأطفال الغير مدمجين في مهارات السلوك التكيفي وتطور اللغة لصالح المجموعة المدمجة.
- بينت النتائج أن الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين يوظفون إستراتيجيات تذكرية لفظية فعالة ومشابهة من حيث أنواعها، ومن حيث طبيعتها مع إستراتيجيات السالمين سمعيا وهذا راجع إلى دور الإدماج المدرسي المبكر الذي حقق فعاليته.
- تفوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تعرضوا لخبرات الدمج الكلي العام على أقرانهم الذين تعرضوا لخبرات الدمج الجزئي في المجال الأكاديمي والاجتماعي.
- كان الأطفال الصم الخاضعين للزرع القوقعي أكثر إستخداما للكلام بعد وضعهم في بيئة تواصل كلي وأكثر قابلية للدمج المدرسي.

إذن يمكن القول أن دراستنا هذه لديها العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدمج والتي تؤكد على الآثار الإيجابية له على جميع النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية على الأطفال المعاقين سمعيا إلا أن هذه تنفرد في كونها من الدراسات القلائل التي إهتمت بدراسة الدور الذي يلعبه الدمج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي.

الفصل الأول

الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

الفصـل الأول: الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا

تمهيد

1. تطور مفهوم الدمج تاريخيا
2. تعريف الدمج
3. المصطلحات الأخرى المتعلقة بالدمج
4. مبررات الدمج
5. أشكال الدمج المدرسي
6. أهداف الدمج المدرسي
7. عناصر عملية الدمج المدرسي
8. إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا
9. شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا
10. دور المعلم العادي في فصول ومدارس الدمج
11. دور الآباء في نجاح عملية الدمج
12. تجربة الجزائر وبعض دول العالم في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا

ملخص الفصل

تمهيد:

تطورت الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية بفضل القوانين والجمعيات المساندة لهم، ومن بين أهم هذه الخدمات توفير بيئة محفزة وملائمة لتعليمهم، ولعل أهم هذه الطرق هو الدمج المدرسي الذي سنتناوله في فصلنا هذا من خلال التطرق إلى مفهومه وأشكاله والفوائد التي يجنيها المعاقون سمعيا والأسوياء من هذه العملية.

1- تطور مفهوم الدمج تاريخيا:

بدأت فكرة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة تظهر منذ ستينيات القرن العشرين وبدأت تفرض نفسها بقوة منذ صدور القانون (1442-94) لعام 1975، والقانون الذي تلاه رقم (336-101) لعام 1990، نتيجة للضغوط التي مارستها جماعات عدة مؤيدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، والمعاصر للحقبة الزمنية منذ الستينيات من القرن العشرين إلى وقتنا هذا يمكنه ملاحظة السيمفونية الرائعة من الجهد والفكر الإنساني التي نقلت التربية الخاصة من العزل إلى الدمج الجزئي، إلى الدمج الكلي، إلى الاستيعاب الكامل، أصبحت تربية خاصة جديدة في كل شيء فبداية بظهور ما يعرف بالتطبيع نحو العادية "normalization" بحيث تتاح للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة الحياة اليومية وظروفها العادية كما تتاح لأقرانه العاديين من أفراد المجتمع، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح بهم إمكاناتهم واستعداداتهم وأن يعيشوا في أوضاع بيئية أقل تقيدا "lest restivtive environnement" .

ثم طرح الباحثون أساليب ونظم رعاية بديلة تكفل الرعاية التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في نطاق البيئة التعليمية العادية، بإدماجهم في مدارس العاديين قدر الإمكان ولأطول وقت ممكن "mainstreaming" مع اتخاذ التدابير والترتيبات اللازمة لإمدادهم بالمساعدة التربوية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليمية (عبد المطلب القريطي، 2005، ص84)

لكن هذا النظام قوبل باعتراضات كثيرة على اعتبار أنه لا تزال هناك حواجز تحول دون دمج ذوي الاحتياجات الخاصة دمجا شاملا مع العاديين، الأمر الذي أدي إلى ظهور مفهوم الدمج الشامل " inclusion " الذي يشير إلى مشاركة الجميع ضمن بيئة تربوية داعمة، تشتمل على خدمات تربوية مناسبة وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي وتعمل على إعداد الدعم للاحتياجات التربوية والاجتماعية لجميع الأطفال المعوقين منهم والعاديين (برادلي وآخرون، مترجم 2000، ص 18-19)

2- تعريف الدمج:

هناك العديد من العلماء الذين أشاروا إلى مفهوم الدمج ،حيث يشير العالم كوفمان ورفاقه في تعريف الدمج إلى أنه يعني الدمج الأكاديمي والاجتماعي المؤقت للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين بالاعتماد

على التخطيط التعليمي الفردي المتطور والبرمجة، كما يتطلب توضيح مهام ومسؤوليات معلمي التربية الخاصة والمعلم العادي.

ويعتبر تعريف Kaufman, Gottlib, and Akukik من أكثر التعاريف شمولية وشيوعا فهم يرون أن المقصود بالدمج هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجا زمنيا وتعليميا واجتماعيا حسب خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة تقرر حسب حاجة كل طفل على حده، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدي الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص. (مصطفى القمش وآخرون، 2008، ص308)

ويعرف Praisner, 2000 الدمج بأنه "نموذج تربوي خدمي تعليمي يقوم على الاستجابة للحاجات التعليمية والتربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول ومدارس التربية العامة العادية النظامية، إلى أقصى مدى ملائم لاحتياجاتهم وإستعداداتهم الخاصة، بحيث يتيح هذا الدمج لهم ما يتيح لأقرانهم العاديين من فرص اجتماعية وتعليمية وحياتية ".

أما اليونسكو (Unesco, 2005) فتنظر إلى الدمج باعتباره مدخل دينا مي للاستجابة على نحو إيجابي لاختلاف التلاميذ وتنوع إمكاناتهم وقدراتهم وحاجاتهم، والنظر إلى الفروق الفردية بينهم، ليس باعتبارها مشكلات وإنما باعتبارها فرصا لإثراء التعلم وتفعيله. (فتحي الزيات ، 2009، ص39)

أما الخطيب، (2004) فيرى أن الدمج يعني التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين في الفصول العادية ولجزء من اليوم الدراسي على الأقل، وارتبط هذا التعريف بشرطين لابد من توافرهما على الأقل لكي يتحقق الدمج و هما:

- وجود الطفل في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي.
- الاختلاط الاجتماعي المتكامل.

3- المصطلحات الأخرى المتعلقة بالدمج:

الدمج: Mainstreaming ويقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع أقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين.

البيئة الأقل عزلا: Least restrictive ويقصد بها الإقلال بقدر الإمكان من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بدمجهم قدر الإمكان بالأطفال العاديين في الفصول والمدارس العادية .

مبادرة التربية العادية: Regular éducation initive يقصد بهذا المصطلح أن يقوم مدرسي المدارس العادية بتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة في الفصول والمدارس العادية مع تقديم الاستشارات من المختصين في التربية الخاصة .

الدمج الشامل: Inclusion هذا المصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع الأطفال بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي يعانون منها يدرسون في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حد ممكن مع تقديم الدعم لهم في هذه المدارس. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص30)

4- مبررات الدمج:

هناك العديد من المبررات التي أدت إلى ظهور فكرة الدمج أهمها:

1- التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال غير العاديين من السلبية إلى الإيجابية، ففي الوقت الذي كانت الاتجاهات السلبية هي السائدة والممثلة في العزل والشعور بالذنب والقلق والخجل، أصبحت الإتجاهات الإيجابية هي السائدة والمتمثلة في الاعتراف بوجود الطفل غير العادي، والبحث عن حلول لمشكلاته وفتح مراكز تربية خاصة ثم الصفوف الخاصة في المدرسة العادية وأخيرا فكرة الدمج.

2- ظهور القوانين والتشريعات التي أصبحت تنص صراحة على حق الطفل غير العادي في تلقي الرعاية الصحية والتربوية والاجتماعية.

3- تزايد عدد الأطفال غير العاديين في بعض المجتمعات وخاصة و خاصة الدول النامية بالرغم من برامج الوقاية والتدخل المبكر.

4- ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال غير العاديين في المدارس العادية، وذلك لعدد من المبررات أهمها توفير الفرص الطبيعية للأطفال غير العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للأطفال في المدرسة. (مصطفى القمش وآخرون، 2008، ص309-310)

5- أشكال الدمج المدرسي:

إن أساليب دمج الأطفال المعاقين سمعيا تختلف من بلد إلى أخر حسب إمكانات كل منها، بحيث يمتد من مجرد و ضعهم في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية، إلى دمجهم كلية في الفصول والمدارس العادية، ومن أكثر أشكال الدمج المدرسي استعمالا وشيوعا نجد ما يلي:

الدمج الكلي: ويقصد به دمج الأطفال ذوي الاحتياجات 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: ويقصد به دمج الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع أقرانه العاديين داخل الفصول الدراسية العادية. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص34)

6- أهداف الدمج المدرسي:

- إتاحة الفرصة لجميع الأفراد المعوقين للتعليم المتكافئ والمتساوي مع أقرانهم من الأفراد في المجتمع.
- إتاحة الفرص للمعوقين للانخراط في الحياة العادية، والتفاعل مع الآخرين.
- إتاحة الفرصة لطلاب المدارس العادية للتعرف إلى الطلاب المعوقين عن قرب وتقدير مشكلاتهم ومساعدتهم لمواجهة متطلبات الحياة، بالإضافة إلى ذلك فإن الدمج يساهم في محو الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكاناتهم وقدراتهم من المعوقون.
- يساعد الدمج في تخليص المعوقين من جميع أنواع المعيقات المادية والمعنوية مما يهيئ لهم المشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة.
- التقليل من التكلفة المادية في إقامة مؤسسات التربية الخاصة ومراكز الإقامة الداخلية.
- يعتبر الدمج المدرسي متسقا ومتوافقًا مع القيم الأخلاقية للمجتمع والثقافة. (بطرس حافظ بطرس،2007، ص 147)
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال زيادة فرص التفاعل الصفي بين الطلبة العاديين والطلبة غير العاديين سواء في غرفة الصف أو في مرافق المدرسة وذلك من خلال الأنشطة التي تساعد على تقبل الأطفال غير العاديين.
- تعديل الاتجاهات نحو فئة المعاقين من نظرة سلبية إلى نظرة إيجابية من قبل العاملين في المدرسة، حيث أن معرفة هذه الفئة وتعديل أدائها يعمل على تعديل تلك الاتجاهات وخاصة المتعلقة بالرفض أو عدم التعاون إلى اتجاهات إيجابية. (فاروق الروسان، 1998)

وهناك أهداف أخرى لدمج الأطفال المعاقين سمعيا في المدارس العادية منها:

- حث الطفل المعاق سمعيا على ممارسة الاتصال و تعلم اللغة، بوضعه في وسط سالم سمعيا حيث يتوفر الحوار و تبادل الكلام.
- التكفل بالطفل المعاق سمعيا في سن مبكرة، من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل السليم سمعيا.
- الاحتفاظ بالطفل داخل محيط العائلي و محيطه العادي حتى يتفادى نظام الداخلية وذلك ابتداء من سن ست سنوات.
- وضع حد لعزلة الطفل المعاق سمعيا و إعطائه فرصة الاستفادة من التربية و التعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش سويا، عن طريق التعليم وتقبل الفروق.
- إعداد الطفل الأصم للإدماج في الحياة المهنية.
- السماح للطفل الأصم بالنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية و بالخصوص تلك التي تتعلق بسلوكياته و طريقة اتصاله. (وزارة التشغيل و التضامن الوطني، 2002، ص5)

7- عناصر عملية الدمج المدرسي:

لتطبيق عملية الدمج في المدارس العادية لابد أن يكون هناك ترابط وتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة وبين المتخصصين والمعلمين في التعليم العام، إضافة إلى توفير الإمكانات اللازمة لنجاح عملية الدمج، لذلك يمكن تمييز ثلاثة عناصر رئيسية لعملية الدمج المدرسي:

7- 1 العامل الأول: التعاون الشامل والمنظم بين المسؤولين جميعهم عن عملية الدمج، ولقد حدد كل من Stone and Collicott, 1994 الجهات الثلاثة المسئولة عن عملية الدمج وهي:

- فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة.
- فريق تقديم الخدمات على مستوى المنطقة أو الإدارة التعليمية.
- المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية الدمج.

تعمل هذه الجهات الثلاث وتتعاون وتنسق فيما بينها من أجل تطوير قدرات العاملين فيها إضافة إلى تقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطالب ونجاح عملية الدمج.

7-2 العامل الثاني: يعمل الخبراء والاستشاريون في هذا المجال فريقا واحدا، إذ يضم هذا الفريق خبراء من تخصصات مختلفة ويعملون معا في تخطيط البرامج التربوية اللازمة وتنفيذها للطلبة المعاقين سمعيا.

7-**3 العامل الثالث**: التعليم التعاوني الذي يشتمل على مكونات عملية التدريس جميعها بما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي داخل الفصل يساعد الطلبة جميعا على الوصول إلى أقصى درجات قدراتهم الكامنة بغض النظر عن درجة الاختلاف في هذه القدرات أو نوع اهتمامات هؤلاء الطلاب.

- المجموعات غير المتجانسة: إذ يقسم طلاب الفصل إلى عدد من المجموعات، تضم كل مجموعة عددا من الطلاب غير المتجانسين في القدرات والميول والاهتمامات والأنماط السلوكية.
- التدريس الفردي أو الخاص: إذ يقوم بعض طلاب الفصل ممن يوصفون بالتفوق في مادة دراسية أو مهارة اجتماعية معينة بتدريس زملائهم ممن يحتاجون مساعدة في هذه المادة أو المهارة.
- مجموعات الأنشطة الترفيهية: إذ يقسم طلاب الفصل إلى مجموعات تعهد لكل مجموعة مسؤولية تخطيط نشاط اجتماعي أو ترفيهي معين وإعداده وتنفيذه، بحيث تتوافق طبيعة هذا النشاط مع ميول واهتمامات أفراد المجموعة واهتماماتها.
- التدريس متعدد المستويات: يعتبر واحدا من أساليب أو عناصر التعليم التعاوني إذ يقوم مجموعة من المدرسين أو مدرس واحد بشرح المفاهيم الرئيسة لموضوع الدرس بمستويات مختلفة من التبسيط والشمولية. (كمال سالم سيسالم، 2006، ص18-19)

8- إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا:

يمكن إيجاز أهم الإيجابيات والسلبيات الناتجة عن تطبيق نظام الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا في النقاط التالية:

8-1 الإيجابيات:

- توفير الخدمة التعليمية للمعاقين في أماكن إقامتهم.
- تقبل المجتمع للمعاق سمعيا وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه.
- توفير الكثير من النفقات المادية للوالدين والدولة.
- تهيئة المعاق سمعيا للاندماج في الحياة الطبيعية.
- إتاحة الفرصة للطفل المعاق سمعيا للعيش مع أسرته دون أن يضطر للانفصال عنها.
- تواجد الطفل المعاق سمعيا مع الطفل العادي يخلق قدرا من التواصل والتفاعل قد يبدوا ضئيلا ولكنه خطوة إلى الأمام.
- تعدل من اتجاه القائمين على التعليم والتلاميذ العاديين نحو زميلهم المعاق سمعيا.
- زيادة 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.
- كسر حاجز الرفض والخوف بين الطفل المعاق سمعيا والطفل العادي.
- تنمية إحساس التلميذ العادي بالمسؤولية نحو زميله المعاق سمعيا.
- زيادة تقبل الوالدين لفكرة الدمج وأن الطفل المعاق سمعيا يستطيع التعلم مثل زميله العادي وبالتالي إمكانية تعليم المعاق سمعيا حتى المستوى الجامعي.
- زيادة أعداد المعلمين المتخصصين في الإعاقة السمعية وطرق التواصل مع الأطفال المعاقين سمعيا.

8-2 السلبيات:

أهم سلبيات الدمج المدرسي نذكر منها:

- تعرض التلميذ المعاق سمعيا للكثير من مواقف الإحباط والفشل نتيجة تفاعله مع التلميذ العادي.
- شعور التلميذ المعاق سمعيا 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 ولم يشعروا بفائدتها ولا الهدف المرجو منها.
- عدم وجود خطط واضحة حتى الآن عن ماهية الدمج ونوعه والأهداف المرجوة من تحقيقها والمخرجات المنتظرة.

- مازال هناك بعض الأسر الرافضة لتجربة دمج أطفالهم في المدارس العادية ويفضلون إلحاقهم بالمعاهد الخاصة بتعليم المعاقين سمعيا لأن هذا يوفر لهم الرعاية والحماية ويحفظهم من الرعاية الدنيوية من زملائهم العاديين، كما توفر لهم نظام تعليمي يتناسب مع قدراتهم، ويرجع ذلك إلى عدم تهيئة هذه الأسر لتقبل فكرة الدمج أو إدراك الفوائد العائدة على الطفل.
- أدى تطبيق نظام الدمج في بعض المدارس فقط إلى تكدس الأطفال المعاقين سمعيا داخل الفصول الدراسية مما يعوق العملية التعليمية بالنسبة لهم.
- عدم توافر غرفة مصادر في أي مدرسة من مدارس نظام الدمج رغم أهميتها للمعلم والتلميذ لإنجاح نظام الدمج، وأيضا عدم مراعاة نظام الفصول كنظام الإضاءة والمقاعد والوسائل السمعية المعينة لاحتياجات المعاق سمعيا.
- انعكاس الاتجاهات السلبية الرافضة للمعلمين والتلاميذ العاديين نحو دمج التلميذ المعاق سمعيا على العلاقات البين شخصية بين الطفل المعاق وأقرانه أو بينه وبين المعلمين.
- سلبية المعلمين وعدم قيامهم بدور إيجابي لتعليم الطفل العادي كيفية التفاعل مع المعاق سمعيا والتواصل معه أو التداخل لحل ما ينشأ بينهم من مشاكل.
- عدم مراعاة الأعمار الزمنية بين التلاميذ العاديين والمعاقين سمعيا وهذا ما يؤدي إلى نشوء بعض المشكلات الخاصة. (فؤاد الكاشف، بدون سنة، ص15-16)

9- شروط نجاح الدمج المدرسي للأطفال المعاقين سمعيا:

يعتبر الدمج من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى تخطيط سليم للتأكد من نجاح البرنامج، بحيث يكون مخططا له بصورة دقيقة، حيث أن الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية والذين سيستفيدون من هذا البرنامج يجب أن يحصلوا على مستوى من التعليم لا يقل عن البرامج المطبقة في المدارس الخاصة، أيضا وجود الطفل المعاق سمعيا في المدارس العادية لا يجب أن يؤثر بأي حال على برنامج المدرسة العادية ومستوى تقدم وطموح الأطفال، وأن لا يشكل عبئا إضافيا على المعلم في المدرسة العادية لذا لابد من مراعاة الجوانب التالية:

- تهيئة المدرسة للدمج وتزويدها بالأدوات والتجهيزات اللازمة والتأكد من انطباق المدرسة الدامجة عليها.

- نشر ثقافة الدمج بالمدرسة وتوعية المعلمين بأهمية الدمج وضرورة التكاتف معا لتحقيق نجاحه نظرا لأهميته في تحقيق الدمج المجتمعي، ويجب أن يتشاور معلم الصف العادي مع معلم التربية الخاصة وتزويده بالمواد الخاصة والأجهزة الخاصة وحتى بالطرق والأساليب الخاصة كي يتم التعامل الفعال مع هؤلاء الطلاب.

- القيام بنشر فكرة الدمج المدرسي ومفهومه وأهدافه وأهميته بين كافة شرائح المجتمع وقطاعاته من خلال نشاط المدرسة في المجتمع وهو الأمر الذي يتطلب من الإعلام بكافة أنواعه وأساليبه أن يلعب دورا هاما في هذا الصدد.

– تهيئة الأسرة للشراكة مع المدرسة بدءا من معرفة مواعيد التسجيل في المدرسة وحتى المشاركة في الفعاليات المختلفة التي تقوم المدرسة بها ومساعدة ابنهم المعاق في أداء واجباته المنزلية أو ما يتم تخصيصه له من تكاليف ومتابعته في المدرسة بانتظام.

– إرشاد الأسرة إلى ضرورة اصطحاب الطفل المعاق إلى المدرسة وخاصة في الأيام الأولى إلى أن يتعود الذهاب إلى المدرسة وحده أو برفقة شخص آخر.

– تزويد المعلمين بالتشخيص الدقيق لحالة الطفل وكيفية التعامل معه وتهيئتهم للقيام بالتدريس له وتقديم العون اللازم من جانبهم حتى يتمكن من مسايرة أقرانه في الصف، كما يمكن أن يقوم معلم التربية الخاصة بإعطاء معلم الصف العادي جرعة تثقيفية في هذا الإطار تكيفه للتعامل مع أولئك الأطفال، أو يرشده إلى مصادر أخرى يمكن أن يستغلها في ذلك أو يساعده على استخدام وسائل وأساليب معينة.

– تهيئة الأطفال العاديين لاستقبال واستيعاب زميلهم المعاق سمعيا في الصف ومساعدتهم له على تخصيص أوقات معينة يقومون خلالها بتقديم المساعدة اللازمة له.

– توعية المعلمين والتلاميذ بالكيفية التي يتعاملون بها مع الطفل المعاق، وبالطريقة التي يمكنه بها أن يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة بما يتناسب مع قدرته وإمكاناته. (عادل عبد الله محمد، 2012، ص12)

10– دور المعلم العادي في فصول ومدارس الدمج:

تتوقف عملية نجاح الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعيا على الدور الذي يقوم به المعلم العادي في المدرسة، وذلك لأنه يقوم بتغييرات على الطريقة والأسلوب المتبع في التعليم يختلف عما يقدمه للعاديين، لذلك يعتبر أحد الركائز الأساسية لنجاح عملية الدمج، حيث بتقبله الإيجابي يؤثر إيجابا على التلاميذ الموجودين في القسم من حيث زيادة دافعتيهم للتكامل مع أقرانهم المعاقين من أجل نجاح عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين ومن الأدوار الرئيسية التي يقوم بها المعلم نذكر ما يلي:

- تعديل محتوى المنهاج ولو بشكل مبسط أو مبدئي.
- التركيز على تعليم مهارات أساسية للأطفال المعاقين سمعيا لا يتضمنها البرنامج التدريبي العادي.
- توفير بيئة صفية تختلف عن البيئة الصفية العادية.
- تغيير إستراتيجيات التدريس مع الأطفال المعاقين سمعيا والتركيز على التدريس الفردي.
- التركيز على نقاط الضعف التي يعاني منها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتقوية الجوانب الإيجابية ونقاط القوة للطفل.
- عدم التركيز على جوانب القصور التي يعاني منها الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة.

- تطوير اتجاهات إيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ضرورة التنسيق الفاعل مع إدارة المدرسة لتذليل العقبات التي تعترض تقدم الطفل في مختلف الجوانب الشخصية والأكاديمية والاجتماعية.
- إقامة علاقة إيجابية واتصال دائم مع أولياء أمور الأطفال في ضوء البرامج التعليمية والتربوية المفتوحة له.
- تقديم التعزيز اللفظي والمادي للطفل المعاق سمعيا في ضوء تقدمه الأكاديمي والسلوكي والانفعالي و الاجتماعي.
- تعزيز عملية التفاعل الإيجابي بين الأطفال ذوي الإعاقة وزملائهم العاديين.
- التنسيق الفاعل بين المعلم العادي ومعلمي التربية الخاصة كلما دعت الضرورة لذلك.
- تطبيق المناهج باستخدام طرق فعالة.
- تقييم تحصيل الأطفال من المعارف والمهارات والقيم بواسطة الاختبارات الشفهية والتحريرية.
- اختيار أساليب فعالة في التشويق تناسب حالة الطفل المعاق.
- إعداد الدرس بشكل يجنب الطفل الوقوع في الأخطاء. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص28)

كما أشار الخطيب إلى عدد من الكفايات الضرورية للمعلم العادي من أجل دمج الأطفال المعاقين في المدرسة العادية نوردها فيما يلي:

- القدرة على ملاحظة السلوك وتسجيله في المواقف الصعبة.
- القدرة على العمل كعضو فاعل مع الفريق متعدد التخصصات.
- المعرفة حول فئة الأطفال المعاقين سمعيا وأسبابها وأبعادها التربوية والنفسية.
- معرفة خصائص النمو الطبيعي وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
- القدرة على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية – التربوية حول الأطفال.
- بناء علاقات عمل مناسبة مع الجمعيات والمؤسسات ذات العلاقة بفئة الإعاقة السمعية.
- معرفة المبادئ الأساسية لصيانة المعدات والأدوات الخاصة والمكيفة التي يستخدمها الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.
- القدرة على تكييف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتناسب وطبيعة ذوي الإعاقة.
- القدرة على بناء علاقات عمل مفيدة مع أسر الأطفال المعاقين.
- القدرة على بناء تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو الأطفال غير العاديين وتنظيم البيئة الصفية من أجل مشاركتهم في الأنشطة إلى أقصى حد ممكن.
- القدرة على تكييف عناصر المنهاج عند الحاجة وتكييف الوسائل التعليمية وطبيعة حاجات المعاقين. (مصطفى القمش، 2008، ص319)

11- دور الآباء في نجاح عملية الدمج:

يلعب الوالدان دورا أساسيا في تعليم التلميذ في فصول الدمج وقد كان للآباء دورا بارزا كمؤيدين خلال القرن الماضي في مبادرة دمج الأطفال المعاقين سمعيا في المدارس العادية، ويعتقد عدد من الخبراء أن مشاركة الأسرة تعد معيارا هاما في نجاح كافة التلاميذ في فصول الدمج.

ويوفر التواصل المنتظم بين كل من المعلم والآباء معلومات وعلاقات مستمرة مفيدة للجميع إلا أن هناك عوائق تحد من مشاركة الوالدين في نجاح الدمج المدرسي، لذلك يجب على المعلمين أن يدركوا أن تجارب أحد الوالدين المدرسية السابقة قد تلعب دورا في التأثير على المشاركة الحالية في الفصول الدراسية وفي سبيل تشجيع مستوى مشاركة والدية أكبر.

وتعتبر مشكلة الوقت من أهم العقبات المثبطة للآباء الذين يتسم جدول أعمالهم بالكثافة، فإذا كان الوالدان أحدهما أو كلاهما يعملان قد يخسران جزءا من راتبهم عند حضورهم للمدرسة فإن ذلك سيدفعهم إلى عدم المجيء إلا أن هناك مجموعة من الإجراءات التي يمكن للمدرسة أن تشجع بها مشاركة الوالدين في عملية الدمج نذكر منها:

- مقابلة الوالدين قبل إحالة التلميذ لفصل الدمج فإن ذلك من شأنه أن يوفر للمعلم فرصة التواصل الإيجابي قبل بداية العام الدراسي.
- توضيح مفصل للطرق التي يمكن للوالدين من خلالها تقديم المساعدة مثل: إرسال قائمة بالأشياء المطلوبة للمنزل كأغطية العلب الفارغة من أجل مشروع فني يمكن أن يشجع على مشاركة الوالدين (يصبحان أكثر ترحيبا في المرة القادمة).
- دعوة الوالدين للعروض التقديمية أو العروض المسرحية والإكثار منها من أجل تشجيع مشاركة الوالدين بحيث تشمل الإخوة الصغار أو توفير خدمة حضانة للأطفال.
- إشراك التلاميذ في تشجيع المشاركة الوالدية.
- تطوير الواجب المنزلي بحيث يشجع كل الأسرة على المشاركة من خلال ما تتضمنه من أنشطة ثنائية إذا أمكن ذلك.
- إرسال ملاحظات إيجابية متكررة للمنزل فكل صغير او كبير يحب الملاحظات الإيجابية.
- جعل الوالدين على علم بتواريخ الرحلات الميدانية أو أنشطة المدرسة.

كما يعتبر التواصل بين الآباء والمعلم عنصرا رئيسيا لنجاح الدمج المدرسي وغالبا ما يشتكي الوالدان من قلة التواصل، إذ يمكن تجنب العديد من المشاكل بوجود تواصل كاف، وتشير نتائج بعض الدراسات والبحوث إلى أنه لابد من وجود تأثير كاف لتفعيل التواصل بين الوالدين والمعلمين لذلك يجب أن لا يشعر الوالدين بالتهميش فلا بد من إشعارهم بأنهم شركاء مع المعلم في عملية تعليم الطفل. (سالي كوكس وأخرون، 2008، ص73-74)

12- تجربة الجزائر وبعض دول العالم في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا:

اتجهت التجارب العالمية المعاصرة في مجال دمج الأطفال المعاقين سمعيا إلى الاستجابة لفكرة الدمج الكلي العام وتأكيدها باعتباره ممارسة تعليم وتعلم في فصول ومدارس الأطفال العاديين.

12-1 تجربة الجزائر وبعض الدول العربية:

أ- تجربة الجزائر:

شهدت الجزائر تحولات هامة في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيا، وذلك من تعليمهم داخل فصول ومراكز التربية الخاصة إلى تعليمهم بأقسام ملحقة بالمدارس العادية ثم دمجهم كليا مع أقرانهم العاديين، وفي هذا السياق يمكن تقسيم هذا التطور إلى مراحل متميزة حسب الأحداث والتحولات الجوهرية التي طرأت عليها والتي يمكن رصدها على النحو التالي:

المرحلة الأولى: التربية داخل المراكز المختصة (1962-1976)

سايرت تربية الطفل المعاق سمعيا في هذه الحقبة الفلسفة السائدة آنذاك بمعنى اعتبار الأصم طفلا معاقا وتلقينه تعليما عاما على ما يتم تحضيره للحياة العملية التي عادة ما اقتصرت على تعلم مهن وحرف بسيطة.

المرحلة الثانية: (1976-1980)

بظهور قانون التعريب وبرنامج إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر إعتمدت اللغة العربية الفصحى والطريقة اللفظية النغمية في هذه المراكز قصد مواكبة البرامج التربوية المعتمدة في المدارس العادية.

المرحلة الثالثة: التخطيط لسياسة إدماج الأطفال المعاقين سمعيا وسط العاديين:

كخطوة أولى نحو تحقيق مجتمع الجميع انعقد ملتقى وطني في يومي 16/14 مارس 1981 الهدف الأساسي منه هو رفض العزلة، وإتاحة الفرص للأشخاص المعوقين ومن بينهم المصابين بإعاقة سمعية مزاولة الدراسة في المدارس العادية، نتجت عن هذه الحركة التي تبنتها عدة جهات خاصة تلك المدافعة عن حقوق الإنسان والمجتمع المدني محاولات نموذجية فردية تطوعية، ثم توالت الجهود لتصل إلى مستوى من الخدمات تقوم فيه المؤسسات الوطنية بخدمة ذوي الإعاقة السمعية، و شملت المحاولات الأولى دور الحضانة لبعض الشركات الوطنية الكبرى من خلال إدماج مجموعة من الأطفال المعاقين سمعيا على مستوى روضة سوناطراك وروضة نفطال.

وتوسعت التجربة إلى مدارس التربية الوطنية انطلاقا من سنة 1990، حيث تم فتح صفوف خاصة بالمدارس العادية، كانت البداية بطيئة، ثم تزايد عدد الأقسام المدمجة وعدد التلاميذ وذلك في الجزائر العاصمة وضواحيها لتسهل دمج المعاق سمعيا في المجتمع باعتبار أن الدمج المدرسي هو تمهيد وتحضير للدمج الاجتماعي.

إلا أن هذه التجربة واجهت مجموعة من الصعوبات بسبب المشكل الذي تعاني منه معظم المدارس الجزائرية وهو اكتظاظ الأقسام، إذ يعتبر فتح قسم لا يتجاوز عدد التلاميذ فيه 8 إلى 9 تلاميذ أمر صعب جدا، لأنه في هذه الحالة سيحرم الكثير من التلاميذ العاديين من قسم يمكن أن يحمل 35 إلى 40 تلميذا إضافة إلى عدم توفر الأجهزة المكبرة للصوت والعازلة له وغيرها.

وفي نهاية التسعينات وتطبيقا لما ورد في القانون الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني آنذاك ووزارة التربية الوطنية 1998/12/10 والذي وضع الإطار القانوني التنظيمي لفتح الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس، (فاقدي السمع والمكفوفين) في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، انتشرت فكرة الدمج بالمدارس العادية لصالح فئة ذوي الإعاقة السمعية وانتشرت الصفوف الخاصة في عدد كبير من ولايات الوطن وهذا ما أعطى لهذه التجربة الطابع الرسمي وتم توسيعها على المستوى الوطني، وتتوزع هذه الأقسام على النحو التالي:

120 قسما تتوزع على 20 ولاية.

60 قسما منها في ولاية الجزائر.

وفي الآونة الأخيرة امتد الإتساع ليشمل دمج الأطفال الصم مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي العادي والأطفال الخاضعين للزرع القوقعي.

تجربة دمج الأطفال الصم الخاضعين لزراعة القوقعة في الجزائر :

تسجل هذه الفئة من الأطفال على مستوى الروضة التابعة للأقسام المدمجة، حيث يدمج الطفل كليا مع الأطفال سليمي السمع ويشارك معهم في كل النشاطات لكنه ينفرد عنهم في الحصص الفردية التي يشرف عليها فريق متخصص متكون من أستاذ التعليم المتخصص، المختص الأرطفوني، والمختص الإكلينيكي والمربي.

يتبع الطفل برنامجا وفقا لقدراته ونوع تجهيزه، تعرف هذه المرحلة باسم مرحلة التنطيق وتدوم سنتين وتعتبر القاعدة اللغوية للطفل.

في أخر هذه المرحلة يقيم مستوى الطفل ويقرر بعد ذلك إذا كان بإمكانه الانتقال إلى مستوى أعلى.

في سن خمس سنوات يسجل في قسم تحضيري خاص بهذه الفئة في مدرسة تابعة لوزارة التربية الوطنية، يتابع البرنامج المقرر مثل الأطفال سليمي السمع ويشرف عليه في هذه المرحلة الفريق المتخصص المذكور سابقا ونضيف إليهم فيما بعد المختص البيداغوجي في مستويات تعليمية.

يشارك الطفل الخاضع لزراعة القوقعة الأطفال الآخرين اللعب في وقت الراحة في حصص التربية البدنية وفي مختلف الحفلات المقامة في المدرسة كما يلتقي معهم في المطعم المدرسي أثناء وجبة الغذاء.

يشجع الطفل الخاضع لزراعة القوقعة على مشاركة الأطفال سليمي السمع في اللعب والدخول معهم في دائرة الاتصال لتعزيز رصيده وأدائه اللغوي، كما تحفز المعلمين الآخرين والتلاميذ السالمين سمعيا على تقبل هؤلاء الأطفال.

يقيم التلاميذ شهريا كما ينظم الفريق المتخصص اجتماعات كل نهاية أسبوع واجتماع مع الأولياء في نهاية كل فصل دراسي.

يقيم التلاميذ على المستوى اللغوي ويقرر بعد ذلك انتقاله إلى مستوى السنة الأولى أين تبدأ مرحلة التمدرس.

عندما يصل الطفل إلى مستوى السنة الخامسة يجتاز امتحان الشهادة للانتقال إلى المتوسط ويبقى تحت كفالة فريق متخصص إلى أن ينهي مرحلة الثانوية. (يمينة بوسبتة، 2012، ص 2-4)

ب- التجارب العربية:

- **تجربة المملكة العربية السعودية:**

تتخذ المملكة العربية السعودية وضعا مميزا في تقديم الخدمات لفئة المعاقين سمعيا، ويمثل الدمج أحد الطرق الحديثة التي يتم بها تقديم الخدمات التربوية التي يحتاجها الصم والتي تتوافر في أقل البيئات تعليميا وتقييدا، وقد اهتم المسؤولون في الوقت الحالي بدمج الصم في المدارس العادية نتيجة لإدراكهم بأن كثيرا من حاجاتهم يمكن تحقيقها في المدارس العادية، وقد وضعت وزارة المعارف مجموعة من الضوابط لتطبيق برنامج الدمج في مدارسها وهي:

- تحديد الطلبة العاديين في الصف الواحد بحيث لا يزيد عن 25 طالبا من بينهم (2-3) طلاب صم.
- استحداث غرف مصادر في المدارس العامة.
- عقد دورات تأهيلية وتدريبية للمدرسين تتضمن الأساليب التربوية الحديثة المتبعة في التعامل مع الطلبة الصم.

- **تجربة الأردن:**

1- أجرت مديرية التربية الخاصة بالتعاون مع مديريات التربية والتعليم في المحافظات والألوية عام 1996/1995 مسحا أوليا لمعرفة أعداد الطلبة المعاقين سمعيا في مدارسها حيث بلغ عددهم (455) طالب وطالبة منهم 192 ذكور و 263 إناث.

2- تم التنسيق مع وزارة التنمية الاجتماعية بهدف دمج طلبة الصف السابع والثامن والتاسع أساسي للعام الدراسي 1995/1994 في مدارسها حيث اشتملت على 03 محافظات هي: اربد عمان، الزرقاء حيث بلغ عدد الطلبة المدمجين 47 طالب وطالبة أما حاليا فقد تم قبول الطلبة في مدارسها من الصف الأول أساسي.

3- نسقت الوزارة مع مؤسسة الأراضي المقدسة للصم لافتتاح صفين للصم في مدرسة الروضة الأساسية ومدرسة أم سلمى بإشراف معلمات للتعامل مع هذه الفئة.

4- تعديل أسس النجاح والرسوب والإكمال في مراحل التعليم عام 1996 حيث سمحت التعليمات للطالب الأصم بالإعادة أربع مرات في مرحلة التعليم الأساسي بدلا من ثلاث مرات كما هو الحال للطالب العادي، كما عالجت حالة الطالب الأصم في موضوع التعبير لمادتي اللغة الإنكليزية والعربية بحيث تقدر علامة الطالب تقدير.

5- تعديل تعليمات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لسنة 1999 بما يناسب واحتياجات الطلبة الصم من حيث تعيين مترجم إشارة للطلبة الصم لتوضيح الأسئلة وتعليمات الامتحان لهم جميع الطلبة الصم في قاعة واحدة خاصة بهم.

6- التنسيق مع الصندوق الأردني الهاشمي من خلال المسابقة الهاشمية لدعم أسلوب الدمج المتبع في وزارة التربية والتعليم، وذلك بتزويد مشرف المصادر بالأثاث والتجهيزات الكاملة. (مرجع سابق، 2008، ص 327-328)

12-2 التجارب الغربية

أ- تجربة كندا:

شكلت تجربة الدمج في كندا واحدة من أقدم تجارب الدمج في دول منظمة الاقتصاد والتعاون والتنمية مع تحقيق معدلات تحسن عالية تضعها في مقدمة الدول الرائدة بمجال الدمج، حيث باتت التربية الدامجة سياسة رسمية في كندا منذ عام 1967 ثم دعمت في 1975 بموجب قانون التربية الدامجة المعدل لعام 1975 الذي يقضي بأنه على كل مدرسة أن تطور نفسها وتعدل من مقرراتها ومناهجها ومصادرها لتكون نموذجا للمدارس الدامجة، وتقوم تجربة الدمج في كندا على الأليات التالية:

- التخطيط المتمركز حول الفرد.
- عمل خطط موقفية.
- دوائر أو حلقات الأصدقاء.
- التخطيط لاختيارات أو بدائل الغد.

وهذه البرامج التعليمية والتربوية لعبت دورا فعالا في بناء ودعم العلاقات بين المدارس والآباء والمجتمع ومنظماته لحل جميع المشكلات الفردية والأسرية والمدرسية والتربوية بصورة عامة وإزالة كافة المعوقات لتفعيل الدمج.

ومن بين الخصائص التي تميز تجربة الدمج في كندا ما يلي:

- الاعتماد على التدريب المستمر للمعلمين والإباء والمديرين والإداريين من خلال خبرات متخصصة ومحترفة في هذا المجال.

- تطوير شبكات داخلية للمعلومات والاتصال تصل مابين مدارس الدمج ومراكز البحث والآباء وغيرها من الجهات المهتمة بالتربية الدامجة.

ب- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة الدمج بأشكالها المختلفة، وتعتبر تجربة كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة الدمج للأطفال المعوقين حركيا، حيث صممت هذه المدارس لتطبيق فكرة دمج الأطفال المعوقين حركيا مع الأطفال العاديين، إذ التحق بهذه المدرسة (330) طفلا من الأطفال العاديين و (96) طفلا من الأطفال المعاقين حركيا، ويشرف عليهم عشرة مدرسين للأطفال العاديين، وثمانية مدرسين للأطفال المعاقين حركيا، وقد توفرت في هذه المدرسة الأدوات والوسائل اللازمة لإنجاح فكرة الدمج مثل: الأجهزة الخاصة بالمفاصل والحواجز الكهربائية المتوازية وممرات المشي والدراجات والسلم التعليمي، وكذلك تعتبر مدرسة ماديسون في ولاية وسكوا نسن من المدارس الرائدة في تطبيق فكرة الدمج وخاصة للأطفال المعاقين حركيا وسمعيا.

كما توفرت في الصفوف العادية التي يتم فيها دمج المعاقين سمعيا المدرس المساعد الذي يتقن طرق التواصل مع الصم مثل: لغة الإشارة وأبجدية الأصابع بحيث يتم شرح المادة العلمية للأطفال العاديين باللغة العادية المسموعة.

ج- تجربة الدمج في بريطانيا:

بدأ الاهتمام بفكرة الدمج في بريطانيا منذ بداية السبعينات من القرن الماضي وذلك بسبب تغير الاتجاهات نحو المعاقين حيث أخذت هذه الفئات بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التربوية وقد طلبت الحكومة البريطانية من السيد ورانك رئاسة لجنة تهدف إلى دراسة أوضاع المعاقين، من حيث ميدان التربية الخاصة ومفهوم الدمج وأشكاله وأوضاع المدارس الخاصة وزيادة مدى العمر لبقاء الفرد في المدرسة الخاصة لعمر 19 سنة ودراسة المصادر والتربية المبكرة والاهتمام بالقياس والتقويم، وتدريب المعلمين، وقد أدى تقرير "رانك" إلى ظهور قانون التربية الخاصة في بريطانيا عام 1981 حيث حث على ضرورة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعيا في المدرسة العادية في الصفوف الخاصة والصفوف العادية إذا كانت تسمح قدراتهم. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص30)

وقد قامت تجربة بريطانيا في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعيا مع أقرانهم العاديين في الفصول والمدارس العادية على الآليات التالية:

- إعادة هيكلة وصياغة النظام التعليمي.
- تشكيل النظام المدرسي (الآباء يشكلون النظام المدرسي).
- توسيع الخيارات وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع (العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة).
- شخصنه التعلم (الاحتياجات الخاصة للمتعلم هي محور التعلم).
- الآباء يقودون تحسين وتفعيل التطوير التعليمي.
- دعم التلاميذ وآبائهم من خلال الاستجابة لاحتياجاتهم الخاصة.
- تعظيم دور المدرسة والمعلمين في إنتاج المخرجات التعليمية.

- المدرسة والقيادة المدرسية تمثلان قوة العمل الأساسية.
- أدوار جديدة للقيادات والسلطات التعليمية المحلية.
- تشريعات وقوانين ولوائح تدعيم الآليات والمحددات التي تقدمت. (مرجع سابق، 2009، ص215-216)

ملخص الفصل:

في نهاية هذا الفصل نكون قد أخذنا نظرة شاملة عن تاريخ الدمج والقوانين والتشريعات المدعمة له بالإضافة إلى معرفة مختلف المفاهيم والتعاريف المتعلقة به، ويمكن القول أن للدمج المدرسي فوائد و إيجابيات كثيرة ليس فقط للمعاقين سمعيا ولكن حتى للعاديين والمجتمع ككل وبسردنا لبعض التجارب العالمية الرائدة في مجال دمج المعاقين سمعيا في المدارس العادية نلاحظ المكانة والأهمية التي أصبحت توليها الدول والشعوب لعملية الدمج وتركيزها على الدمج الكلي للمعاقين كخيار ضروري من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع ومراعاة الفروق الفردية بينهم لتحسين عملية التعليم والمساهمة في بناء المجتمع.

الفصل الثاني

اللغة ومكوناتها وتطورها

عند الطفل

الفصل الثاني: اللغة ومكوناتها وتطورها عند الطفل

تمهيد

1- تعريف اللغة
2- وظائف اللغة
3- مراكز اللغة في الدماغ
4- مكونات اللغة الشفوية
5- نظريات إكتساب اللغة
6- مراحل تطور اللغة عند الطفل
7- خصائص اللغة

ملخص الفصل

تمهيد:

تعبر اللغة عن شخصية الإنسان وتعد من أهم ما يميزه عن غيره من الكائنات الحية، وتكمن أهميتها في كونها الوسيلة التي يستطيع الإنسان بواسطتها إيصال المعلومات لمن حوله، كذلك الحصول على المعلومات ممن حوله، فتبادل الحديث بين الأفراد من أهم ما يربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض.
والتواصل هو غرض هذا التبادل لأن الإنسان كائن اجتماعي بحاجة ماسة إلى التواصل مع أفراد مجتمعه، ولكي يتم هذا التواصل بشكل صحيح لابد له من مرسل ورسالة ووسيلة مناسبة لنقل الرسالة ومستقبل، وتعتبر اللغة المنطوقة أهم وسيلة تعلمها البشر للتواصل فيما بينهم وفي هذا الفصل سنتطرق لأهم مفاهيم اللغة ومكوناتها ومستوياتها بالإضافة إلى وظائفها ومراحل اكتسابها لدى الطفل.

1- تعريف اللغة:

اللغة هي مجموعة أو نظام من الرموز التي يستخدمها البشر للتعبير عن المعاني واستلامها وحسب رأي كل من مكنيل وباتيس (Mcneill & Bates) فإن النظم اللغوية تتطور وتنشأ مع الزمن وتستبدل بنظام الاتصال الغريزي للعواطف بواسطة حركة الجسد الذي يعطي المعنى مدى محدود من المعاني، وعندما تختار جماعة ما سلسلة من الأصوات لإعطاء المعنى، فهي تخلق اللغة وهناك العديد من الميزات للغة مقارنة بالتعبير عن العواطف فهي يمكن أن تقدم معنى عن طريق اللغة الملفوظة أو المكتوبة، وهذا المعنى يمكن أن يعبر عن الماضي والمستقبل والحاضر (Kirk et- All, 1997)

و تعرف اللغة أيضا على أنها مجموعة رموز متفق عليها (منطوقة أو مكتوبة) تمثل الأفكار المكتسبة عن العالم من خلال نظام اصطلاحي، وتستخدم في التواصل بين الأفراد، أي في التفاهم فيما بينهم، ويمكن تحليل هذا التعريف كما يلي:

1- اللغة مجموعة رموز متفق عليها مثلا فاكهة (التفاح) يطلق عليها في العربية اسم تفاحة وفي اللغة الإنكليزية (Apple) وفي الهندية الإسبانية ...إلخ، يطلق عليها أسماء مختلفة.
2- اللغة تمثل الأفكار المكتسبة عن العالم: فالرموز اللغوية لا يكون لها قيمة إلا إذا كانت تمثل أشياء أو أحداث أو أفكار لمن يتكلمها أو يستمع لها.
3- اللغة نظام: هذا يعني أن لكل لغة نظام، مثل كيفية ارتباط الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات (مثل حرف ظ لا يأتي بعد حرف ط في الكلمة) وكيفية انتظام الكلمات لتكوين جمل.
4- اللغة اصطلاحية أو (عرفية): أي يتفق الأفراد الذين يتكلمون لغة فيما بينهم على أشكال أو رموز معينة وبهذا يحدث التطابق بين الشكل والمعنى في اللغة، ومن هنا كانت الطرق التي تستخدم بها اللغات هي حقائق اتفاقية (أو اصطلاحية).
5- اللغة للتواصل أو للتفاهم: بدون اللغة لا يستطيع الأفراد التفاهم فيما بينهم ولا التعبير عن أفكارهم لغيرهم (عبد الناصر ذياب الجراح، 2007، ص 510)

فاللغة تستعمل لغرض الاتصال بين الناس و تعتبر الوسيلة المثلى للإبلاغ و التعبير عن الأفكار و العواطف في كل اللغات.

2- وظائف اللغة :

اللغة من أهم وسائل التواصل الوجداني والفكري بين البشر فهي وسيلة التعبير والتفاهم الإنساني التي يعبر بها عن نفسه و يندمج فيها بكل كيانه، وبالكلمة يعبر الشخص عن احتياجاته و يخرج انفعالاته و عواطفه الداخلية، كما يعبر عن رغباته ويعرض تجاربه و ظروفه، و من خلالها يدرك الإنسان العالم و يطلع على خبرات السابقين ويتزود بأدوات التقدم.

ومن بين أهم الوظائف التي تؤديها اللغة ما يلي:

2-1 الوظيفة التواصلية:

يتيح التواصل المجال للتعرف على أراء الآخرين وأفكارهم وتبادل المعلومات بين الأفراد ومعرفة كل ما هو جديد ونقل الحضارات والتقاليد وترفيه المجتمعات وتحقيق النظام والتكيف مع المجتمع، والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسيين هما: الكلام والاستماع، وهذان النشاطان لهما أهمية بالغة لدى عالم النفس باعتبارهما مرتبطين بأنشطة عقلية هامة، فعند الكلام يضع المتحدثون الأفكار في كلمات، قد يتحدثون عن مدركاتهم، أو مشاعرهم أو مقاصدهم التي يريدون نقلها إلى الآخرين.

وفي الاستماع يقومون بتحويل الكلمات إلى أفكار، ويحاولون إعادة صياغة أو تركيب المدركات أو المشاعر وينبثق من الوظيفة التواصلية وظائف فرعية هي:

أ- اللغة وظيفة تعبيرية: اللغة وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، ورغباته، وأحاسيسه الداخلية، ومشاعره وانفعالاته، ومواقفه (كالحب والبغض والسرور والحزن والصدمة) ويعرض تجاربه وظروفه ودوافعه وأغراضه وما يريد الحصول عليه من البيئة المحيطة به، وما يريد إبرازه من حقائق ومفاهيم ومدركات، وأحيانا يطلق على هذه الوظيفة (أنا أريد) أو الوظيفة النفعية وغالبا مايركز المتكلم كلامه حول مايعنيه هو نفسه فتكون انفعالات المتكلم ودوافعه وأغراضه هي موضوع الحديث وتكون الكلمات معبرة عن مضامينها المتعلقة بالانفعالات أو الأوامر، وتصبح اللغة بذلك هي طريق الإنسان إلى تصريف شؤون حياته وإرضاء غريزة الاجتماع عنده.

ب- اللغة وظيفة تفسيرية: بما أن الكلمات تساعد على نقل أفكار الفرد ومشاعره للآخرين، فإنها تساهم بنفس القدر في نقل هذا العالم إلى الفرد كي يعيشه، بمعنى أن فعالية الكلام باعتباره النظام الأساسي للتواصل بين البشر لا يمكن أن تتأكد من دون تحقق الوجه الأخر من عملية التواصل ونعني به السمع والإدراك وتفسير معاني الكلمات أي الرسالة

المنطوقة التي يرسلها المرسل ويتلقاها المستقبل، فإذا ما تم تفسير الرسالة المسموعة من طرف السامع (المستقبل) فإن الرسالة يتحقق لها بذلك وجود لغوي عنده يناظر الوجود اللغوي الذي تحقق لها في البداية عند المتكلم (المرسل).

2-2 الوظيفة المعرفية:

لا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه تدفعه إلى مزيد من التفكير وتوحي له بما يعمل على تفتيح ذهنه وتوسيع أفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية وهذا ما دفع الباحثين إلى ربط اللغة بالفكر الإنساني.

ولقد ذهب فيجو تسكي Vygotesky وبياجيه Piaget إلى أن اللغة تقدم للفكر القوالب التي تصاغ فيها المعاني فاللغة وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل ولولاها لتعذر على الإنسان أن يستخرج الحقائق عندما يسلط عليه أضواء فكره فالعلاقة بين الفكر واللغة وطيدة، حيث تقدم اللغة للفكر تعاريف جاهزة وتصف خصائص الأشياء، وتساعد الفرد في عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة وتضع أمامه أساليب مدروسة.

وفي إطار الوظيفة المعرفية فإن اللغة تؤدي وظائف فرعية منها:

أ- الوظيفة التعليمية: اللغة أداة تعلم واكتساب وعنصر هام من عناصر العملية التعليمية، حيث يعتمد التحصيل الدراسي عل الاستعمال الفعال للغة فهي مادة ومحتوى أي منهاج دراسي.

بالإضافة إلى ذلك فهي وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، فبواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج يكتسب خبراته وينمي قدراته اللازمة لتطوير حياته.

ب- الوظيفة الثقافية: اللغة وظيفة استكشافية وإخبارية ووسيلة لنقل التراث الحضاري والثقافي، إذ تكمن أهمية اللغة في عملية الإخبار والإعلام عن قضايا تاريخية محددة أو حوادث حاضرة من خلال سرد قصة أو نقل رواية أو واقعة أو خبر أو نقل مقالة صحفية، فالكلمات تصور لنا بمضامينها هذه الوقائع، كما أنها تساعدنا في عملية التمييز والمقارنة بين الماضي والحاضر.

كما تعتبر اللغة مرآة الشعوب ومستودع تراثهم وديوان أدبهم وسجل مطامحهم ومفتاح أفكارهم وعواطفهم.

2-3 الوظيفة الاجتماعية:

أ- الوظيفة التفاعلية: اللغة تستخدم للتفاعل مع الآخرين وهي وظيفة أنا وأنت، فالإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمفرده، واللغة تحقق له الرابطة التي تبقيه مرتبطا متفاعلا وملتحما بجماعة من البشر، واللغة تعني الانصهار الاجتماعي الذي يجعل من الطفل بعد أشهر قليلة من ولادته كائنا وثيق الاتصال بمن حوله.

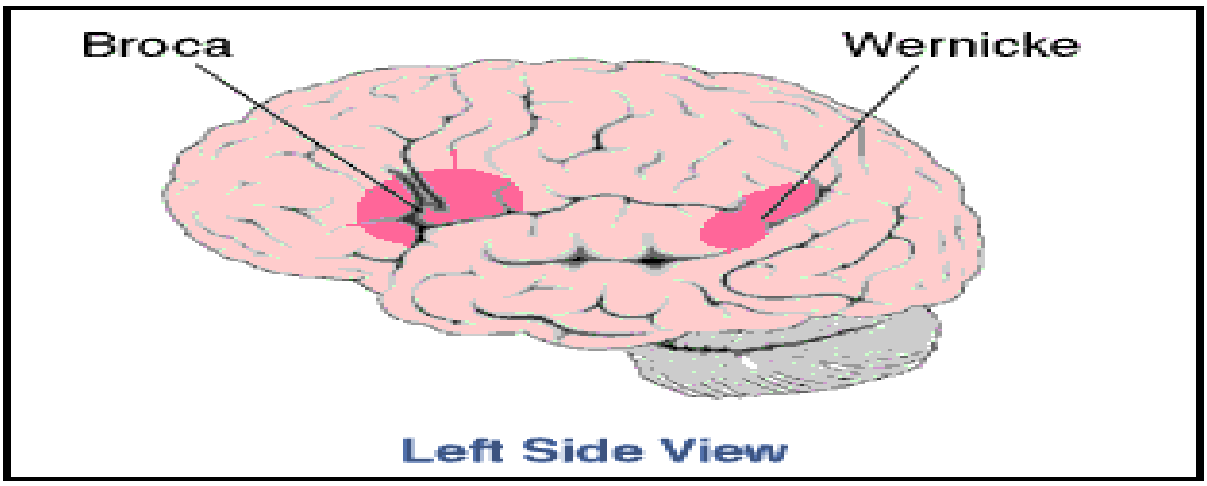
ب- وظيفة التوافق الاجتماعي: إن اللغة المستخدمة في مجتمع معين تعطي الفرد شعور بالانتماء إلى ذلك المجتمع، كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع، فهي تزود الفرد بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي، وبذلك يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع، وعلى هذا فإن اللغة تقوم بدور فعال في تحقيق شعور الفرد بالأمن والطمأنينة داخل الجماعة بما تتضمنه من كلمات. (سهير سلامة شيش، 2006، ص34)

3- مراكز اللغة في الدماغ:

كشفت الدراسات أن كلا من نصفي الدماغ متخصص في القيام بوظائف معينة وأن كل نصف متمم للنصف الأخر كما لوحظ أن الغالبية العظمى من الناس (حوالي 90%) تتركز معظم مراكز اللغة لديهم في الفص الأيسر حيث تتم المعالجة اللغوية، أما النسبة المتبقية (حوالي 5%) فتوجد مراكز اللغة لديهم في الفص الأيمن، وما يؤكد هذا عدد الأشخاص الذين يستخدمون اليد اليمنى للكتابة حيث يعتبر الفص الأيسر هو المسيطر ومما يثبت تحكم النصف الأيسر من الدماغ باللغة أيضا وجود بعض الحالات التي أصيب بها الجزء الأيسر من الدماغ بجلطة أو نتيجة الحوادث التي أدت إلى إصابة هؤلاء باضطرابات في لغتهم، ويقوم الفص الأيمن من الدماغ بدور مهم في معالجة المعلومات اللغوية فإصابة هذا الجزء تؤدي إلى صعوبات في فهم اللغة غير اللفظية وكذلك صعوبات في مظاهر اللغة الاجتماعية، وتتوزع مراكز اللغة في الجزء الأيسر من الدماغ ولا تنحصر في مكان محدد وترتبط ببعضها البعض عن طريق خلايا عصبية متخصصة.

أ- منطقة بروكا: وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى مكتسبها بول بروكا (Broca) ونجد هذا المركز في مقدمة النصف الأيسر من الدماغ وهو المركز المسئول عن تنظيم أنماط النطق، ولهذه الوظيفة علاقة بقرب هذا المركز من منطقة التحكم بعضلات الوجه للفك واللسان والحنجرة في القشرة الدماغية (cortex) وكذلك فهو المسئول عن استخدام علامات الجمع وشكل الأفعال بالإضافة إلى انتقاء الكلمات الوظيفية مثل حروف العطف والجر وبالتالي فإن هذه المنطقة تلعب دورا جوهريا في تشكيل وبناء الكلمات والجمل.

ب- منطقة فيرنكي: وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى مكتشفها كارل فيرنكي (Wernike) تقع بالقرب من منطقة السمع الرئيسية في القشرة الدماغية (الفص الصدغي الأول)، حيث إن هذا المركز هو المسؤول عن فهم اللغة المنطوقة (استقبال المدخلات السمعية) ويلعب دورا رئيسا في إعداد المعاني ويدخل تفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل ويربط بينها وبين منطقة بروكا حزمة من الألياف العصبية تعرف بحزمة الألياف المقوسة. (هلال سعيد، 2014، ص136-137)



شكل (1): مناطق اللغة في الدماغ

4- مكونات اللغة الشفوية:

تعرف اللغة الشفوية باللغة التي يعبر عنها بالكلمات عن طريق النطق أو الكتابة، وحتى تعتبر اللغة شفوية يجب أن تكون الكلمات الملفوظة والمكتوبة ذات عناصر مشتركة بحيث يستطيع الأفراد الذين يعيشون في نفس الثقافة من فهم ما يريد المتحدث أو الكاتب أن يوصله، ولابد أن يكون هناك إتفاق حول المترادفات (معاني الكلمات) واللفظ (كيفية لفظ الكلمات) وإذا كانت اللغة مكتوبة فيجب أن تتم تهجئة الكلمات بما يتفق مع الحروف الأبجدية وأصوات اللغة كما يجب أن يكون هناك إتفاق حول الشكل، والتركيب والتطبيقات فقواعد الشكل تحدد بنية وتكوين الكلمات بما في ذلك الإضافات المتأخرة والسابقة، أما قواعد الكتابة فتحدد ترتيب الكلمة باللفظ والكتابة، أما التطبيقات فهي دراسة إستخدامات اللغة في الحالات المختلفة ويمتلك كل الأطفال أليات لغوية تساعدهم على معرفة قواعد الكتابة والأصوات، وباختصار فإن إخراج لغة مكتوبة أو ملفوظة يعتمد على العديد من الأجزاء العاملة من النظام البيولوجي، ويتقن الأطفال العاديون اللغة بسرعة ويظهرون كفاءة مدهشة في إستخدام اللغة في السنة الثالثة من عمرهم، وبما أن جميع الثقافات تقيم الكفاءة باللغة الملفوظة بشكل عام وتتوقع من كل شخص أن يتقنها، فقد تم إجراء عدد كبير من الدراسات لتحديد الإضطرابات المتقطعة في النطق والمختصين الذين يتدربون لإصلاحها والمنهاج الذي إخترع لتحقيقها، وتعتبر اللغة الشفوية الإشارة الرئيسية على صحة الإنسان وعندما لا تتحقق بشكل طبيعي يتم توجيه الإهتمام نحو إصلاحها. (عبد الناصر ذباب الجراح، 2007، ص 519)

وبشكل عام هناك خمسة عناصر مكونة للغة وهي:

أ- **الأصوات:** (Phonologie) وهو النظام الصوتي للغة يشتمل على القواعد التي تحكم وتضبط مخارج الأصوات المختلفة، فهو يتناول الأصوات الكلامية، وتشتمل الأصوات مخارج الحروف وصفاتها وطريقة تكوينها وشكل الأوتار الصوتية أثناء خروجها.

ب- **التراكيب**: (Morphologie) يبحث في الناحية الشكلية أو التركيبية للصيغ و علاقتها التصريفية من ناحية، و الاشتقاقية من ناحية أخرى، فالقواعد المورفولوجية تتضمن التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمات في حالة تغير تركيبها.

ت- **النحو**: Syntaxe وهو النظام الذي يتعلق ببناء الجمل وترتيب الكلمات في الجملة وقواعد الإعراب.

ث- **المعاني**: يتعلق بمعاني الكلمات ودلالاتها ويركز على كيفية ارتباط الكلمات بالموضوعات والمفاهيم التي تمثلها أي معانيها (أنسي محمد، 2000، ص34)

5- نظريات اكتساب اللغة:

صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي، تتراوح بين الأسباب البيولوجية والنظريات التي تأكد على خبرات الأطفال في البيئة و على الرغم من أن كل نظرية تأكد على بعد معين في نمو الأطفال و اكتسابهم اللغة إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أن الأطفال لديهم استعداد و تهيؤ بيولوجي لاكتساب اللغة، طبيعة الخبرات التي يتعرضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم المعرفية التي تلعب دورا في تشكيل كفاءة الأطفال اللغوية.

وقد تضاربت الآراء في كيفية اكتساب اللغة، حيث أن البعض يرى أن اللغة موروثة و البعض الأخر يرى أنها متعلمة من خلال البيئة المحيطة وسنتطرق في هذا العنصر إلى أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة.

5-1 النظرية السلوكية: يتزعمها واطسون وسكينر، تعتبر هذه النظرية اتجاها من اتجاهات علم النفس، حيث حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة السلوك، واعتبرت هذه النظرية السلوك الكلامي والنمو اللغوي يخضعان لمبادئ التعلم: التدعيم، التقليد، المحاكاة والإشراط.

أ- التدعيم: يعتبر سكينر التدعيم فصلا من فصول التعلم، بحيث الاستجابات اللغوية التي يليها تدعيم من المحيطين بالطفل على شكل ابتسامات تشجيع أو أصوات تستمر، أما التي لا يليها تدعيم تتلاشى.

كما يرى سكينر أن المهارة اللغوية ينموا وجودها عن طريق المحاولة والخطأ، وبالرغم من الدور الذي يلعبه التدعيم في اكتساب اللغة، إلا أنه يظل محدودا وذلك لكون الكلام ليس مجرد ماء أو طعام، فكيف يتم اكتساب الملفوظات التي لا تتلقى تدعيما.

ب- التقليد والمحاكاة: اللغة تنتقل عن طريق النمذجة والتقليد والمحاكاة، إذ يعتمد الطفل على المحيطين به في تعلم اللغة خاصة الأبوين، فهما يقدمان النموذج الأول للطفل ويؤكد ألبرت بندورا A. Bandura على دور التعلم من خلال الملاحظة، حيث يرى أن لغة الأطفال ترتقي بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الآباء.

ج- التشكيل: يعرف التشكيل باسم التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة، وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم لسلوكيات موجودة لدى الفرد، وبالتدرج يتم سحب التدعيم من السلوكيات الأقل مماثلة، ويركز على السلوكيات الأكثر تشابها والتي تصبح شيئا فشيئا مشابهة للسلوك النهائي المرغوب.

د- الارتباط الشرطي: يتم استخدام كلمات الجمل التي يتم تعلمها بالارتباط الشرطي ويكون نمو النماذج اللغوية في شكل ألية: **مثير ـــــإستجابة**، حيث تتابع من البسيط إلى المركب ويتتابع نمو الجمل هي الأخرى من البسيط إلى المركب (سهير سلامة شاش، 2006، ص120-122)

2-5 النظرية الفطرية: إن من أهم أنصار هذا الاتجاه هو اللغوي المشهور نوم تشو مسكي وترى هذه النظرية أن الفرد يولد مزودا بالأجهزة الفسيولوجية لفهم الكلام وممارسة التعبير وأن الطفل يولد مع معرفة ضمنية بالمبادئ الشمولية التي تبني اللغة، ومع برنامج اكتسابٍ جيني، ولكن من الحتمي كي يسير هذا البرنامج أن يسمع الطفل الآخرين يتكلمون. (بينيديكت، 2011، ص 17)

3-5 النظرية الإدراكية المعرفية: يتفق بياجي مع تشومسكي في أن اللغة إنتاج للذكاء، لكن يختلف معه في موضوع فطرية اللغة، فحسب بياجي إمكانية التطور اللغوي مرتبط بالتطور المعرفي، يتعلم الطفل أثناء فترة نموه بالعودة إلى العوامل الإجتماعية وأيضا باستعمال أليتي التمثيل والتكيف.

التمثيل: هو إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط موجود لدى الطفل.

والتكيف: هو تعديل وتحويل مسلك متوفر مسبقا، من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة.

آليتي التمثيل والتكيف تمكنان من تجاوز مشكلة، ونشاط هذين الأخيرين قائم على أساس التوازن التلقائي، ونظرية بياجي ترتكز على مفهومين هما التفاعل والبناء مع التكوين التدريجي للبنى المعرفية.

لا تأتي اللغة إلا بعد اكتساب الطفل القدرة على الترميز عن طريق الصور الذهنية والرموز (الربط بها) ويعطي بياجي أهمية بالغة للعب الذي يمكن الطفل من التمثيل والعمليات الحسية الحركية.

كلمات الطفل الأولى تشبه رموزا بحيث يربط بياجي اكتساب اللغة الوظيفة الرمزية والتي نجد أصولها في المحاكاة واللعب مع دور العوامل الخارجية في ظهور وارتقاء هذه الوظيفة، لكنه لم يعرها اهتماما كافيا، فيما يركز فيغوتسكي على دور المجتمع والعلاقات الاجتماعية.

إذن الاكتساب اللغوي يكون بفضل المهارات المعرفية، واكتساب هذه المهارات ينمو حسب فيغوتسكي في إطار تفاعلي اجتماعي.

4-5 التيار التفاعلي الإجتماعي: يتزعمه فيغوتسكي، يطبق فيه تأثره بالفلسفة الماركسية لمسار التطور والنمو الإجتماعي كما يرى فيغوتسكي أن نمو الكلام والتفكير يسيران في خطوط مختلفة دون إرتباط أحدهما بالأخر في الأول، ثم يصير التفكير كلاميا والكلام تعقليا يبدأ الكلام في خدمة النشاط العقلي كما يتم الإفصاح عن الأفكار بالكلام، كما يرى أن التربية اللغوية التي تقدم للطفل في ظروف عادية أو رسمية تؤثر بشكل كبير على المستوى الفهمي للفكر، فإذا كانت لغة محيطه فقيرة فإنها ستحد من قدرته على التفكير، يقيم فيغوتسكي مراحل نمو اللغة عبر أربعة مراحل:

- المرحلة الإبتدائية: من الولادة ثم العام الأول إلى الثاني فيها أنواع من الكلام والأصوات الإنفعالية الصراخ ثم المناغاة إلى غاية كلمات الطفل الأولى.

- المرحلة السيكولوجية: تظهر في هذه المرحلة الوظيفة الرمزية للكلمات، يجتهد الطفل للحصول على المعلومات يكون نتيجة ذلك نمو ثروته اللغوية بشكل سريع، كما يجيد التركيب النحوي للكلام دون أن يدرك العلاقات.

- مرحلة اللغة المتمركزة حول الذات: تمثل لغة الطفل ما قبل المدرسة تظهر خاصة في حالات اللعب.

- مرحلة النمو الداخلي: يتعلم الطفل في هذه المرحلة إستعمال اللغة في ذهنه، لغة داخلية تلتحم بالتفكير.

أولى فيغوتسكي إهتماما بالواقع الإجتماعي والثقافي لإكتساب اللغة (حفيظة تازروني، 2003، ص43-44)

6- مراحل تطور اللغة عند الطفل:

يكتسب الأطفال العاديون لغتهم من خلال الإصغاء للأخرين والقراءة ومشاهدة حركات وتعابير وجوه الأخرين ويعبرون عن أنفسهم في البداية من خلال كلمات غير مفهومة ومن ثم يبدؤون بتقليد ما يلفظه الوالدان والمحيطين بهم وفي هذا الجدول سنبين بالتفصيل مراحل تطور اللغة عند الطفل من خلال جانبي إدراكه للأصوات وإنتاجه للغة:

إدراك	إنتاج
قبل الولادة	
- استجابات للصوت البشري. - تمييز التغيرات السمعية. - استجابات تفضيلية لصوت الأم.	

من الولادة إلى عمر شهر	
– تمييز فئوي لتباينات الكلام. – تمييز وتفضيل لصوت الأم. – تمييز وتفضيل للغة الأم. – حساسية إزاء الدلالات العروضية والإيقاعية.	– صراخ وبكاء. – أصوات تلقائية وتفاعلية تعبر عن الضيق أو الإرتياح.
من شهر إلى خمسة أشهر	
– قدرات تبويب (وضع في فئات). – قدرات تبويب الأصوات رغم إختلافات التنغيم. – تعرف المقطع اللفظي في ملفوظات مختلفة. – مقدرة على كشف تغيرات في ترسيمات تنغيمية.	– الضحكات الأولى. – صراخ خفيف معبر عن الفرح. – تصويتات مع إغلاق وفتح الفم. – أصوات (أرروه) أولى مع أصوات مزمارية. – أصوات حروف صوائت. – بداية التحكم بالتنغيم.
من خمسة أشهر إلى سبعة أشهر	
– تبويب الحروف الصوائت حسب اللغة الأم. – وضع حروف صوائت في فئات حسب اللغة الأم. – كشف الدلالات العروضية للجمل في لغات مختلفة. – إمكان إجراء توفيق بين حروف صوائت وحركات الفم (إدراك علائق بين الكيفيات).	– سيطرة على التصويتات. – لعب على الإختلافات وتقليد حالات تنغيمية. – بداية تغثغة نحو عمر سبعة أشهر :نتاجات تكرارية مع تناوب إيقاعي بين حروف صوامت وحروف صوائت.
من ثمانية أشهر إلى عشرة أشهر	
– كشف حدود تراكيب تعبيرية. – تفضيلات لأشكال كلمات تلتزم بالتشديد /الضغط ومقتضيات التكتيك الصوتي للغة البيئة. – المقدرة على تعرف كلمات في جمل بعد تدرب على هذه الكلمات. – بداية فهم كلمات ضمن السياق.	– إنتاج حروف صوائت تشبه حروف صوائت لغة الأم. – ثغثغة مع متواليات متنوعة من المقاطع اللفظية. – كفافات تنغيم متأثرة باللغة الأم. – يمكن تمييز ثغثغة أطفال بيئات لغوية مختلفة.

من عشرة أشهر إلى إثنتي عشر شهرا	
- كشف حدود بين كلمات إعادة تنظيم الفئات الإدراكية وفق البنية الصواتية في اللغة الأم. - تمييز كلمات معروفة خارج السياق . - فهم نحو ثلاثين كلمة ضمن السياق. - تعلم كلمات يربطها مع مرجعياتها.	- إنتقاء رصيد حروف صوامت ورصيد ومقاطع لفظية متكيفين مع اللغة الأم. - ثغثغة متنوعة في متواليات طويلة ومنغمة. - وجود أشكال نتاجات ثابتة على علاقة بالأوضاع. - الكلمات الأولى.
من إثني عشر شهرا إلى ستة عشر شهرا	
- فهم مائة إلى مائة وخمسين كلمة وسطيا. - فهم فكرة جملة وجمل بسيطة.	- حفاظ على أشكال ثغثغة مع تنغيم جمل. - أشكال نتاجات ثابتة على علاقة بأوضاع. - نتاج وسطي لخمسين كلمة بعمر ستة عشر شهرا وهي أسماء أساسا. - أساليب وصول مختلفة إلى اللغة.
من ستة عشر شهرا إلى عشرين شهرا	
- فهم مائتي كلمة وسطيا. - تمييز فئات كلمات.	- نتاج وسطي لخمسين إلى مائة وسبعين كلمة. - إزدياد نتاج أفعال اللغة والتعبيرات.

من عشرين شهرا إلى أربعة وعشرين شهرا	
– فهم علائق. – فهم الترتيب النحوي للكلمات حين تناسق السياق والدلالة والعروض.	– إزدياد سريع في المفردات. – نتاج وسطي لمائتي وخمسين إلى ثلاثمائة كلمة (مع ذلك يمكن أن يكون لدى بعض الأطفال مفردات أقل بكثير). – إعادة تنظيم نطق الكلمات تهيؤ لمفردات صواتية. – جمل أولى من كلمتين أو ثلاث كلمات، قليل من أدوات التحديد، ولكن بداية إكتساب للجنس والعدد.

(بينديكت، 2011، ص312،313،314)

جدول(1) يبين مراحل تطور اللغة عند الطفل

من سنتين إلى ثلاث سنوات:

- يتحدث معظم الأطفال بجمل متعددة الكلمات باستخدام لفظ صحيح.
- وجود بعض الأخطاء مثل المبالغة في التعميم والأخطاء في صياغة الجمل.
- تبادل الحديث مع الكبار ووصف الصور وصفا بسيطا.
- الإجابة عن أسئلة التي تتطلب إدراك علاقة.

من ثلاث إلى أربع سنوات:

- زيادة عدد الكلمات إلى 900 كلمة.
- يكون جملة من ستة كلمات.
- يعرف الألوان.
- يستمع ويفهم قصة ويصف أحداث في حياته.

من أربع إلى خمس سنوات:

- يستعمل كلمات تدل على الماضي والمستقبل.
- يتكلم بطلاقة وبجمل كاملة. (مرجع سابق، 2007، ص 516-517)

7- خصائص اللغة:

تتميز اللغة البشرية بمجموعة من الخصائص من أهمها:

– **خاصية الإنتظام**: تقوم هذه الخاصية على إعتبار أن اللغة محكمة بمجموعة مضبوطة من القواعد التي تنتظم تحتها مجموعة من الأصوات الكلمات والجمل، فمن غير الممكن قول أو كتابة شيئ بوضع كلمات متراصة دون نظام.

– **خاصية الإبداعية: المقصود** بها أنه يمكن لمجموعة من الكلمات الخاصة بلغة معينة والتي تدل على معاني معينة، أن تستعمل لأداء معاني أكثر من معانيها الأصلية أو لإصدار أقوال تختلف أو تتعدى المعنى الحقيقي للكلمة مثل قولنا ضربة حظ ...

– **خاصية العالمية**: المقصود بها أن كل فرد له خصائص فيزيولوجية وعصبية سليمة وعادية غير مضطربة كالإعاقات ،ونشأ في ظروف لغوية ملائمة يمكن له أن يستعمل اللغة.

– **خاصية التعقيد**: كل اللغات الممارسة في العالم تنتظم ضمن مجموعة من القواعد، ويبلغ التعقيد في أن كل لغة لها طريقة خاصة، في التدرج التعبيري عن الأشياء المتنوعة وفي الوضعيات المختلفة، حيث يمكن أن تصف اللغة أعقد الوضعيات وأكثرها تنوعا.

– **خاصية الإعتباطية**: إن الكلمات المنتمية إلى لغة ما ليس لها علاقة بالأشياء التي تدل عليها وهذا ما يسمى بالإعتباطية، فعند قول كرسي لايوجد في الكلمة ما يدل عليه.

– **خاصية التوليد**: أغلب اللغات تحتوي على عشرات من الأصوات صوائت وصوامت وهي الأصوات الأساسية للغة، وإنطلاقا من هذه الأصوات يمكن توليد عدد غير محدود من الجمل.

– **خاصية الإشتراك**: للغات عناصر مشتركة تجتمع تحتها مجموعة من الصفات المشتركة عالميا، فكل اللغات تتكون من: صوائت وصوامت مفرد وجمع، أسماء وأفعال ..(جورج كلاس، 1999، ص18)

ملخص الفصل :

بعد نهايتنا لهذا الفصل نكون قد تناولنا موضوع اللغة من عدة جوانب فبالإضافة إلى أنها مجموعة من الرموز التي يستخدمها البشر للتعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم وجدنا أن لها عدة وظائف تواصلية، إجتماعية، معرفية ..إلخ إضافة إلى المراكز المسؤولة عنها في الدماغ، كما تناولنا أهم النظريات في إكتساب اللغة ومراحل تطورها عند الطفل.

الفصل الثالث

الإعاقة السمعية

الفصل الثالث: الإعاقة السمعية

تمهيد

1- تشريح وفسيولوجية الأذن

2- ألية السمع

3- تعريف الإعاقة السمعية

4- أسباب الإعاقة السمعية

5- المؤشرات الدالة على وجود فقدان السمع

6- تصنيفات الإعاقة السمعية

7- طرق قياس وتشخيص الإعاقة السمعية

8- خصائص الأطفال المعاقين سمعيا

أ. الخصائص الجسمية والحركية

ب. الخصائص اللغوية

ت. الخصائص الإجتماعية والإنفعالية

ث. الخصائص المعرفية

ج. الخصائص الأكاديمية

9- طرق تعليم الأطفال المعاقين سمعيا

ملخص الفصل

تمهيد:

تعد نعمة السمع إحدى النعم الكثيرة التي أنعم الله بها على الإنسان، والإنسان دون هذه النعمة لا يستطيع إدراك عالمه الخارجي والتكيف معه، لأن السمع يلعب دورا مهما في نمو الإنسان، فحاسة السمع هي التي تجعل الإنسان قادرا على تعلم اللغة، وتساهم بفاعلية في تطور السلوك الاجتماعي لدى الفرد والإنسان العادي لا يشعر بأهمية وقيمة حاسة السمع إلا بعد أن يفقدها لسبب ما، وتعد الإعاقة السمعية الأكثر شيوعا بين الإعاقات لدى البشر، فهناك طفل واحد تقريبا من كل ألف طفل يولد مصابا بضعف جوهري في السمع يؤثر سلبا على تطور مهارات اللغة الطبيعية ويتمتع الأطفال الصم والذين يعانون من صعوبات في السمع هذه الأيام بفرصة تحقيق القدرة على التواصل (من خلال الإيماءات أو الحديث) والقدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي في المدرسة أكثر من أي وقت مضى (عبد الناصر ذياب الجراح، 2007، ص313) وسوف نتناول في هذا الفصل الإعاقة السمعية وأهميتها وتأثيراتها على مختلف جوانب نمو المعاق سمعيا.

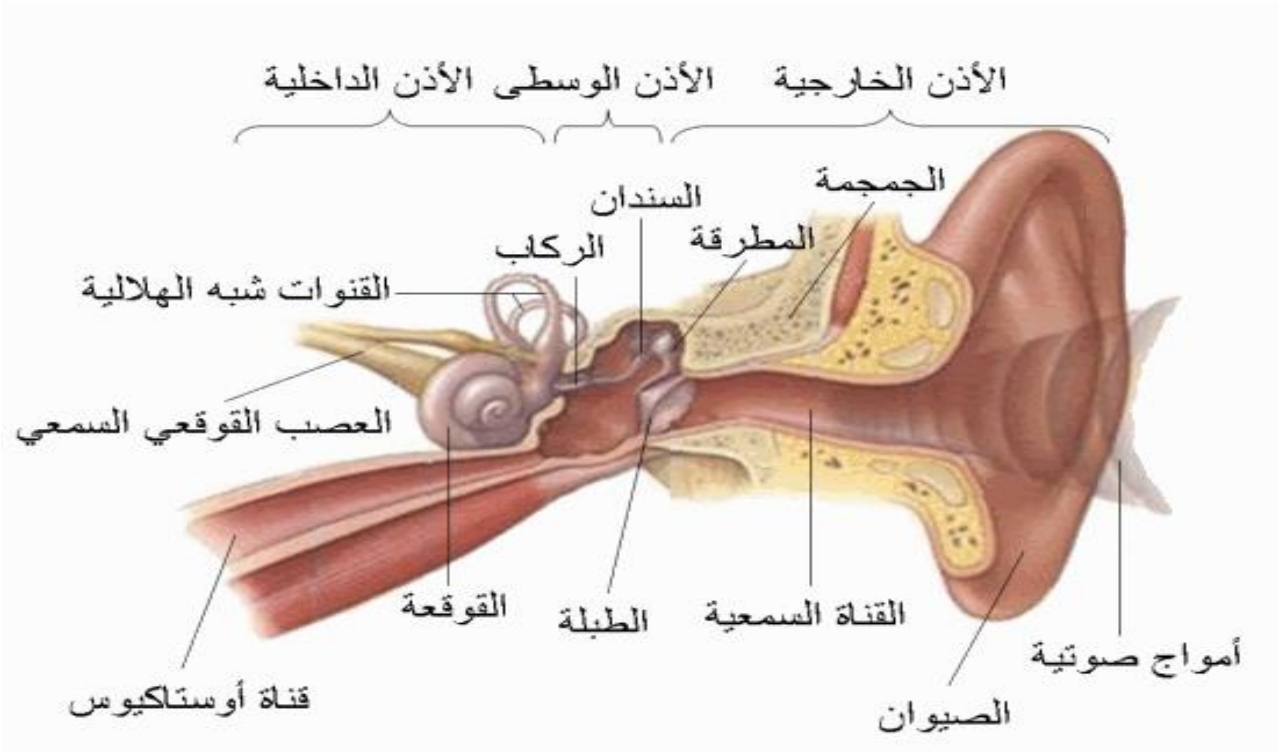
1- تشريح وفسيولوجية الأذن:

تعتبر الأذن أكثر أعضاء الجسم تعقيدا وتقسم الأذن إلى ثلاث أجزاء رئيسية هي: الأذن الخارجية، الأذن الداخلية، الأذن الوسطى، والأذن الخارجية هي الأقل تعقيدا وأقل أهمية في السمع بينما الأذن الداخلية هي الجزء الأكثر تعقيدا والأكثر أهمية بالنسبة للسمع.

أ- الأذن الخارجية: تتكون الأذن الخارجية من الصوان وقناة السمع الخارجية، حيث تنتهي قناة السمع الخارجية بطبلة الأذن والتي تعتبر الحد الفاصل بين الأذن الخارجية والأذن الوسطى، ويشكل الصوان الجانب الخارجي المرئي ويعمل على تجميع الموجات الصوتية وتوجيهها نحو قناة السمع الخارجية لتصل طبلة الأذن التي تهتز بما يتناسب وشدة الموجات الصوتية لتنقلها بذلك إلى الأذن الوسطى.

ب- الأذن الوسطى: تتكون الأذن الوسطى من طبلة الأذن والعظيمات الثلاث الصغيرة والتي تدعى المطرقة، والسندان والركاب وتقع هذه العظيمات الثلاث بفراغ مملوء بالهواء وتعمل سلسلة عظيمات المطرقة والسندان والركاب على نقل الاهتزاز من طبلة الأذن إلى النافذة البيضاوية التي تفصل الأذن الوسطى عن الأذن الداخلية وتعمل حركة العظيمات الثلاث على تحويل الاهتزازات إلى طاقة ميكانيكية، فالأذن الوسطى بذلك تعمل كمحول للطاقة، وكذلك فهي تنقل الطاقة من التجويف المليء بالهواء إلى الأذن الداخلية المليئة بالسائل.

ت- الأذن الداخلية: تعتبر الأذن الداخلية من أكثر الأجزاء تعقيدا، وتقسم إلى جزأين رئيسيين هما: الجهاز الدهليزي والقوقعة ولا تعمل هذه الأجزاء بشكل مستقل عن بعضهما البعض، حيث يقع الجهاز الدهليزي في الجانب العلوي من الأذن الداخلية ومسؤول بدرجة أولى عن الإحساس بالتوازن، وتنتقل المعلومات الخاصة بالحركة إلى الدماغ من خلال العصب الدهليزي، أما القوقعة فهي أكثر الأجزاء أهمية في السمع وتقع أسفل الجهاز الدهليزي، وتحتوي القوقعة على الأعضاء الأساسية والضرورية لتحويل الطاقة الميكانيكية في الأذن الوسطى إلى إشارات ونبضات كهربائية في الأذن الداخلية التي تنتقل إلى الدماغ. (جمال الخطيب وآخرون، 2007، ص226-227)



شكل (1) يوضح مكونات الأذن

2- آلية السمع:

يحدث الجسم المصوت تموجات صوتية تنتقل عبر الهواء إلى الأذن، فتدخل صيوان الأذن الذي يفيد في تعيين مصدر الصوت من الأمام أو من الخلف.

تدخل الموجات الصوتية مجرى السمع الخارجي ثم تصطدم بغشاء الطبلة فتهزه وباهتزاز هذا الغشاء تهتز قبضة عظم المطرقة المنظمر فيه، ثم ينتقل هذا الاهتزاز إلى عظم السندان فعظم الركاب، وباهتزاز قاعدة هذا العظم يهتز اللمف المحيطي الموجود في الأذن الداخلية.

وهكذا تتحول الاهتزازات الصوتية من اهتزازات هوائية إلى اهتزازات سائلة في اللمف المحيطي بواسطة غشاء الطبلة وعظيمات السمع الثلاث.

وباهتزاز السائل التيهي (اللمف المحيطي) تتنبه الأعصاب المغموسة فيه فتنقل ما تلقته من مؤثرات إلى المركز السمعي في المخ، وعند ذلك ندرك الأصوات المختلفة. (روعة محمد ن، 2012، ص28-29)

3- مفهوم الإعاقة السمعية:

تصنف معظم التعريفات المصابين بفقدان سمعي إلى صم وضعيفي سمع فالإعاقة السمعية مفهوم عام يصف الفقدان السمعي من البسيط إلى الشديد جدا ليشتمل بذلك على الصمم وضعف السمع، وهناك تعاريف مختلفة للإعاقة السمعية لعل أبرزها التعريف الفسيولوجي والتعريف التربوي حيث يهتم أصحاب الاتجاه الفسيولوجي بالدرجة القابلة للقياس في الفقدان السمعي وتقاس الحساسية السمعية بالديسبل وهي وحدات تقيس علو الأصوات، حيث يعكس الديسبل بمقدار صفر قدرة الشخص ذي السمع الطبيعي على سماع الأصوات المنخفضة وتشير أي درجة من الديسبل لا

يستطيع الشخص سماعها إلى درجة محددة من الفقدان السمعي، وينظر أصحاب الاتجاه الفسيولوجي إلى الأشخاص الذين يبلغ مقدار الفقدان السمعي لديهم 90 ديسبل فما فوق بأنهم صم، أما الأشخاص دون 90 ديسبل فينظر إليهم بأنهم ضعيفوا السمع.

أما أصحاب الاتجاه التربوي فإنهم يهتمون بدرجة تأثير الإعاقة السمعية على الكلام وتطور اللغة فهم يرون أن الأصم هو الشخص الذي يعاني من عجز سمعي يعيقه عن المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية من خلال السمع باستعمال السماعة الطبية أو بدون استعمالها.

أما ضعيف السمع فهو الشخص الذي يوجد لديه بقايا سمعية يستطيع من خلال استعمال السماعة الطبية معالجة المعلومات اللغوية بنجاح من خلال السمع. (مرجع سابق، 2007، ص 220-221)

و يرى "عبد السلام عبد الغفّار" و "يوسف الشيخ" أن ثمّة صعوبة كبيرة في التّمييز بين ضعاف السمع و الصّم، فقد نتساءل عمّا إذا كان من الممكن أن نضع حدًّا فاصلاً بينهما أم لا، إلاّ أن بعض الدراسات و البحوث تُبيِّن لنا أنه من الممكن أن نقسّم الصم إلى أولئك الذي وُلدوا و هم لا يستطيعون السمع أو يسمعون إلى حدّ ضئيل جدًّا، أو من أصيب سمعهم في حضانتهم أو طفولتهم المبكّرة بحيث لا يستطيعون النطق أو تعلّم اللغة عن طريق المحاكاة، أمّا من ضعُف سمعهم فهم من كانوا أفرادًا عاديّين أو يقتربون من العاديّين في سمعهم، و لذلك اكتسبوا الكلام و اللّغة بطريقة طبيعية خلال سماعها منطوقة، ثم عانَوا بعد ذلك من عيب كلّي أو جزئي. (عبد الرحمان سيد سليمان، 2001، ص71)

4- أسباب الإعاقة السمعية:

هناك عدة أسباب للإعاقة السمعية لعل أبرزها ما يلي:

- **أسباب وراثية:**

وهي قد تكون خطأ في تركيب الجينات أو الكروموزومات، كذلك قد تكون ظاهرة عند الولادة أو تظهر في سن متأخرة، غالبا مايكون هناك أكثر من فرد مصاب بالأسرة.

تزداد الحالات بزواج الأقارب مثال تلازمية واردنبرج وفيه ضعف سمع حسي عصبي شديد بالأذنين مع اختلاف في لون العينين (القزحية) أو أكثر من لون في العين الواحدة مع خصلة شعر أبيض في مقدمة الرأس، وهو مرض وراثي سائد بحيث إذا كان أحد الأبوين مريضا فإن نصف الأولاد يعانون من المرض.

- **أسباب أثناء الحمل:**

- حمى "الحصبة الألمانية La rubéole" التي تؤدي إلى ضعف سمعي حسي عصبي وعيوب خلقية بالإبصار والقلب.
- تسمم الحمل وارتفاع ضغط الدم وإصابات الكلى.
- الإصابات المباشرة والنزيف والتعرض للإشعاعات (غير الأشعة التلفزيونية).
- الأدوية الضارة بالجنين وكذلك التعرض للدخان والتدخين.
- نقص السوائل الشديدة للأم أثناء الحمل وخصوصا في الشهور الأولى.

- **أسباب أثناء الولادة:**

- مثل الولادة المتعثرة والتي تؤدي إلى نقص الأكسجين للجنين (التفاف الحبل السري حول الرقبة).
- إصابة الجنين أثناء الولادة (استخدام الآلات الجراحية مثل الجفت).
- التوائم أو صغر وزن الجنين (أقل من 1500جم).

- **أسباب بعد الولادة:**

- الإصابة بالصفراء بعد الولادة (خاصة إذا وصلت 20مجم بالدم) مثل عدم توافق الدم (rh).
- الإصابة بالحميات المختلفة (الحصبة، الجديري، الحمى الشوكية، الغدة النكفية، الأنفلونزا).
- إصابات الرأس (من إدخال أجسام صلبة في الأذن إلى كسر في قاع الجمجمة).
- التهابات الأذن الحادة والمزمنة سواء إرتشاح خلف الطبلة أو التهاب صديدي أو الدربي.
- تعاطي الأدوية الضارة بالعصب السمعي مثل الجاراميسين والأسبرين.
- التعرض للضوضاء.
- أسباب دموية وعائية مثل ارتفاع ضغط الدم والأنيميا.
- الضمور والتلفيات بالجهاز السمعي.
- الأمراض المناعية العامة أو الخاصة بالأذن.
- الأورام بمنطقة الأذن.
- أسباب أخرى (الصملاخ، الأجسام الغريبة، تيبس عظمة الركاب، كبر السن، اضطراب الهرمونات، أمراض عامة مثل: البول السكري). (بطرس حافظ بطرس، 2007، ص 243-244)

5- المؤشرات الدالة على وجود فقدان السمع:

هناك مجموعة من المؤشرات الدالة والأعراض المبكرة التي يمكن أن تظهر على الطفل وهو في سنواته الأولى أو في بداية إصابته بفقدان سمعي، وقد يكفي أن تظهر بعض الأعراض فقط حتى تمكننا من معرفة وجود عجز أو فقدان سمعي، وفي هذه الحالة يجب مراجعة المختصين دون تأخير، ومن بين الأعراض والعلامات الدالة على وجود فقدان سمعي نذكر ما يلي:

- لا يرد على أصوات الناس خصوصا الأم من (0-4) شهور.
- لا يدير رأسه نحو الصوت أو عندما يذكر اسمه من (4-8) شهور.
- لا يستمتع بالألعاب التي تصدر صوتا من (4-8) أصوات.
- لا يتكلم مع الآخرين عندما يتكلمون معه من (8-12) شهر.
- يتعرض للإجهاد وهو يراقب من يتكلم معه.
- لا يستجيب لمن يتكلم معه.
- يعطي أجوبة خاطئة للأسئلة البسيطة.

- يعاني من مشاكل سلوكية.
- يستجيب للصوت بشكل متضارب.
- كلامه غير واضح.
- يرفع صوت الأجهزة الإلكترونية أعلى من المعهود.
- لا يرد عندما تنادي عليه باسمه.
- يمكن أن يسمع لكنه لا يفهم ما يسمعه.
- يعاني من صعوبة في فهم الآخرين إذا لم يواجهوه وجها لوجه.
- كثيرا ما يطلب من الآخرين تكرار الكلام.
- يسيء فهم الموضوع ويصاب بالحرج إذا قيل له أنه فهم الموضوع خطأ.
- لا يسمع جرس الهاتف ما لم يكن قريب منه.
- الشعور بوجود ضوضاء في الرأس مثل الطنين أو الرنين.
- خروج السائل من الأذن.
- لا يتجاوب مع الأصوات المنخفضة. (مرجع سابق، 2007، ص 327-328)

6- تصنيفات الإعاقة السمعية:

قدم العلماء والمختصين العديد من التصنيفات للإعاقة السمعية يختلف كل منها عن الأخر تبعا لاختلاف تخصص العالم وتبعا للمعيار الذي تم على أساسه التصنيف وعند وصف فقدان السمع ننظر بشكل عام إلى ثلاث خصائص هي: 1- نوع فقدان السمع. 2- مظهر فقدان السمع. 3- درجة فقدان السمع.

6-1 التصنيف حسب درجة فقدان السمع: تقسم الإعاقة السمعية حسب هذا البعد إلى أربعة أقسام هي:

أ- **الإعاقة السمعية البسيطة:** (Mild Hearning Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لهذه الفئة ما بين (20-40) وحدة ديسيبيل

ب- **الإعاقة السمعية المتوسطة:** (Moderately Hearning Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين (40-70) وحدة ديسيبيل

ت- **الإعاقة السمعية الشديدة:** (Severely Hearning Impaired) وتتراوح قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة ما بين (70+90) وحدة ديسيبيل

ث- **الإعاقة السمعية الشديدة جدا:**(Profoundly Hearning Impaired) وتزيد قيمة الخسارة السمعية لدى هذه الفئة عن 92 ديسيبل .(فاروق الروسان، 2001، ص173-174)

6-2 التصنيف وفق العمر الذي تبدأ عنده الإعاقة السمعية:

أ- **الصمم قبل اللغوي:** يعتبر الصّمم قبل لغوي إذا حدثت الإعاقة السمعية مبكّرًا و قبل تطور اللغة و الكلام، و قد يكون هذا النوع من الصّمم ولاديا أو مكتسبًا في مرحلة عمريّة مبكّرة... فعدم مقدرة الطفل على سماع الكلام تعني عدم القدرة على تقليد كلام الآخرين، و لذلك فإن هذا الطفل يحتاج إلى أن يتعلّم اللغة بصريًّا (إما بطريقة الشفاه أو بقراءة المادة المكتوبة)، و لكن قراءة الشفاه غير ممكنة دون معرفة اللغة المنطوقة، و ذلك يعني أن الطّفل مرغم على تعلّم الكلمات المكتوبة، و يعدّ ذلك أمرًا بالغ الصعوبة أيضًا بالنسبة للأطفال الصغار في السن، لأن القدرة على القراءة و الكتابة تتطلّب قدرًا معيّنًا من النمو العقلي، و نتيجة لذلك فإن الأطفال الذين يُعانون من صمم قبل لغوي عادة ما يستخدمون أساليب التواصل اليدوية (لغة الإشارة و أبجدية الأصابع).

ب- **الصمم بعد اللغوي:** و هو ذلك النوع من الصمم الذي يحدث بعد أن تكون المهارات اللغوية و الكلامية قد تطوّرت لدى الطفل، و قد يحدث هذا الصمم فجأة أو تدريجيًّا على مدى فترة زمنية طويلة، و يُعرف بالصمم المكتسب، و قد يحدث في مرحلة الطفولة بعد اكتساب الطفل للغة أي بعد الخامسة من عمره، كما قد يحدث في أي مرحلة عمرية لاحقة، و قد يفقد الفرد جانبًا كبيرًا من كلامه الذي يكون قد اكتسبه سابقًا، و ذلك بسبب عدم قدرته على سماع كلامه هذا، و هو الأمر الذي يفرض عليه تعلّم قراءة الشفاه إلى جانب لغة الإشارة، حيث تعتمد قراءة الشفاه على مدى معرفة الفرد بالمفردات اللّغوية مما قد يساعده في الإبقاء عليها، و عادة ما تكون المفردات اللّغوية قد توفّرت لدى هؤلاء المعاقين قبل إصابتهم بالإعاقة، و هم يستطيعون المحافظة عليها و تقويتها إذا توفّرت لهم الرعاية التربوية اللازمة. (عادل عبد الله محمد، 2008، ص547)

6-3 تصنيف الإعاقة السمعية حسب طبيعة الإعاقة:

تصنف الإعاقة السمعية وفق هذا البعد إلى أربع فئات هي :فقدان السمع التوصيلي، فقدان السمع الحسي عصبي، فقدان السمع المختلط، فقدان السمع المركزي.

أ- **فقدان السمع التوصيلي:** يحدث هذا النوع عندما تعوق اضطرابات قناة أو طبلة الأذن الخارجية أو إصابة الأجزاء الموصلة للسّمع بالأذن الوسطى -كالمطرقة أو السّندان أو الرّكاب- عملية نقل الموجات أو الذبذبات الصوتية التي يحملها الهواء إلى الأذن الداخلية، و من ثمّ وصولها إلى المخّ، و من أمثلة هذه الاضطرابات و الإصابات حدوث ثقب في طبلة الأذن، و أورام في الأذن الوسطى، أو تيبّس عظامها، و تكدّس المادة الشمعية الصمغية بكثافة في قناة الأذن الخارجية، و عادة ما يكون القصور السمعي الناتج عن الصمم التوصيلي بسيطًا أو متوسّطًا، و يمكن علاج هذا النوع من الصمم عن طريق بعض الإجراءات الجراحية الأزمة لإزالة الرشح خلف طبلة الأذن باستخدام بعض المضادّات الحيوية المناسبة تحت إشراف طبيب مختصّ، كما أن كفاءة العصب السمعي في نقل الأصوات المنقولة إليه عبر الأذن الخارجية و الوسطى تكون قليلة في هذا النوع من الصّمم، حيث يصل الصوت بطريقة مشوّهة نتيجة للعقبات التي مرّ بها في طريقه للعصب السمعي الذي يقوم بنقله

كإشارات عصبية للقشرة المخّية، و يمكن التغلّب على هذا النوع من مسبّبات الصّمم بالعناية الطّبيّة و بعض الإجراءات الجراحية.

ب- **فقدان السمع الحسي عصبي:** و يشير هذا المصطلح إلى حالات الضعف السمعي الناتجة عن أي اضطراب في الأذن الداخلية، كما يستخدمه البعض للإشارة إلى اضطراب العصب السمعي أيضًا، و هذا النوع من الإعاقة السمعية إمّا أن يكون ناتجًا عن خلل في القوقعة أو عن خلل في الجزء السّمعي من العصب القحفي الثامن، و من الصفات المميّزة للضّعف السمعي الحس عصبي الناجم عن اضطرابات القوقعة اضطراب نغمات الصوت، حيث يكون للنغمة ذات الذبذبات المتشابهة تردّدات مختلفة بشكل ملحوظ في كلّ أذن، و الصفة الثانية هي ازدياد شدّة الصوت بشكل غير طبيعي و غير منسجم مع الزيادة الحقيقية في شدّته، و من الصفات الأخرى لهذا النوع من الضعف السمعي أن الشخص يجب أن يتكلّم بصوت مرتفع نسبيًّا ليسمع نفسه، مما يجعله يتكلم مع الآخرين بصوت عالٍ، كما يصبح الصوت مشوّشًا و قد لا يصل إلى المراكز السمعية في الدّماغ، و في هذه الحالة فإن الجراحة أو العقاقير الطّبية غير مفيدة، و كذلك فإن السماعات الطبية غالبًا ما تكون قليلة الفائدة. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص 23-24)

ج- **فقدان السمع المختلط:** يُسمّى الفقدان السمعي بالمختلط إذا كان الشخص يُعاني من فقدان سمعي توصيلي و فقدان سمعي حسّ عصبي في الوقت نفسه، في مثل هذا النوع من الفقدان يكون هناك فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي و التوصيل العظمي للموجات الصوتية، السماعات قد تكون لهم مفيدة (عبد الجوالدة، 2012، ص36)

د- **فقدان السمع المركزي:** ويحدث فقدان السمع المركزي نتيجة أي اضطراب أو تلف في المناطق السمعية في المخّ (مركز السمع في المخ)، أو حدوث خلل أو تلف في الممرّات السمعية في المخ، و نادرًا ما يحدث هذا النوع من الإعاقة السمعية حيث ينتشر بنسبة قليلة، و عادة ما يكون العلاج و الخدمات الوقائية و العلاجية عديمة الفائدة، و يعاني الفرد المصاب بهذا النوع عادة باضطرابات أخرى لا تقلّ خطورة عن هذه الإعاقة، كما أن المؤشّرات الصّوتية تعد للفرد الذي يُعاني من هذه الإعاقة غير ذات دلالة و غير مدركة بشكل كامل. (نفس المرجع السابق، 2012، ص 40)

7- طرق قياس و تشخيص الإعاقة السمعية:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في قياس و تشخيص الإعاقة السمعية، و هذه الطرق هي:

7-1 الطريقة التقليدية (اختبارات السمع التقليدية غير المعيارية):

و هي طريقة غير دقيقة و تهدف للكشف المبدئي عن إجمالية إصابة الفرد بالإعاقة السمعية، و من تلك الطّرق:

1-اختبار أو طريقة الهمس: و في هذه الطريقة نقوم بمناداة الطفل باسمه بصوت منخفض للتّأكد من سلامة الجهاز السمعي لديه، فإذا لم يسمع الطفل نرفع درجة الصوت و من خلال ذلك نستطيع التعرّف مبدئيًّا على وجود خلل من عدمه في حاسة السمع لدى الطفل. (نفس المرجع السابق، 2012، ص41)

2- **اختبار أو طريقة دقات الساعة:** و هي عبارة عن الإمساك بساعة عادية من الساعات الدّقّاقة و ذلك إلى جانب رأس الطّفل مرّة ناحية اليمين و أخرى تجاه اليسار، و يراعي الفاحص أن تكون الساعة على مسافة تتضاعف و تقلّ من حين إلى آخر بحيث لا يراها أو يلاحظها الطّفل. و ينبغي إرشاد الطفل إلى أن يشير برفع أصبعه حين يسمع دقّات الساعة، كذلك يمكن إرشاده إلى متابعة صوت الساعة بتحريك رأسه يمنة أو يسرة في اتّجاه مصدر الصوت فإذا قام بسماعها كان وضعه طبيعيًّا و إذا لم يستطع سماع دقّات الساعة فإنّ ذلك مؤشّرًا على وجود خلل في حاسّة السمع لدى الطفل. (عصام حمدي الصفدي، 2007، ص41)

3- **اختبار الشوكة الرنانة:** يعتبر هذا الاختبار أحد الوسائل السمعية التي تستخدم بموضوعية أكثر حيث تصدر الشوكة موجة صوتية أكثر ثباتًا من حيث طبقة الصوت و مدى ارتفاعه، و من فحوصات الشوكة الرّنانة نجد:

- **فحص وبر (test weber)**

حيث يمكن تطبيق هذا الاختبار باستخدام الشوكة الرّنانة التي توضع على الجبهة، فإذا سُمِعت في الأذن المصابة فهذا يدلّ على نقص سمع توصيلي، و إذا سُمِعت النغمة في منطقة الوسط فهذا يدلّ على أنه ليس هناك فرق بين الأذنين، أمّا إذا كان ضعف سمع عصبي في الجهتين فإنّ الصوت يتّجه نحو الجهة الأقلّ إصابة.

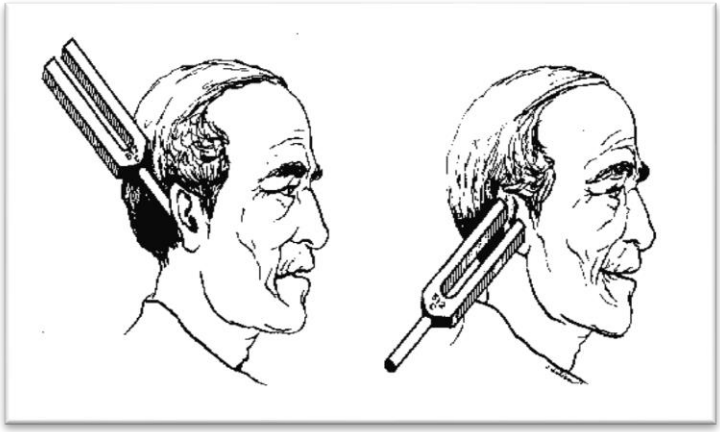
- **فحص بنج (test bing):**

و هو فحص يتمّ فيه إغلاق القناة السّمعية الخارجية من قِبل الفاحص من أجل فحص قدرة الشّخص السمعية عن طريق العظم فإذا ارتفعت حدّة الصوت مع إغلاق القناة السمعية فإن النتيجة تكون إيجابية و نقص السمع الموجود عصبي، أمّا إذا لم تتغيّر درجة سماع الصوت فإن النتيجة سالبة و يُقال عندئذ بأن الشخص مصاب بنقص سمع توصيلي.

- **فحص رينيه (test rinne):**

هو نوع من الفحوصات للشوكة الرّنانة يُستعمل للمقارنة بين سماع نغمة عن طريق الهواء أو عن طريق العظم، إذا كانت مسموعة أفضل عن طريق العظم فهذا يدلّ على أن رينيه سالب (-R) و يتّفق ذلك مع نقص السمع التوصيلي، أما إذا كان السمع أكثر عن طريق الهواء فهذا يدلّ على سلامة الأذن الوسطى أو مرض عصبي و يسمّى رينيه موجب (+R). (نفس المرجع السابق، 2007، ص 40)

فحص وبر



فحص رينيه

7-2 الطرق العلمية الحديثة:

و يقوم بإجراء تلك الطرق أخصائي في قياس القدرة السمعية و يطلق عليه مصطلح (audiologiste) و هذه الطرق توصف بالدقة مقارنة مع الطرق التقليدية وأهمّها:

1- طريقة القياس السمعي الدقيق (أو القياس السمعي العظمي): و في هذه الطريقة يحدّد أخصّائي السمع درجة (عتبة) القدرة السمعية للفرد بوحدات تسمّى (Hertz) و التي تمثّل عدد من الذّبذبات تلاحظ استجاباتهم للأصوات العالية بشكل لا إرادي أو عن طريق إصدار أصوات بدرجات مختلفة من جميع الجهات و ملاحظة استجاباتهم لهذه الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، و بوحدات أخرى تعبّر عن شدّة الصوت تسمّى ديسيبل (Décibel, dB)، و يقوم الأخصّائي بقياس القدرة السمعية للفرد، بوضع سمّاعات الأذن على أذني المفحوص، و لكل أذن على حدا، و يعرض على المفحوص أصوات ذات ذبذبات تتراوح من (125-8000) وحدة هرتز، ذات شدّة تتراوح من صفر إلى (110) وحدة ديسيبل، و من خلال ذلك يقرّر الفاحص مدى التقاط المفحوص للأصوات ذات الذبذبات و الشدّة المتدرّجة.

2- طريقة استقبال الكلام وفهمه: يقوم هذا النوع من الوسائل التشخيصية بقياس إدراك الطفل للكلام أو الحديث بطريقة تشبه إلى حدّ ما اختبار الهمس، و في هذه الطريقة يعرض الفاحص أمام المفحوص أصوات ذات شدّة متدرّجة و يطلب منه أن يعبّر عن مدى سماعه و فهمه للأصوات المعروضة عليه.

القياس السمعي للأطفال الصغار:

يتمّ الفحص السمعي للأطفال الرّضع بالاعتماد على المنعكسات الأوّلية إذ تلاحظ استجاباتهم للأصوات العالية بشكل لا إرادي أو عن طريق إصدار أصوات بدرجات مختلفة من جميع الجهات و ملاحظة استجاباتهم لها، و يمكن إجراء الفحص السمعي مع الأطفال الصغار عن طريق ما يُعرف بالقياس من خلال اللعب، حيث توضع السماعات على أذن الطفل و يقدّم له نغمة أو حديث بدرجات مختلفة في الشدّة و يطلب منه القيام بعمل محبّب له عند سماع الصّوت. (فؤاد عبد الجوالدة، 2012، ص41)

8- خصائص الأطفال المعاقين سمعيا:

لا شكّ أن الإعاقة السمعية تترك آثارًا متعدّدة على مختلف جوانب النمو للفرد الذي يعاني منها، و يبدو هذا التأثير واضحًا و جليًّا في عدّة جوانب، و لكن تجدر الإشارة إلى أن الإعاقة لا تؤثّر على كل الأفراد الذين يعانون منها بنفس الدرجة، بل يختلف هذا التأثير من فرد إلى آخر حسب طبيعة الفرد و طبيعة الإعاقة و درجتها، و سوف نتناول أبرز الخصائص التي تميّز الأطفال المعوقين سمعيًّا:

8-1 الخصائص الجسمية والحركية:

إن الأشخاص المعوّقين سمعيًّا لا يتمتّعون باللّياقة البدنية مقارنةً مع الأشخاص العاديّين، كما يعانون من اضطراب في التّآزر الحركي، يمكن وصف التآزر الحركي لدى شخص ما بقدرته على السيطرة على أطرافه و التنسيق بينها بسرعة و يسر و على توجيه حركاته و حفظها و تكرار إحداثها دون صعوبة، كالقفز و ثني الجذع إلى أعلى و أسفل، و كذلك

الوظائف الحركية الدّقيقة كالقدرة على الإمساك بالقلم و التقاط الأشياء الصغيرة بأطراف الأصابع، و تبلغ نسبة الأطفال المصابين بضعف التآزر الحركي نحو 30% من مجموع أطفال هذه الفئة، كما يشر عادل عبد الله إلى أنّ هؤلاء الأطفال دائموا الحركة باستمرار في أرجاء الفصل حتّى يقتربوا من مصدر الإشارة الصوتية.

8-2 الخصائص اللغوية:

يعدّ النمو اللّغوي أكثر مظاهر النمو تأثّرًا بالإعاقة السمعية، و تتأثر مظاهر النمو اللغوي بدرجة شدّة الإعاقة السمعية فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية كلما زادت المشكلات اللغوية، و على ذلك يواجه الأفراد ذووا الإعاقة السمعية البسيطة مشكلات في سماع الأصوات المنخفضة أو البعيدة، كما يواجهون مشكلات في فهم موضوعات الحديث المختلفة، كما يواجهون مشكلات لغوية تبدو في صعوبة سماع و فهم 50% من المناقشات الصفية، و تكوين المفردات اللّغوية، في حين يواجه الأفراد ذووا الإعاقة السمعية المتوسطة مشكلات في فهم المحادثات و المناقشات الجماعية وتناقص عدد المفردات اللّغوية، و بالتالي صعوبات في التعبير اللغوي، في حين يواجه الأفراد ذووا الإعاقات الشديدة مشكلات في سماع الأصوات العالية و تمييزها و بالتالي مشكلات في التعبير اللغوي.

و عادة ما تنتشر اضطرابات النطق و الكلام لدى الأطفال المعوقين سمعيّا (ضعاف السمع)، فهم يواجهون صعوبات كثيرة في تعلّم الأصوات الخاصة بالألفاظ لأنهم لا يسمعونها بشكل طبيعي، فعادة ما يحذفون بعض الأصوات في نهاية الكلمات، و ينتشر الحذف لديهم في نهاية الكلمات أكثر من حذف الأصوات في وسط الكلمات أو بدايتها، كما يمتدّ الحذف لديهم إلى صوتين و أحيانًا يحذفون مقطعًا كاملاً من الكلمة، و عادة ما ينتشر الحذف لديهم بين الأصوات الساكنة بصورة واضحة، كما يُعدّ الإبدال أحد الاضطرابات التي تنتشر بصورة واضحة بين الأطفال ضعاف السمع، فعادة ما يبدلون الأصوات المهموسة بالمهجورة و الأصوات المهجورة بالمهموسة، و أحيانًا يبدلون الأصوات الأنفية و يستخدمونها عوضًا عن الأصوات الشفوية و العكس، فقد يبدلون الصوت الشفوي (ب) بالصوت الأنفي (م) و العكس عادة ما يحدث لديهم ... كما يعاني هؤلاء الأطفال من تشوّه في نطق بعض أصوات الحروف، و ذلك نظرًا للضعف الملحوظ لديهم في التمييز السمعي الدقيق للأصوات، و بذلك يعدّ الافتقار إلى اللغة اللفظية و تأخر النمو اللغوي أخطر النتائج المترتّبة على الإعاقة السمعية، حيث يرتبط فهم اللغة و إخراجها و وضوح الكلام بالطبع بدرجة الفقدان السمعي، زيادة على ذلك فالمشكلات التي تواجه ضعاف السمع في هذا الإطار تُعدّ أقلّ في الكم و الكيف من المشكلات التي تواجه الأطفال الصم. أما عن اللغة المكتوبة و القدرات الكتابية للأطفال المعوقين سمعيًّا، فإنهم يُظهرون كتابات بسيطة وغير معقّدة، و تفتقر إلى حدّ كبير إلى القواعد النحوية، و تحتوي على الكثير من الأخطاء سواء في المفردات أو المعاني أو المدلول، و يحتاجون لتدريب مكثّف حتّى يتقنوا اللغة المكتوبة بطريقة طبيعية، إلا أنهم غالبًا ما يعتمدون عليها أحيانًا كأحد طرق التواصل، و خاصة مع العاديين في المواقف التي يشعرون فيها بصعوبة التواصل معهم، كما أنهم يعانون من صعوبات في تركيب الجمل بصورة منتظمة، و عادة ما يخلطون بين معاني و مدلولات الكلمات.

مما سبق يتّضح أن النمو اللغوي هو الأكثر تأثّرًا بالإعاقة السمعية، و بالتالي يؤثر على جوانب النمو الأخرى سواءً المعرفي منها أو الاجتماعي أو المهني أو الأكاديمي، كما أن انتشار اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال يجعل من الضروري إعداد تدخّلات و برامج تدريبية و علاجية لمواجهة هذه الاضطرابات ومحاولة تحسين النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال.

كما يتّسم كلام الأفراد المعوقين سمعيًّا بالخصائص التالية:

- طبقة الصوت عالية.
- صوت رتيب أو ذو نغمة مفردة وتيرية (أي جارٍ على وتيرة واحدة).
- كلام ذو مستوى بطيء نسبيًّا.
- إيقاع ضعيف و سوء توقيت في الكلام.
- الكلام مُجهِد و يحتاج إلى نفس أكثر.
- الكلام يمتاز بضعف ضبط التنفس.
- فيما يتعلّق بالنطق فإن الأطفال المعوقين سمعيًّا لديهم صعوبة في إنتاج الأصوات المتحرّكة أكثر من الساكنة.
- بعض الأصوات الساكنة تُحذف وبعضها الآخر مشوّه.
- الأطفال المعوقين سمعيًّا لا يستطيعون التمييز بين السواكن المجهورة و المهموسة.
- الأطفال المصابون بالإعاقة السمعية الشديدة إلى الشديدة جدًّا لديهم كلام غير واضح.

3-8 الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

يعتمد التوافق النفسي و الاجتماعي للمعوقين سمعيًّا اعتمادًا كبيرًا على قدراتهم اللغوية و مهاراتهم في التخاطب و التواصل الفعّال و نظرًا للمنزلة الفريدة التي تحتلّها اللغة في التواصل و التفاعل الاجتماعي و اعتماده اعتمادًا شديدًا عليها، فليس من العجيب إذن أن يرى الباحثين و المتخصّصين اختلاف سمات المعاقين سمعيًّا و خصائصهم النفسية و الاجتماعية عن سمات وخصائص العاديّين، فعادة ما يعاني الأطفال المعوقون سمعيًّا من مشكلات توافقية في نموّهم الاجتماعي والمهني، و ذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية، و صعوبة التعبير عن أنفسهم، و صعوبة فهم الآخرين، سواء كان ذلك في مجال الأسرة أم في العمل أم في المحيط الاجتماعي بشكل عام، و لذا يبدو أن هؤلاء الأطفال يعيشون في عزلة، و عادة ما يتعرّض هؤلاء الأطفال إلى مواقف الإحباط التي تترتّب على نتائج التفاعل الاجتماعي بين الأفراد العاديين و بينهم، و لهذا السبب نلاحظ ميل المعوقين سمعيًّا إلى إقامة تجمّعات و نوادٍ خاصة بهم، بالإضافة إلى المهن التي لا تتطلّب الكثير من الاتصال الاجتماعي.

و يعاني الأطفال ذوو الإعاقة السمعية من العديد من المشكلات الشخصية و الاجتماعية، حيث يميلون إلى عدم الاتّزان الانفعالي، و يُعدّون أكثر ميلاً للانطواء، و عادة ما يكون مستوى النضج الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال يقلّ بنسبة 20 % إلى 40 % من الطفل العادي، و ذلك بسبب القصور الواضح في مهارات التواصل و التعبير و اللغة، أضف إلى ذلك أن هؤلاء الأطفال عادة ما يميلون إلى التمركز حول الذات و الاندفاعية و العدوان تجاه الآخرين أحيانًا، و بصفة عامّة فإن هؤلاء الأطفال لديهم اضطراب واضح في توافقهم الاجتماعي و الانفعالي بصورة كبيرة، إلاّ أن هذه المظاهر

تأخذ صورة شديدة عند الصم مقارنة بالأطفال ضعاف السمع، الذين تبدو لديهم هذه المظاهر بصورة أقلّ، حيث تتأثّر هذه المظاهر بقوّة و شدّة الإعاقة السمعية، حيث يعدّ الأطفال ضعاف السمع الأقرب لمجتمع العاديين، و عادة ما يستطيعون بمساعدة الأسرة تحقيق قدر كبير من التوافق النفسي و الاجتماعي، و بصفة عامّة يتّسم الأفراد المعوقون سمعيًّا ببعض الخصائص الاجتماعية و الانفعالية، و التي تبدو فيما يلي:

- نضج إنفعالي غير سليم.
- شخصية منطوية.
- مفهوم ذات متدن.
- صعوبة في عمل إفتراضات حول تفكير ومشاعر الأشخاص الأخرين.
- صفة الخضوع والتطفّل أكثر من الأشخاص السامعين.
- المعاناة في الضغوطات النفسية في حياتهم.
- يحتاجون إلى وقت أطول للتكيف مع الأشخاص السامعين.
- يحتاجون إلى جهد أكثر لتحقيق تفاعلات مرضية.

8-4 الخصائص المعرفية:

لا بدّ أن الإعاقة السمعية تؤثّر على الذكاء، فقد أشارت بحوث و دراسات عديدة إلى أن مستوى ذكاء الأفراد المعوّقين سمعيًّا كمجموعة لا يختلف عن مستوى ذكاء الأشخاص العاديين كثيرًا ... و على أية حال ثمّة جدل مستمرّ و متواصل حول أثر الإعاقة السمعية على النمو العقلي و المعرفي، فبعض الباحثين يعتقدون أن النمو المعرفي لا يعتمد على اللغة بالضرورة ... و في حال وجود اختلاف بين المعوقين سمعيًّا و الأشخاص العاديين من حيث الأداء على اختبارات الذكاء، فإن ذلك لا يعني بالضرورة أن المعوّقين سمعيًّا أقلّ ذكاءً من غيرهم، و لكن ذلك يُعزى لعدم توافر طرق التعليم الفعّالة، أمّا البعض الآخر فيرى أن النمو المعرفي يعتمد على اللغة، و بما أن اللغة هي الأكثر ضعفًا بين مظاهر النمو المختلفة لدى المعوق سمعيًّا فهم يعتقدون أن النمو المعرفي سيتأثّر بالضرورة تبعًا لذلك.

و تجدر الإشارة إلى أن الأطفال ضعاف السمع يمتلكون قدرات عقلية وذكاء معادلاً تقريبًا لمستوى قدرات العاديّين العقلية، و أن مستوى النمو المعرفي لديهم يكاد يماثل مستواه عند العاديين، إلا أن النمو المعرفي لديهم ربما يكون أبطأ قليلاً، علمًا أن أحد المشكلات الرئيسية في الماضي كانت تقدير ذكاء هؤلاء الأطفال بالاعتماد على مقاييس تستخدم مع العاديين ... و بالتالي فإن ذكاء هؤلاء الأطفال يوصف بأنه ذكاء غير لفظي في معظم جوانبه، و لا يقلّ بأيّ حال من الأحوال عن ذكاء الأطفال العاديين إلاّ في جوانب طفيفة جدًّا ليست ذات دلالة واضحة.

و يضيف عادل عبد الله أن بعض هؤلاء الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية يُعدّون من الموهوبين، و هذا يعني أن بعض هؤلاء الأطفال لديهم قدرات عالية و متميّزة في مجال أو أكثر من مجالات الموهبة، و التي تضمّ الموهبة الأكاديمية أو التحصيلية، و التفكير ألابتكاري أو الإبداعي، و القدرة على القيادة، و الفنون البصرية أو الأدائية، و اللعب التخيّلي، و الفن و خاصة الرسم، و المرونة المعرفية و خاصة حل المشكلات ...

8-5 الخصائص الأكاديمية:

يعتمد التحصيل الأكاديمي لدى الأفراد المعوقين سمعيًّا بدرجة كبيرة على عاملين مهمّين هما: درجة الفقد في القدرة السمعية و البقايا اللغوية، و وجود الخبرات اللفظية المتّصلة بالبيئة و الأشياء المحيطة بهؤلاء المعوقين، و على الرغم مما ذكرناه من تشابه المعوقين سمعيًّا مع العاديين في ذكائهم العام و عملياتهم المعرفية، إلاّ أن دراسات كثيرة قد أظهرت بوضوح تأخّر المعوقين سمعيًّا من الناحية التحصيلية التعليمية بالمقارنة مع تحصيل أقرانهم العاديين، و يبلغ هذا التأخّر الدراسي في المتوسّط العام من ثلاثة إلى خمسة أعوام، علمًا بأن مقدار هذا التأخّر يتضاعف مع تقدّم العمر للمعوقين سمعيًّا، و تعدّ مقدرة التلميذ المعوق سمعيًّا على القراءة أكثر جوانب التحصيل الأكاديمي أهميّةً، لذا نلاحظ التأخّر في التحصيل الأكاديمي خاصة في التحصيل القرائي، و ذلك لاعتمادها الشديد على المهارات اللغوية و معنى هذا أن الطلبة المعوقين سمعيًّا سوف يعانون من مهارات قراءة ضعيفة، بسبب أن القراءة مبنية بالأساس على النطق، فإذا كان لديهم مهارات قراءة ضعيفة فذلك سيؤدّي إلى خيارات تربوية محدودة، و عادة ما يكون تحصيل الطلبة المعوقين سمعيًّا متدنّيًا في مجال القراءة ويكون أفضل في الرياضيات.

إذن الاستنتاج العام هو أن المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدّة الإعاقة السمعية، هذا مع العلم أن التحصيل الأكاديمي يتأثّر بمتغيّرات أخرى مثل القدرات العقلية و الشخصية، و الدعم الذي يقدّمه الوالدان، و العمر عند حدوث الإعاقة، و الوضع السمعي للوالدين، و الوضع الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة.

كما يتّضح أن التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال المعوقين سمعيًّا يتأخّر إلى حدّ كبير عن التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال العاديين، كما يتباين مستوى التحصيل الأكاديمي بين الأطفال الصم و الأطفال ضعاف السمع، حيث يحقق ضعاف السمع مستوى أفضل في التحصيل الأكاديمي مقارنة بالصم، رغم أن مستوى تحصيلهم الأكاديمي يبقى دون مستوى التحصيل الأكاديمي لأقرانهم العاديين. (العربي محمد علي زيد، 2010، ص49-64)

9- طرق تعليم الأطفال المعاقين سمعيا:

تمهيد:

بدأ تعليم الأطفال الصم بمحاولات فردية بدأت في القرن الخامس عشر وحتى الثامن عشر، إلا أن الاهتمام الحقيقي الموجه إلى تعليم الأطفال الصم بدأ منذ إنشاء أول مدرسة لتعليم الأطفال الصم في باريس عام 1800، والتي يرجع الفضل في إنشائها إلى شارلز ميشيل دي لاييه Charles Michel de l'epee الذي نجح في تعليم راهبتين فقدتا القدرة السمعية في سن مبكرة وقد اتبع معهما طريقة الإشارة (manua method) وبعد ذلك أنشأت أول مدرسة في هامبورغ بألمانيا بجهود صمويل هاينيكي (Samwel Haeinicke) وقد استخدم هاينيكي طريقة القراءة على الشفاه في تعليم الأطفال الصم وتبعه توماس بريد وود Thomas Braidwood في إنجلترا بإنشاء مدرسة للصم متبعا الطريقة الشفوية oral method في تعليم الصم (عبد الرحمان سيد سليمان، 2001، ص 113)

ويمكن إيجاز أهم الطرق التي يستخدمها الصم فيما يلي:

9-1 الطرق الشفهية:

تستند هذه الطرق على فلسفة مفادها أن الطلبة الصم يعيشون في عالم سامع أو بيئة سامعة ولذلك يجب عليهم أن يتعلموا اللغة ويعبروا عن أنفسهم باستعمال الكلام، وفي البدايات فقد كانت المناهج الفمية تؤكد على استعمال قراءة الكلام speech Reading لأهداف استقبالية، وفي الوقت الحالي فإن التركيز على استغلال البقايا السمعية الموجودة أصبح من أبرز أهداف التدريب الفمي، ومن هذه المناهج الطرق السمعية اللفظية auditory-verbal والتي تشجع على استخدام المضخمات الصوتية واكتساب اللغة من خلال القنوات السمعية فقط وبالتالي فهي لا تشجع استخدام المدخلات البصرية من خلال قراءة الكلام أو التواصل اليدوي ومن الطرق الأخرى في المناهج الفمية الطرق السمعية الفمية auditory –oral والتي تركز على المدخلات السمعية بالاشتراك أيضا مع قراءة الكلام والأشكال المكتوبة ، والنوع الأخر من المناهج الفمية الكلام التلميحي والذي يشمل على ثمانية أشكال مختلفة لليد بالإضافة إلى أربعة مواقع مختلفة لها حول وجه المتكلم لتعزيز وإدراك العناصر الصوتية الصعبة التمييز باستعمال قراءة الكلام وحدها.

9-2 الطرق اليدوية:

تشتمل الطرق اليدوية على العديد من الأنظمة الإشارية حيث تعتبر لغة الإشارة من أكثرها انتشارا، وكبقية اللغات فإن لغة الإشارة لها قواعدها الخاصة بها والتي تختلف عن اللغة الأم المنطوقة أو المحكية ولكل إشارة في لغة الإشارة ثلاث عناصر وهي: وضع الأيدي، شكل الأيدي، حركة الأيدي لتكوين الأوضاع المختلفة.

أما تهجئة الأصابع فهي الكتابة في الهواء فبدلا من الكتابة بالقلم فإن الطفل يكتب بأصبعه ويهجى كل حرف في الكلمة.

9-3 التواصل الكلي :

يمثل التواصل الكلي طريقة وفلسفة في تربية وتعليم الصم وتشير هذه الفلسفة إلى إمكانية استعمال أي من الطرق التي تقوي وتعزز التواصل وذلك اعتمادا على الحاجات النمائية لكل طفل، ويسمح التواصل الكلي للطفل بالتواصل من خلال النموذج الأسهل والأكثر فاعلية، وتستند هذه الفلسفة إلى مبدأ أن كل طفل يجب أن يستعمل القنوات المتوفرة لتعلم وفهم الرسالة، ويشتمل التدريب على استعمال التواصل اليدوي والإشارات وتهجئة الأصابع مع التواصل الفمي، ومن هنا فإن التواصل الكلي يشتمل استعمال السمع وقراءة الكلام وتهجئة الأصابع والإشارات والقراءة للتواصل والاستقبال للكلام والإيماءات والكلمات المكتوبة أو التهجئة ويقدر عدد الطلبة الصم الذين يستعملون التواصل الكلي بحوالي 72%.

ويستخدم التواصل الكلي لتحقيق هدفين أساسيين هما :

أ – تسهيل عملية التواصل اللفظي.

ب– توفير بديل عملي للكلام. (جمال الخطيب، 2002، ص138)

9-4 المنهج ثنائي اللغة – ثنائي الثقافة :

تعتبر هذه المناهج حديثة العهد إذ استقطبت الباحثين والقائمين على رعاية وتعليم الطلبة الصم فالشخص الأصم هو شخص ثنائي الثقافة، حيث ينتمي إلى ثقافة الصم هذا بالإضافة إلى انتمائه إلى ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه وهم ثنائيوا اللغة من حيث امتلاكهم القدرة على التواصل باستعمال لغة الإشارة بالإضافة إلى اللغة المنطوقة أو المكتوبة في ثقافتهم، ففي هذا المنهج يشعر البعض بأن الأطفال الصم يجب أن يتعرضوا إلى اللغة الإنجليزية من منظور ثنائي اللغة حيث تعتبر لغة الإشارة لغة إيمائية بصرية مستقلة عن اللغة الإنجليزية السمعية أو الفمية، وبما أن لغة الإشارة لا يمكن استعمالها بشكل متزامن مع اللغة المنطوقة المجهورة لذلك فقد أدرك مؤيدو المنهج ثنائي اللغة الصعوبة التي يواجهها العديد من الأطفال الصم في تعلم اللغة الإنجليزية حيث أكدوا على أن لغة الإشارة أداة فعالة في تطوير ونمو اللغة وكذلك تطوير الثقافة الخاصة بهم، ويعتقد المؤيدون للمنهج ثنائي اللغة ضرورة أن ينشأ الأطفال الصم في بيئة لغة إشارة في السنوات الدراسية الأولى وبالتالي فهم يستطيعون أن يتعلموا لغة ومعلومات حياتية ما أمكن.

ويشير كل من هالاهن وكوفمان 2003 أن المنهج ثنائي اللغة – ثنائي الثقافة يمتاز بالخصائص التالية:

- لغة الإشارة هي لغة أولية واللغة الإنجليزية هي لغة ثانوية.
- يلعب الشخص الأصم أدوارا مهمة في تطوير البرامج .
- يشتمل المنهاج على التعليم في ثقافة الصم.

ويوجد نموذجان في التعليم ثنائي اللغة للطلبة الصم، الأول يركز على السماح للأطفال باكتساب لغة الإشارة طبيعيا من معلمي الصم أو ثنائي اللغة أو من الأهل قبل تعليمهم اللغة الإنجليزية، أما أصحاب النموذج الثاني فلا يرون أن هناك إيجابيات يمكن تحقيقها من وراء تعليم الطفل لغة قبل لغتهم الأولى لذلك فهم يركزون على ضرورة تعريض الطفل لكلتا اللغتين في عمر مبكر ما أمكن.

9-5 خدمات المفسر (المترجم التربوي):

هي واحدة من الخدمات الأساسية التي يحتاج إليها الطلبة الصم الملتحقون في المدارس العادية أو النظامية هي خدمات المترجم التربوي أو مترجم لغة الإشارة.

وخدمة المفسر أو المترجم التربوي من الخدمات المساندة، والمفسر وهو شخص ينقل أو يحول الوسائل المنطوقة أو المحكية إلى الطلبة أو الأشخاص الصم من خلال نموذج التواصل اليدوي المفضل، وتنحصر مهمة المفسر التربوي في تسهيل التواصل بين الأشخاص الصم وضعيفي السمع والأشخاص الآخرين. (جمال الخطيب وآخرون، 2007، ص 243-244)

ملخص الفصل:

الإعاقة السمعية هي إعاقة تؤثر على جوانب النمو المختلفة للطفل المصاب بها وخاصة الجانب اللغوي، حيث يعجز المعاق سمعيا عن التواصل اللفظي مع الآخرين، إلا أنه في السنوات الأخيرة تطورت الخدمات المقدمة للأطفال المعاقين سمعيا، حيث أتاحت لهم الاستفادة من بقاياهم السمعية والقدرة على التواصل اللفظي مع الآخرين بفضل المعينات السمعية وزراعة القوقعة، كما أتاحت لهم هذه التقنية إمكانية التعليم والاندماج مع العاديين في نفس الفصول والمدارس العادية.

لذا يمكن القول أن المعاقين سمعيا استفادوا واكتسبوا العديد من المزايا والخدمات في السنوات الأخيرة بفضل القوانين والتشريعات وبفضل الجمعيات المساندة لهم لعل أهمها القوقعة الإلكترونية والتي سنتطرق لها في الفصل الرابع.

الفصل الرابع

الزرع القوقعي

الفصل الرابع : الزرع القوقعي

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن الزرع القوقعي

2- تعريف الزرع القوقعي

3- مكونات جهاز الزرع القوقعي

4- آلية عمل الجهاز

5- شروط الزرع القوقعي

6- أنواع أجهزة الزرع القوقعي

7- المستفيدون من الزرع القوقعي

8- الإتجاهات حول زراعة القوقعة

9- خطوات زراعة القوقعة

10- ضبط جهاز الزرع القوقعي

11- فوائد الزرع القوقعي

ملخص الفصل

تمهيد:

مع التطور الذي شهده العلم في جميع المجالات وخاصة مجالي الطب والتكنولوجيا، ومع تزايد عدد الصم في العالم كانت الحاجة ملحة لاكتشاف تقنية جديدة تمكن المصابين بالصمم الكلي من القدرة على سماع الأصوات لأول مرة في حياتهم ألا وهي زراعة القوقعة الإلكترونية، والتي سنتعرف عليها وعلى أهميتها والنتائج المتوقعة منها في هذا الفصل.

زراعة القوقعة:

1- لمحة تاريخية عن الزرع القوقعي:

كانت البداية الفعلية حول زراعة القوقعة عام (1957) في فرنسا عل يد (Djourno & Eyries) أما المحاولات الأولى فقد بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1961)، حيث تم زراعة جهاز ذو قطب واحد لدى مريض كما تمت زراعة عدة أجهزة أخرى في نفس السنة أدت إلى تحسن السمع إلا أنه لم يستطع هؤلاء فهم الكلام، لكن خلال عدة أسابيع تم تحسين الأجهزة بواسطة السليكون، وقد شجعت هذه النتائج على جعل أحد المهندسين ينفق عدة سنوات لتصميم كل من الأقطاب الخارجية والأقطاب المزروعة. (خولة أحمد يحي، 2005، ص125)

وفي عام 1964 تمت محاولة ستاندرد لتحسين أجسام الخلايا في العقد العصبية بزرع مجموعة من ستة أقطاب في المركز الرئيسي للقوقعة، حيث استطاع المرضى تمييز إشارات الكلام إلا أنهم لم يفهموا الكلام وترتب عن ذلك عدم الاهتمام بنتائج هذه الأبحاث خاصة بعد أن عقد المؤتمر الجراحي لزراعة القوقعة عام (1965) والذي كان مثيرا للجدل من خلال السلبيات الناتجة عن استخدام هذه الطريقة، إلا أن هذا الجدل حمل العديد من الأطباء والباحثين على تجريب هذه الطريقة واختبارها وهذا يظهر في عدد الدراسات والأبحاث التي أجروها فيما بعد ضمن ثلاث أجيال، حيث ظهر الجيل الأول في عام 1969 حين قام (House) بسلسلة من الاختبارات لزراعة القوقعة استخدم معها أنظمة قطبية مكونة من 05 أقطاب، إلا أنه لم يلاحظ أي تحسن في القدرة على تمييز الكلام لدى المرضى مقارنة بنظام القطب الواحد، ونتيجة لتضارب نتائج الأبحاث حول زراعة القوقعة بقي المهنيين حذرين في استخدام هذه الطريقة خاصة مع غياب المقالات والأبحاث المنشورة في المجلات المتخصصة.

إلا أنه في نهاية 1978 بدأ الاهتمام من وسائل الإعلام مما أدى إلى تقديم عدة طلبات لتمويل الأبحاث حول زراعة القوقعة من قبل المركز الوطني الصحي، وقد تم نشر نتائج الأبحاث والتي أكدت:

أن بعض المرضي قد تحسنت قدرتهم على فهم الكلام، كما زادت قدرة البعض على فهم أصوات البيئة، فضلا على أن زراعة القوقعة قد ساعدت المرضى على التحكم بأصواتهم.

أما الجيل الثاني فقد بدأ في بداية الثمانينات من خلال زراعة الأقطاب المتعددة وقد حدث ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أستراليا وباريس، حيث أجريت العديد من الدراسات والتي أثبتت فعالية زراعة الأقطاب المتعددة في فهم الكلام وزيادة نمو الكلمات للجمل في حين أخذ الجيل الثالث اتجاه تطوير الأجهزة المستخدمة مع زراعة القوقعة حيث قام المعهد القومي للصحة عام 1985 بتطوير معالج جديد يساعد زارعي القوقعة على فهم الكلام والحديث.

كما أجريت تطورات أخرى في العالم (1986-1987) من قبل مجموعة من الشركات التي أثبتت أن المرضى الذين استخدموا هذه الأجهزة المطورة قد حصلوا على علامات كاملة في اختبارات فهم الجمل، كما حصلوا على درجات السمع تقارب السمع الطبيعي بعد أن أجريت عليهم اختبارات السمع. (Dorman, 2001 ,p59)

2- تعريف الزرع القوقعي:

هناك عدة تعاريف مختلفة للزرع القوقعي منها:

الزرع القوقعي هو جهاز إلكتروني يتم زرع جزء صغير منه في القوقعة لتوفير التنبيه الكهربائي المباشر لعصب السمع كما أن هناك أجزاء خارجية مثل معالج الكلام الموصول مع قطعة الرأس والميكروفون الذي يلتقط الأمواج الصوتية، يحول المعالج هذه الأمواج إلى إشارات كهربائية، ويرسلها إلى المرسل، الذي يعمل على إرسالها بدوره عبر الجلد إلى الجزء المزروع في العظم، المرسل مثبت في مكانه فوق المستقبل المزروع داخليا فوق الصيوان بواسطة مغناطيس.

فالقوقعة المزروعة هي عبارة عن جهاز بتكنولوجيا عالية للراشدين والأطفال الذين يعانون من صمم عميق حدث في إدراك الأصوات، وهو جهاز مزروع في الأذن الداخلية يعوض القوقعة المصابة و يقوم بتحويل الإشارات الصوتية الفيزيائية « acoustique » إلى إشارات كهربائية و تحريض العصب السمعي.

هذا الجهاز صالح للذين لديهم صمم مزدوج، عميق أو كلي، مكتسب أو خلقي يستعمل في حالة عدم فعالية المعينات السمعية الطبية لإعطاء نتائج إيجابية رغم وجود إعادة تربية أرطوفونية مدعمة.

ويستفيد الأطفال من فائدة عظيمة من زراعة القوقعة، ليس فقط على صعيد اكتساب مهارات التواصل الشفوية اللفظية، بل كذلك إمكانية التوسع في المعرفة والاندماج في المجتمع (مرجع سابق، 2005، ص125)

3- مكونات جهاز الزرع القوقعي:

يتكون جهاز الزرع القوقعي من جزأين أساسيين، جزء داخلي ثابت وجزء خارجي متحرك.

3-1 الجزء الخارجي من الجهاز: هذا الجزء يحلل ويرمز الرسالة الصوتية إلى إشارات كهربائية التي تحول إلى الجزء الداخلي ويتكون من:

- **الميكروفون:** Microphone يستقبل الأصوات وهو يشبه على العموم المعين السمعي التقليدي ويوضع على التفاف الأذن من الجهة المزروعة.

- **المعالج الصوتي:** Le processeur vocal يزن حوالي 100 غ وظيفته تشفير وتحويل الأصوات إلى نبضات كهربائية ويحتوي كذلك على بطاريات قابلة للشحن، وهي مسؤولة على توفير الطاقة اللازمة لتشغيل النظام، ويمكن أن يحمل بطرق متنوعة.

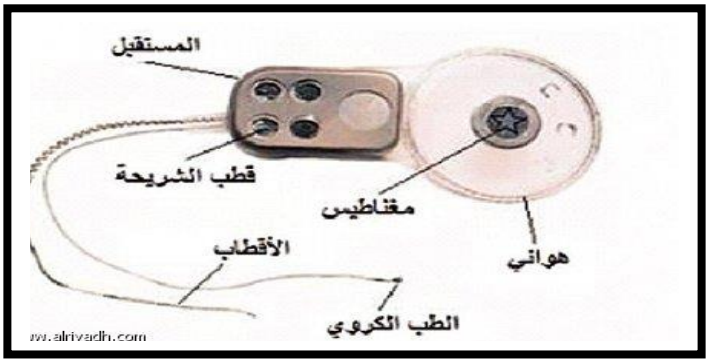
- **الأسلاك:** Les fils تستعمل لنقل الأصوات قبل وبعد المعالجة، ويمكن أن تكون ذات أطوال مختلفة حسب البنية الجسمية للفرد والمكان الذي يختار أن يوضع فيه المعالج الصوتي.

– الهوائي: Antenne هو عبارة عن قرص يحتوي على مغناطيس في الجزء المركزي منه لكي يسمح بالتوصيل عبر الجلد والعظم، يثبت هذا الهوائي الخارجي مغناطيسيا على الجمجمة، أما حجمه وطريقة تثبيته فتختلف باختلاف نوع الجهاز المستعمل.

2-3 الجزء الداخلي من الجهاز يتكون من:

– المنبه المستقبل: هو عبارة عن كبسولة إلكترونية بسمك يتراوح بين (4إلى 8ملم) وتضم مغناطيسا يسمح بالاتصال مع الهوائي الخارجي، وهي مسدودة بواسطة سيراميك، ومحمية بمادة لزجة بيضاء لسد الثغرات، أما دورها فيتمثل في ضمان الاتصال بالهوائي الخارجي وإرسال الأصوات المشفرة إلى الأقطاب الموجودة داخل القوقعة.

– الحزمة الإلكترونية: تتكون من مجموعة من الإلكترودات يختلف عددها باختلاف نوع الجهاز المستعمل، توضع جراحيا داخل القوقعة، وظيفتها نقل الرسالة إلى ألياف العصب السمعي الموجودة في الأذن الداخلية والتي تنقل فيما بعد إلى مراكز القشرة الدماغية عبر العصب السمعي (سمير فني،2014،ص12)



الشكل(2): **مكونات جهاز الزرع ألقوقعي**

4– آلية عمل الجهاز:

تختلف آلية عمل جهاز الزرع القوقعي عن آلية عمل المعين السمعي باعتبار أن عمل هذا الأخير هو مجرد مكبر للصوت، في حين أن جهاز الزرع القوقعي يعمل على التقاط الأصوات من خلال ميكروفون، ويوضع خلف الأذن ويحول الإشارات الصوتية إلى إشارات كهربائية، وإرسالها إلى الجهاز الجيبي الذي يقوم بدوره بتحليل الأصوات وتكبيرها وتحويلها إلى إشارات كهربائية مشفرة تنتقل إلى الجهاز الإلكتروني المثبت مغناطيسيا على سطح عظم السندان مع القطعة الداخلية وهي الجزء الرئيسي التي توضع جراحيا في حفرة في عظم السندان، وهذه القطعة لها نهاية تحمل أسلاك دقيقة جدا تدخل في القوقعة عبر النافذة المدورة.

5– شروط الزرع القوقعي:

هناك شروط عدة للترشيح لزرع القوقعة:

- –وجود نقص سمع حسي عصبي مزدوج، يتراوح في شدته بين الشديد والعميق.

- -التأكد من سلامة ألياف العصب السمعي بواسطة اختبارات خاصة، فالهدف هو زرع بديل للقوقعة وليس للعصب السمعي.
- فشل حدوث أي تطور على مستوى النطق بعد تجربة معينات سمعية مناسبة مع الخضوع للتأهيل الخاص وذلك لمدة 6 أشهر على الأقل.
- العمر : ويلعب دورا أساسيا في نجاح زرع القوقعة.
- يتدخل العمر إلى درجة كبيرة في تحديد مستوى نتائج زرع القوقعة، فمن المعلوم أنه كلما كان سن حدوث الإصابة أصغر كان تأخر النطق أوضح. (إبراهيم الزريقات، 2003)
- التأكد من سلامة ميكانيزم الكلام أو عدم وجود تشوهات أو معوقات تمنع تعلم الكلام، ويقوم بذلك أخصائيو التخاطب واللغة.
- التأكد من وجود قدرات عقلية عامة لا تقل عن انحراف معياري واحد عن متوسط ذكاء في أي اختبار غير لفظي مقنن.

6- أنواع أجهزة الزرع القوقعي:

تنقسم الأجهزة بشكل عام إلى:

6-1 أجهزة داخل القوقعة: حيث يتم إدخال الإلكترودات إلى داخل القوقعة عبر النافذة المدورة وهي الأكثر فعالية.

6-2 أجهزة خارج القوقعة: تطبق الإلكترودات على سطح العظم المسمى (الخرشوم) دون أن تدخل إلى داخل القوقعة، أما فعاليتها فهي محدودة ومتناقضة مع الزمن وأسعارها أقل بكثير من السابقة.

6-3 أجهزة وحيدة القناة: وهي تحوي على مسرى كهربائي واحد كما أنها قليلة الفعالية.

6-4 أجهزة متعددة الأقنية: وهي الأكثر فعالية مقارنة ببقية الأجهزة الأخرى وتحتوي على عدد متفاوت من الإلكترودات يختلف باختلاف الشركة المصنعة للجهاز، ومن أهمها:

- جهاز med-el من صنع ألماني.
- جهاز advanced bionics-clarion من صنع أمريكي.
- جهاز spectro de cochleairen من صنع أسترالي.
- جهاز digisonic من صنع فرنسي. (L.Nathalie. Gbdenis, 2009, p70-75)

7- المستفيدون من الزرع القوقعي:

عادة ما نجد أن الأفراد المصابون بصمم شديد إلى شديد جدا ممن يتراوح فقدانهم السمعي من 50 ديسبيل فما فوق من الذين لا يستطيعون الإستفادة من المضخات المألوفة أو السماعات التقليدية هم المرشحون لزراعة القوقعة، حيث أن الصمم الشديد جدا ينتج عن فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة والتي تؤثر على توليد النبضات العصبية والنشاط الكهربائي في العصب السمعي.

8- الاتجاهات حول زراعة القوقعة:

تضاربت آراء الأطباء حول زراعة القوقعة من مؤيدين و معارضين، فظهر اتجاهان متعاكسان حول هذه القضية هما:

- الاتجاه الأول:

يؤيد فيه الباحثين والأطباء عملية زراعة القوقعة لأنها من وجهة نظرهم تساعد على تدريب وتعليم وتربية المعاقين سمعيا كأحد أفراد المجتمع، فهي بهذه الطريقة تسمح بدمجهم في ظل الحياة الطبيعية العادية التي لطالما حرموا منها، على أساس أنها من تحسن من قدرتهم على اكتساب واستخدام اللغة العادية، فضلا على ما سوف تتركه عليهم من آثار إيجابية في النواحي الاجتماعية والنفسية والأكاديمية.

- أما الاتجاه الثاني: فهو يعارض عملية زراعة القوقعة لأن الباحثين يرون أنها تحرم المعاقين سمعيا من ثقافة الصم التي اعتادوها وأصبحوا جزءا منها، كما أن هذه العلمية لن تكفل لهم طريقة عادية للسمع الكافي لذي يمكنهم من أن يصبحوا جزءا من عالم السامعين، وإن حدث ذلك إلا أنهم سيواجهون مشاكل شاقة في فهم وإدراك الحديث المتداول أمامهم لفترات طويلة نسبيا على أحسن الظروف .

9- خطوات زراعة القوقعة الإلكترونية:

تمر زراعة القوقعة الإلكترونية بثلاث خطوات أساسية هي:

9-1 مرحلة ما قبل العملية الجراحية:

تشمل هذه المرحلة مايلي:

- إجراء اختبارات سمعية وطبية متتابعة قبل إجراء الجراحة لتقييم مدى الاستفادة من عملية الزرع القوقعي وتتمثل هذه الاختبارات في (الفحص الطبي، التحاليل الطبية، أشعة مقطعية، فحص الجهاز السمعي، فحص جهاز النطق).

- إجراء اختبارات نفسية وسلوكية تتمثل في (اختبار القدرات العقلية العامة ،اختبار تطور المهارات الجسمية والحركية العامة، اختبار تطور المهارات الاجتماعية ...).

- إجراء مقابلات مع المرضى وأهاليهم، يتم من خلالها عرض كافة المعلومات الضرورية عن عملية الزرع القوقعي كيفية حدوثها، مزاياها وسلبياتها المحتملة.(مرجع سابق،2014،ص13)

في هذا الشأن يوصي المكتب العالمي للأديوفونولوجيا Bureau International d'Audiophonologie بإعلام الأهل بـ:

- ضرورة إجراء فحوصات إضافية.

- إمكانية وجود دلائل غير مساعدة للعملية، أهمية قرار الأهل، إذ يتطلب إلتزاما لتطوير اللغة المحكية وإلتزاما ببرنامج المتابعة مابعد زراعة القوقعة.

- أضف إلى ذلك ضرورة ترك الوقت الكافي للأهل لطرح الأسئلة بطرق متعددة من خلال إفساح المجال لهم للقاء أشخاص صم وأولاد خضعوا لعملية زراعة القوقعة أو لم يخضعوا لها ومن نتائج المرحلة الأولى يخرج فريق العمل بتصور مبدئي عن حاجة الطفل للزرع القوقعي، ويترك القرار النهائي في الترشيح لما بعد استفادة الحالة من برنامج التهيئة والتحضير والخروج بنتائج واضحة ونهائية.(www.blrecherchesurdité.com)

9-2 مرحلة الجراحة والنقاهة:

بعد التأكد من عدم وجود عوائق جراحية طبية أو تشوهات خلقية تمنع إجراء العملية الجراحية، يتم بعد ذلك تحضير الطفل للعملية الجراحية التي تتم بالتخضير العام وتستغرق حوالي 3 ساعات للأذن الواحدة باعتبار أن عدد الإلكترودات المزروعة في القوقعة والوضعية التي يتخذونها جد مهمين في الحصول على أفضل النتائج الممكنة.

كما تتشابه الأساليب الجراحية المستخدمة لزراعة القوقعة بغض النظر عن نوعية الجهاز الذي تم إختياره على الرغم من وجود بعض الفروق الطفيفة التي قد تظهر بين الجراحين والمتعلقة بحجم وشكل الجرح إلا أن المبادئ الأساسية للجراحة تظل نفسها، حيث يتم حلق الشعر الموجود خلف الأذن والقيام بشق الجلد، ويقوم الجراح برفع طبقة من الجلد للكشف عن العظم الناتئ خلف الأذن وتستخدم طريقة ثقب العظمة الناتئة خلف الأذن بعد تحديد العصب الوجهي كعلامة للدخول إلى قوقعة الأذن، وبعدها تأتي فترة النقاهة، حيث تعتبر الأسابيع الأولى هي الفترة الأصعب من العملية، مما يحتم على الفريق الطبي تقديم برنامج مكثف يتضمن نوع من التدريب والمعالجة النفسية بسبب مشاعر الخوف والقلق التي يشعر بها المريض من نتائج العملية الجراحية، لذا ينبغي أن تمنح المتابعة الجيدة لما بعد الجراحة مع الاهتمام بموضع الجراحة والمشكلات التي قد تنشأ لذا لابد أن يقوم الطبيب بمتابعة الطفل بشكل منتظم لتجنب حدوث تلوث الأذن وإذا حدث ذلك فلابد من إطلاع الجراح الذي قام بالعملية الجراحية بذلك. (مرجع سابق،2009،ص60)

9-3 مرحلة إعادة التأهيل /تقييم الاختصاصي اللغوي:

إن المتابعة اللغوية ما بعد العملية ضرورية جدا، من خلالها يستطيع الاختصاصي اللغوي:

- تقييم استفادة الطفل من عملية الزرع وتقييم تقدمه سمعيا ولغويا وذلك من خلال روائز محددة حسب عمر الطفل.

- مساعدة الفريق الطبي على برمجة جهاز السمع الجديد بصورة سليمة ومناسبة.

- رصد مدى استفادة الطفل من جهازه، ومدى تفاعله مع المعلومات السمعية الجديدة، ومدى قدرته على فهم الأصوات الجديدة.

- تقييم قدراته الكلامية واللغوية في أوجهها المختلفة.

- استنباط برنامج للمتابعة وإتخاذ القرارات المناسبة بشأن التوجيه المدرسي المناسب لوضع الطفل.

(www.blrecherchesurdité.com)

10- ضبط جهاز الزرع القوقعي:

إن جهاز الزرع يحتاج إلي ضبط جد دقيق ومحكم لكل إلكترود وذلك بين أسبوعين إلى ستة أسابيع بعد العملية، و المكلف بهذه المهمة هو أخصائي في قياس السمع، في الحصة الأولى يتم تشغيل الجهاز ثم يقوم المختص بفحص فردي لكل إلكترود، فينشط كل إلكترود على حدا مع العلم أن كل إلكترود مسؤول على مجموعة من الحروف مثلا "أ" يستطيع أن يكون مسموعا من طرف الأصم إذا كان هناك تنبيه للإلكترودين 12 و 19، أما حرف (a) إذا نبه الإلكترودين 07 و 14 قبل هذا التنشيط لا تكون هناك استجابة للشخص فيقوم المخ ببعث كميات متتابعة من التيار الكهربائي لكل إلكترود حتى تحدث هناك إستجابة، وعلى الشخص أن يقوم بحركة في الوقت الذي يستقبل فيه الأصوات، والصوت المسموع يكون إشارة في الأول ذات مستوى أدنى ثم ذات مستوى أقصى، هذه الحصة قد تدوم 20 دقيقة أو أكثر و ذلك حسب عدد الكترودات و استجابة الشخص وضبط الجهاز الذي يكون على عدة مراحل طوال مدة الكفالة.

يعطي المختص الأرطفوني تقريرا كاملا عن تطورات ونتائج المفحوص في المجال السمعي طوال مدة الكفالة، وذلك من خلال ملاحظة ما إذا كان المفحوص يحتاج إلى ضبط أم لا، وتكون المراقبة كل شهر وبعد الحصول على مستوى جيد من الفهم، معناه أن الضبط جيد، وفي هذه الحالة تكون المراقبة كل سنة تقريبا، فالضبط يتماشى مع الكفالة، حيث تلك التمارين هي التي تحدد لنا مستوى الفهم للمفحوص. (M.h.Hergoz, 1999, p19)

11- فوائد الزرع القوقعي:

نشرت نتائج إيجابية بشكل عام فيما يتعلق بالنظرة العامة السليمة لعمليات الزرع القوقعي والكلام للأطفال الذين يستفيدون من التكفل المبكر لإعادة التأهيل والتكيف الجيد، هناك سلبيات هامة تتعلق بالفروقات الفردية، فيما يتعلق بإتقان اللغة الشفوية ووضوح الحديث، عوامل كثيرة تؤثر على النتائج في هذا المجال.

إذن ما هي النتائج المتوقعة بعد عملية الزرع القوقعي؟

بعد إجراء العملية الجراحية بنجاح و استكمال التأهيل بالشكل المطلوب، فإن النتائج تختلف حسب مستوى النطق عند حدوث إصابة نقص السمع وكذلك حسب الزمن المنقضي بين حدوث الإصابة وخضوع المريض للعمل الجراحي، كما ثبت بالفعل أن الحصول على نتائج جيدة سواء في مجال السمع أو إنتاج الكلام يعتمد بعد العمل الجراحي على التأهيل، والذي يجب أن يستمر لفترة تطول أو تقصر وذلك حسب عمر المريض، سن حدوث الإصابة، درجة تطور النطق، وقد تصل فترة التأهيل إلى سنوات عديدة.

- إجراء العمل الجراحي وإهمال التأهيل لا يؤدى إلى أية نتيجة إيجابية من ناحيتي السمع والنطق.

بعد زرع القوقعة، ومع التأهيل يأخذ الطفل التطور الطبيعي للنطق كما عند الأطفال الطبيعيين، فهؤلاء الأطفال يمضون الفترة الأولى من حياتهم في اختزان الكلمات المسموعة لتتحول فيما بعد إلى كلام بشكل تدريجي،كذلك يحدث بعد زراعة القوقعة.

– النتائج على مستوى السمع والنطق:

- بشكل عام كلما كان مستوى النطق عند حدوث الإصابة متطورا كانت نتائج التأهيل بعد عملية الزرع أفضل وأوضح.
- بعد العمل الجراحي يصبح المريض قادرا على سماع الأصوات وإنما بشكل مشوه وغير واضح، ووظيفة التأهيل مساعدة المريض على فهم هذه الأصوات مع دلالاتها المناسبة.
- وتسهل هذه العملية بوجود مخزون سابق من الكلمات لذا يعطي التأهيل نتائج ممتازة في إصابات نقص السمع المكتسبة المتأخرة بسبب إمكانية المقارنة بين الأصوات الجديدة و المخزنات القديمة.
- على مستوى النطق فإن الصوت يصل بعد فترة من التأهيل إلى نطق يماثل ما يتكلم به شخص لديه نقص سمع متوسط الشدة.
- باختصار فالتدريب الجيد بعد الزرع المتقن يوصلنا إلى نطق مقبول مما يسمح بمتابعة حياة اجتماعية نافعة، وتبقى النتائج مرهونة بعوامل كثيرة.

– العوامل الأساسية لتحقيق نتائج جيدة هي:

- الزرع في وقت مبكر، وإعادة التأهيل الأرطوفوني.
- المشاركة النشطة في اتخاذ القرار من الأسر، ووضع خطة لطفلهم لمساعدته.
- إعطاء الأولوية للتعليم عن طريق القراءة على الشفاه مع التأكيد على تنمية مهارات الإدراك و اللغة والإنتاج (www.Gulfkids.com)

ملخص الفصل:

من خلال ما سبق يمكننا القول أن زراعة القوقعة مكنت العديد من الأطفال الصم من استرجاع حاسة السمع لأول مرة وإكتساب المهارات النطقية واللغوية اللازمة للإندماج المدرسي والإجتماعي، إلا أنها تبقى غير كافية إذا ما لم يتم إخضاع الطفل لإعادة تربية أرطفونية جيدة كي يتمكن من تجاوز المشاكل التواصلية التي يعاني منها مع ضرورة إجراء العملية للطفل في سن مبكرة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية
2- المنهج المتبع في الدراسة
3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة
4- عينة الدراسة
5- معايير إختيار أفراد المجموعتين
6- تقديم حالات الدراسة
7- تقديم أداة الدراسة

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يجب على الباحث القيام بها قبل البدء في الدراسة الميدانية، وذلك لأنها تمكنه من جمع معلومات كافية حول عينة البحث، والتعرف عن قرب عن الظروف والإجراءات التي سيتم فيها إجراء البحث، ومن خلال دراستنا التي تتضمن مقارنة مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي مجموعة مدمجة كليا مع العاديين في المدارس الابتدائية، ومجموعة تدرس في قسم خاص كان لابد لنا في البداية أن نلقي نظرة حول الميدان، حيث كانت البداية بالأطفال المتمدرسين في قسم خاص بولاية سطيف، أين قمنا بأول زيارة للمدرسة والتي تحمل إسم الشهيد سواكير محمد في 2014/01/13، وبعد أخذ الموافقة من مدير المدرسة الذي استقبلنا بحفاوة تعرفنا على القائمين على القسم من أخصائيين تربويين ومعلمين، وتم الاتفاق على برمجة حصتين في الأسبوع، مكنتنا هذه الحصص المتعددة من ملاحظة التلاميذ الغير مدمجين عن قرب والتعرف على ظروف الدراسة ومختلف الجوانب المحيطة بها، حيث قمنا بتسجيل عدة ملاحظات منها:

- يتم الفصل بين الأطفال العاديين والمعاقين سمعيا رغم تواجدهم في نفس المدرسة.
- غياب أي شكل من أشكال التواصل والتفاعل بين الأطفال المعاقين والعاديين.
- عدم وجود شروط لوضع الأطفال في قسم خاص حيث يتم وضعهم عشوائيا.
- عدم السماح للمعاقين سمعيا بالخروج إلى الساحة أو المشاركة في أي نشاط سواء كان تربوي أو رياضي مع العاديين.
- يتم تقديم نفس المواد الدراسية المخصصة أصلا للعاديين.
- تواصل الأطفال مع بعضهم بلغة الإشارة.
- سلوكات عدوانية مع كثرة الحركة.
- وجبة الغذاء تقدم لهم داخل القسم.
- أشارت المختصة إلى تراجع مستوى جميع التلاميذ الملتحقين بالقسم خاصة في جانب القراءة والكتابة.
- بقاء الأطفال في القسم في أوقات الراحة خوفا على أجهزتهم من أن تصاب من طرف زملائهم العاديين.
- بالنسبة لنظام القبول للالتحاق بالقسم لا توجد أي اختبارات أو مقاييس لقياس درجة الفقدان السمعي لهؤلاء الأطفال أو تقييم قدراتهم اللغوية أو الذهنية ويكتفي بالتقرير الطبي المرفق عند دخول الطفل.
- مشكلة الوقت الذي لايكفي لإتمام الدرس أو إجراء نشاطات ترفيهية أو رياضية.
- نقص الرصيد اللغوي وصعوبة في فهم واستيعاب الدروس المقدمة لهم.
- لامبالاة التلاميذ تمثل في عدم إنجاز الواجبات المنزلية وعدم اهتمام أولياء المعاقين.
- الغيابات المتكررة للأطفال المعاقين سمعيا بدون سبب .

أما بالنسبة للأطفال المدمجين مع العاديين فقد كانت البداية الأولى بزيارة مدرسة صغار الصم الموجودة ببرج بوعريريج، أين تحصلنا على الملفات الخاصة بجميع الأطفال المدمجين في مدارس عادية، من طرف مديرة المدرسة وبمساعدة

معلم التربية الخاصة المكلف بمتابعة هؤلاء الأطفال على مستوى المؤسسات التي يدرسون فيها، والذي رافقني في خرجاتي المتكررة إلى جميع المدارس التي تضم هذه الفئة حيث قمت بالتعرف عن قرب على جميع الأطفال، ومعرفة إتجاهات المعلمين الذين يدرسونهم نحو الدمج ثم تجريب الاختبار على عدد من الأطفال من أجل معرفة مدى صلاحيته وقدرة الحالات على الإجابة على بنوده وقد لاحظنا:

- تقبل المعلمين والمدراء والتلاميذ العاديين لتواجد الأطفال المعاقين سمعيا معهم في نفس المؤسسة.
- وجود رصيد لغوي لا بأس به لدى هؤلاء الأطفال.
- تواصل الأطفال المعاقين سمعيا مع أقرانهم العاديين باستخدام اللغة الشفوية.
- مشاركة الأطفال المعاقين سمعيا لزملائهم السامعين في مختلف الأنشطة التربوية والرياضية.
- سلوكات إيجابية ومشاركة فعالة في الدرس داخل القسم.

بعد عدة حصص معاينة للأطفال المدمجين والأطفال غير المدمجين قمنا بتطبيق الإختبار على الحالات التي إخترناها والتي تتوفر فيها المعايير التي سنذكرها لاحقا .

2- المنهج المتبع في الدراسة:

تم اختيار منهج دراسة الحالة عن المناهج الأخرى، وذلك لأنه يهدف إلى الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة المدروسة وما يشبهها من ظواهر، حيث يقوم على جمع بيانات ومعلومات كثيرة وشاملة عن حالة فردية واحدة أو عدد محدود من الحالات (مصطفى عليان،2000،ص،46)

3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

3-1 الحدود المكانية:

أجرينا البحث الميداني على مستوي مجموعة من المدارس الابتدائية تقع في ولاية برج بوعريريج، وولاية سطيف، تضم أطفال معاقين سمعيا خاضعين للزرع القوقعي مدمجين كليا مع العاديين، وأطفال معاقين سمعيا خاضعين للزرع القوقعي يدرسون في قسم خاص بهم تتمثل هذه المدارس في:

أ- المدرسة الموجودة بولاية سطيف:

- **ابتدائية سواكير محمد:** تقع هذه المدرسة بحي 294 مسكن بسطيف، يدرس فيها 258 تلميذ منهم 123 إناث، و139 ذكور، يؤطرهم 08 معلمين، يوجد في هذه المدرسة قسم خاص بالأطفال المعاقين سمعيا مجموعهم 13 طفلا 08 خاضعين للزرع القوقعي، و04 حاملين للمعينات السمعية، أفتتح القسم بتاريخ 2010/11/14 وهو الآن قسم سنة ثالثة ابتدائي، يشرف عليهم فريق متعدد التخصصات يتكون من:

معلمة مختصة، معلمة لغة فرنسية، مختصة أرطفونية، مختصة في علم النفس التربوي، يدرسون نفس المنهاج الخاص بالعاديين.

ب– المدارس الابتدائية الموجودة في ولاية برج بوعريريج:

- **مدرسة حدادي خالد:** تقع في حي 17 أكتوبر 1961 ببرج بوعريريج، افتتحت بتاريخ 1973/09/10 تضم 986 تلميذ، منهم 518 ذكور، و468 إناث، يؤطرهم 29 أستاذ لغة عربية، و04 أساتذة لغة فرنسية، يدرس في هذه المدرسة الطفل محمد وهو معاق سمعيا خاضع للزرع القوقعي في قسم السنة أولى إبتدائي.
- **مدرسة مداني بن ضياف:** تقع في قرية البخاخشة بلدية أولاد دحمان ولاية برج بوعريريج، افتتحت سنة 1999، عدد التلاميذ الذين يدرسون بها 180 تلميذ، 84 ذكورو97 إناث، يؤطرهم 08 معلمين، منهم 01 لغة فرنسية، يدرس في هذه المدرسة الطفل المعاق سمعيا الخاضع للزرع القوقعي سيف الدين في قسم السنة الأولى ابتدائي، مدمج كليا مع العاديين منذ موسم 2013/2012.
- **مدرسة بن الطيب عبد الرشيد** :تقع بتجزئة 295 قطعة حي المستشفي بلدية برج بوعريريج عدد تلاميذ المدرسة 285 تلميذ، منهم 133 إناث، يؤطرهم 05 معلمين، تدرس في هذه المدرسة التلميذة سعاد في قسم السنة الثانية إبتدائي وهي مدمجة كليا مع العاديين منذ موسم 2013/2012.
- **مدرسة الإخوة براهيم شاوش:** تقع في حي نويوة برج بوعريريج، عدد التلاميذ المتمدرسين فيها 722 تلميذ، 400 إناث، و322 ذكور، يؤطرهم 24 معلما، تدرس في هذه المدرسة التلميذة المعاقة سمعيا كوثر في قسم السنة الثانية ابتدائي وهي مدمجة كليا مع العاديين منذ موسم 2013/2012.

3–2 الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي 2013 / 2014 وبالضبط في شهري ماي وجوان، حيث قمنا بتطبيق رائز تقييم اللغة الشفاهية لصاحبته Chevret Muller على جميع أفراد العينة التي اخترناها من الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين وغير المدمجين.

4– عينة الدراسة:

بما أن دراستنا تندرج في إطار مقارنة مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي في مجال تطور اللغة الشفوية، فقد تكونت مجموعة دراستنا من 08 حالات جميعهم مستفيدين من زراعة القوقعة:

- 04 أطفال مدمجين مع العاديين يدرسون في مؤسسات مختلفة، 03 إناث، و02 ذكور، تتراوح أعمارهم ما بين 9 و13 سنة مستواهم الدراسي سنة ثانية ابتدائي، تم دمجهم موسم 2013/2012، وتم تجهيزهم مابين سنة 2008 و2010 لا يعانون من أي مشاكل صحية أو اضطرابات نفسية استنادا إلى ملفاتهم الطبية.
- 04 أطفال غير مدمجين يدرسون في نفس القسم، جميعهم ذكور، يتراوح سنهم بين 9 و13 سنة، تم وضعهم في القسم موسم 2012/2011، وتم تجهيزهم سنة 2009/2008، مستواهم الدراسي سنة ثانية إبتدائي لا يعانون من أية مشاكل صحية أو اضطرابات نفسية حسب ملفاتهم الطبية، وتم الحصول على المعلومات الخاصة بالأطفال غير المدمجين من طرف الأخصائيين القائمين على القسم، والمعلومات الخاصة بالأطفال المدمجين من طرف مدرسة صغار الصم الموجودة في ولاية برج بوعريريج وهذا نظرا لتواجدهم في المدرسة لأخذ حصص إعادة التربية الأرطفونية.

5- معايير إختيار أفراد المجموعتين:

المجموعتين / المعايير	الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي المدمجين مع العاديين	الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي غير المدمجين (المتمدرسين في نفس القسم)
الجنس	إناث وذكور	ذكور وإناث
السن	2006/2004	2006/2004
سنة التجهيز	2010/2008	2010/2008
تاريخ الدمج	2013/2011	2013/2011

جدول (1): يمثل معايير اختيار أفراد المجموعتين الأولى والثانية.

6- تقديم حالات الدراسة:

الإسم واللقب	تاريخ الميلاد	سنة الدمج	سنة التجهيز
وليد	2006	2012/2011	2008
خليل	2005	2012/2011	2010
حمزة	2005	2012/2011	2009
أيمن	2004	2012/2011	2009

جدول (2) يمثل حالات المجموعة الأولى (غير المدمجين)

الإسم واللقب	تاريخ الميلاد	سنة الدمج	سنة التجهيز
محمد	2007	2013/2012	2009
سيف الدين	2006	2013/2012	2009
كوثر	2006	2013/2012	2008
سعاد	2006	2013/2012	2010

جدول (3) يمثل حالات المجموعة الثانية المدمجون

7- تقديم أداة الدراسة:

- **اختبار تقييم اللغة الشفاهية:** Chevrie Muller

7-1 معلومات حول الاختبار: هذا الاختبار خاص بتقييم اللغة، وهو عبارة عن مجموعة من اختبارات الفحص الشفوي، وضع عام 1975 من قبل شوفري ميلير استجابة للضرورة التي شعر بها العياديون للقيام بفحص دقيق للقدرات اللغوية عند الأطفال، الذين يعانون من تأخر أو اضطراب لغوي، كما يمكن تطبيقه على الأطفال العاديين أيضا يحتوي هذا الرائز على اختبارات خاصة بالمستويات الوظيفية للغة وهي:

1/الجانب النطقي

1/ الجانب الفونولوجي.

2/الجانب اللغوي اللساني

كما أنه خاص بفئتين عمريتين، هما الفئة الأولى من 4 إلى 5 سنوات، والثانية من 6 إلى 8 سنوات، وقد قمنا بتطبيق جميع بنود الاختبار على جميع الحالات ثم انتقينا بند الجانب اللغوي لتناسبه مع فرضيات دراستنا.

7-2 الأدوات المستعملة في الإختبار:

مجموعة من الصور عبارة عن أشياء موجودة في محيطنا من حيوانات، فواكه، أطعمة، ولوازم منزلية.

7-3 أجزاء الاختبار المستعملة:

الجانب اللغوي:

1- **الفهم:** ويشمل اختبار فهم الاختلاف والتشابه و يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على التمييز والملاحظة.

أ. **الاختلاف:** يحتوي هذا البند على مجموعة من الصور تمثل: مزهريتان، إناءان وقطتان.

نقدم زوجا من الصور والذي يشمل شكلين مختلفين أو متشابهين في كل مرة، ونطلب من الطفل التمييز بين الأشكال مع الشرح ثم نقوم بتنقيط الإجابات.

- في حالة الإجابة الصحيحة يحصل المفحوص على علامة 2.
- في حالة الإجابة الخاطئة يحصل المفحوص على علامة 0.

ب. **التشابه:** نفس الشيء في البند السابق نطلب من الطفل تقديم كل الأزواج المتشابهة والمختلفة.

2- **التعبير:** ويشمل هذا الاختبار بندين:

أ.**التسمية:** والذي يحتوي على 29 صورة تمثل كلمات وصور صعبة، بالإضافة إلى كلمتين تمثلان جزأين من الجسم هما الذقن والركبة، ونعرضها على الطفل الواحدة تلو الأخرى ثم نطلب منه إيجاد التسمية الصحيحة لكل صورة أو إعطاء فيما تستعمل مع استعمال الوصف والشرح.

بالنسبة لأجزاء الجسم نطلب منه مايلي: أرني ذقنك؟ أرني ركبتك؟

إذا لم يفهم التعليمة نقوم بإعطاء له معلومات مفسرة أكثر عن الصورة مثلا معلومات عن كيفية الاستعمال، ولماذا يستعمل الشيء الموجود داخل الصورة.

بالنسبة للتنقيط يكون حسب إجابة الطفل كالأتي:

- يحصل المفحوص على العلامة 4 في حالة الإجابة الصحيحة.
- يحصل المفحوص على العلامة 2 في حالة إذا كانت الإجابة تمثل حقيقة الصورة.
- يحصل المفحوص على العلامة 1 في حالة إذا كانت الإجابة قريبة على الأقل من الصورة.
- يحصل المفحوص على العلامة 0 في حالة الإجابة الخاطئة.

يهدف هذا البند إلى معرفة مدى ثراء الرصيد اللغوي للطفل وقدرته على الشرح، الوصف والتبرير يعني استعمال اللغة.

ب.السرد: نستعمل مجموعة من 05 صور موضوعة في علبة الوسائل تمثل قصة قصيرة، قبل استعمالها يجب تلوينها، الشعر (للأولاد) بالأصفر، قميص أزرق وسروال أحمر، توضع الصور بالترتيب واحدة بجانب الأخرى ليس على الطفل ترتيبها، نقول للطفل أنظر هذه قصة بالصور لطفل صغير (نشير للطفل) وإظهاره في الصور بالإشارة لتحديد تسلسل الصور ،ثم نقول له أنظر لجميع الصور وأحكي لنا ماذا يحصل له.

التنقيط يكون حسب المعطيات التالية: التسلسل، السببية، عدد الأفكار، عدد تكرار الموضوع، استعمال الضمائر، عدد الجمل المركبة من إجمال الجمل المستعملة وكذلك الوقت.

يهدف هذا البند إلى التعرف على الجانب النحوي والتركيبي لدى الطفل، وتكوينه للجملة ثم السرد بشكل عام.

كما يتم طرح أسئلة على الطفل تشمل: أين، لماذا، كيف، أين، بماذا ... مع تنقيط إجاباته بإعطائه 1 في حالة الإجابة الصحيحة و 0 في حالة الإجابة الخاطئة.

تجدر الإشارة أننا قمنا بتسجيل إجابات الحالات في مسجل صوتي ومرئي وذلك لإعادة نسخها بالكتابة الصوتية.

الفصل السادس

عرض، تحليل ومناقشة

النتائج

الفصل السادس: عرض، تحليل و مناقشة النتائج

I. عرض نتائج المجموعة الأولى (الحالات غير المدمجة)
   - الحالة الأولى
   - الحالة الثانية
   - الحالة الثالثة
   - الحالة الرابعة
   - مناقشة وتحليل نتائج المجموعة الأولى

II. عرض نتائج المجموعة الثانية (الحالات المدمجة)
   - الحالة الأولى
   - الحالة الثانية
   - الحالة الثالثة
   - الحالة الرابعة
   - مناقشة وتحليل نتائج المجموعة الثانية

مقارنة النتائج

تفسير ومناقشة النتائج

سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج المتحصل عليها من طرف الحالات وتفسيرها، ثم نقدم مقارنة بين المجموعتين

I. عرض نتائج المجموعة الأولى:

- **الحالة الأولى: (خ)**

❖ **الجانب اللغوي :**

1- الفهم:

أ- الاختلاف:

جدول (4) يمثل نتائج الحالة الأولى في إختبار الإختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ward]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**0**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[ħoṭoward]	**0**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[ħoṭoward]	**0**
3- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[kifkif]	**0**
	هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**0**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[qaṭa/qaṭa]	**0**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[madda]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان	[kifkif]	**0**
	ب- هل يوجد فرق ؟	$\left[\frac{baʕbaḍ}{sayira/kabira}\right]$	**2**
	لماذا قلت مختلفين ؟		
5- **الإناءان المتماثلان:**	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[ṭawa]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**2**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[kabira/kabira]	**2**

المجموع: $100x\frac{10x5}{125}$ %40 = **DIF**/ %40

ب. التمـاثل:

جدول (5) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	**2**
2.المزهريتان المتماثلتان	–	**0**
3.القطتان المختلفتان	+	**2**
4.الإناءان المختلفان	–	**0**
5.الإناءان المتماثلان	+	**2**

المجموع: 10 x6

PAR = 100/60

2– التعبير:

أ. التسـمية:

جدول (6) يمثل نتائج الحالة الأولى في إختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[\]	0
ركبة	$[ra\hat{g}ala]$	2
ريشة	$[raşem/nurşum]$	2
كوب	[kãs]	4
مغسل	$[d\tilde{u}š]$	2
مدفئة	$[f\tilde{u}no]$	4
ورقة لعب	$[karṭa]$	2
عدسة مكبرة	[عajnek]	0
دومينو	$[karṭa]$	0
فتاحة قارورات	[kazuz]	2
سكين (يطوى)	$[mus]$	4
مقص البستاني	$[kul\ lãb\ ]$	4
سنجاب	[\]	0

بلوط	[ward]	0
خفاش	[$x$uf ãš]	4
منضدة العمل	[ṭawila]	2
دعسوقة	[ع$ankabut$]	4
مغرفة	[muع$urfa$]	4
مصفاة	[ṭawa]	2
مملحة	[$melh$]	4
قمح	[ma]	0
مغسلة الصحون	[$kusina\ na\delta sel$]	2
بصل	[$başla$]	4
زجاجة الماء	[karعa]	4
مقلاة	[$maqla$]	4
قالب الحلوى	[$kaṭu$]	2
حنفية	[ع$\bar{\imath}n$]	4
مصباح	[$laba$]	4
رضاعة	[$halib/mama$]	2

المجموع: 58

LX2= 100/58

المجموع : 124/72

LX3= 100/58

ب– السرد :

التعليمة :[ʔaħkili waš rak tšuf]

[$mama\ galek\ elbes\ dewš\ şabun\ xaleş\ ȷšufo\ \hat{g}adida\ kaleb\ ȷrouhlelɛ\ ṭaħ\ ṭfulȷebki$]

فهم الأفعال:

جدول (7) يمثل نتائج الحالة الأولى في إختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ʃerouħkalbun]	1
	- مع من هو الطفل؟	[ṭefulʔaħkamkalebun]	0
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[ĝiṭih]	0
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[ʃaħkem kalbun ʃeĝi]	0
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[ṭaħfetlãb]	1
	- لماذا سقط الطفل؟	[ʔaħkemʃeĝikalbun]	1
	- أين هو الكلب؟	[raħʃĝi]	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[ʃebki]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[xamĝa]	1
	- هل هو فرحان ؟	[ʃebki]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[elma]	1
	- من يساعده؟	[\]	0
	- أين هي ثيابه؟	[ħaṭodaxel]	1
	- أين هي رجليه ؟	[mbaʕedĝatmbaʕddeweš]	0
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[ʃšufṭṭful]	0
	- لماذا هو فرحان ؟	[ĝadide]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[ʃaṭleʕ]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[ʃešuf]	1

المجموع: 12 x 5 =VER 60 %

جدول (8) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الأولى في جميع الإختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	**%40**	**Dif**
	ب- التماثل	**%60**	**Par**
2- التعبير	أ- التسمية	**%58**	**Lx2**
		%58	**Lx3**
	ب- السرد	**%60**	**Ver**

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

نلاحظ من خلال نتائج الحالة الأولى (خ) والمبينة في الجدول أعلاه أن الطفل أعطى5 إجابات صحيحة فقط من ضمن 15 سؤالا في بند الاختلاف بنسبة قدرت بـ: 40% وفي بند التشابه أجاب على3 أسئلة من ضمن 5 بنسبة قدرت بـ: 60%.

في اختبار التعبير تحصل الطفل على نسبة 58 % و%58 في بند تسمية الصور و و60% في بند سرد قصة عن طريق الصور.

2- التحليل الكيفي:

طبقنا بنود الاختبار على الحالة (خ) بسهولة حيث كان متجاوبا في العمل معنا رغم بعض الخجل الذي كان يعاني منه.

بالنسبة لاختبار الفهم في بند الاختلاف لم تتمكن الحالة من التعرف على معظم الأشياء المختلفة ولا على سبب الاختلاف حيث كانت معظم إجاباتها [$kifkif$] بتسرع وبدون تركيز، و لم يتعرف على المزهريتان واكتفى بالقول بأنهما يوضع فيهما الورد، لكن تمكن من التعرف على القطتان والإناءان دون أن يدرك الاختلاف بينهما.أما في بند التماثل كانت إجابة الطفل عشوائية رغم تعرفه على ثلاثة أزواج متشابهة وإخفاقه في التعرف على زوجين.

أما اختبار التعبير وفي بند تسمية الصور أعطى الحالة التسمية الصحيحة لكثير من الصور مثل [xufãš] و[kulãb] أو إعطاء فيما تستعمل مثل[ṭawila xadma] رغم وجود بعض الأخطاء النطقية.

وفي بند السرد فهم الطفل (خ) التعليمة إلا أنه فشل في التعبير عن أحداثها بطريقة متسلسلة، حيث كان تعبيره الشفهي غير مفهوم وبطيء، وفيما يخص أسئلة القصة فقد أجاب عن بعض الأسئلة مثل: لماذا سقط الطفل؟ وكيف هي ثيابه ؟. إلا أن إجاباته كانت غير دقيقة وغير واضحة.

3- التحليل اللساني:

من خلال سرد الطفل للقصة لاحظنا ما يلي:

- عدد الكلمات 13 كلمة.
- التعرف على شخصيات القصة الطفل والأم والكلب رغم الخلل في الترتيب الزمني.
- عدم احترام موضوع القصة.
- عدم التسلسل في ترتيب القصة.
- عدد الجمل المركبة جملة واحدة.
- عدد الأفكار ثلاثة أفكار.
- الوقت المستغرق أثناء السرد ثلاثة دقائق.

الحالة الثانية: (أ)

1- الفهم

أ. الاختلاف:

جدول (9) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار الاختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[kãs]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**0**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[\]	**0**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[kãs]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[ʔãh]	**0**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[kãs]	**0**
3- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[ʔiṭa]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	[\]	**0**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[ṭawīla/ʔaṣīra]	**2**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ʔawa]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[ʔawa]	**0**
	لماذا قلت مختلفين ؟	[\]	**0**
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[ʔawa]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[mahumṣ]	**0**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[\]	**0**

المجموع: $100x\frac{8x5}{125} = \%\ 32$ **DIF =** $\%\ 32$

ب. التماثل:

جدول (10) يمثل نتائج الحالة الثانية في إختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	–	**0**
2.المزهريتان المتماثلتان	+	**2**
3.القطتان المختلفتان	–	**0**
4.الإناءان المختلفان	–	**0**
5.الإناءان المتماثلان	+	**2**

المجموع: 4x 10

PAR = %40

2– التعبير:

أ. التســمية:

جدول (11) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[\]	0
ركبة	[$ri\hat{g}lun$]	2
ريشة	[$\text{ʔ}ajman$]	2
كوب	[kãs]	4
مغسل	[naşla]	0
مدفئة	[$rašura/haṭara$]	0
ورقة لعب	[$\text{ʔ}ajman$]	0
عدسة مكبرة	[kãs]	2
دومينو	[naşla]	0
فتاحة قارورات	[$rašura/haṭara$]	0
سكين (يطوى)	[$\text{ʔ}ajman$]	4
مقص البستاني	[kãs]	4
سنجاب	[naşla]	0
بلوط	[$rašura/haṭara$]	1

خفاش	[/]	0
منضدة العمل	[ṭabla]	2
دعسوقة	[ṭuṭu]	0
مغرفة	[muʔufa]	4
مصفاة	[ṭawa]	1
مملحة	[$kãs$]	0
قمح	[/]	0
مغسلة الصحون	[$naɣθlu\ kãθ$]	4
بصل	[$maθīra/θuma$]	2
زجاجة الماء	[$kãθ$]	0
مقلاة	[$ṭawa$]	1
قالب الحلوى	[$kãθ/kãṭu$]	2
حنفية	[ʔimã]	2
مصباح	[$šãdu$]	0
رضاعة	[$kãθ\ bibi$]	2

المجموع: 31 /100

Lx_2= 31%

المجموع: 124/39

Lx_3 = 31 %

ب. الســـرد:

التعليمة: [ʔaħkili waš rak tšuf]

[$tīb\ bala\ ṭah\ wesa\ tebi\ dewš\ mra\ θabun\ mīd\ waθim$]

فهم الأفعال:

جدول (12) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ǰšri tīb]	1
	- مع من هو الطفل؟	[bɛīda]	0
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[/]	0
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[fita/ṭabaṭ]	0
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[bɛīda]	0
	- لماذا سقط الطفل؟	[/]	0
	- أين هو الكلب؟	[bara]	0
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[fīṭa wessa ṭah]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[wessã]	1
	- هل هو فرحان ؟	[tebī]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[θabun]	1
	- من يساعده؟	[mamah]	1
	- أين هي ثيابه؟	[θabo neħīh]	0
	- أين هي رجليه ؟	[/]	0
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[mīd]	0
	- لماذا هو فرحان ؟	[waθīm]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[/]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[ṭawīl]	1

المجموع: 5x9

VER = 45 %

جدول (13) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثانية في جميع الإختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	%32	Dif
	ب- التماثل	%40	Par
2- التعبير	أ- التسمية	%31	Lx2
		%31	Lx3
	ب-السرد	%45	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

من خلال النتائج التي تحصل عليها الحالة(أ) والمبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أنه تحصل على نتائج ضعيفة في اختبار الفهم حيث تحصل على نسبة 32% في بند الاختلاف و40 % في بند التماثل ،حيث نلاحظ أن الطفل أجاب على أربعة أسئلة فقط من ضمن 15 سؤالا في بند الاختلاف و3 أسئلة في بند التماثل من بين 5 أسئلة.

وفي اختبار التعبير تحصلت الحالة على 31 % في بند تسمية الصور و45 % في بند سرد قصة.

2- التحليل الكيفي:

أثناء تطبيق الاختبار أظهر الطفل(أ) بطأ شديدا في الإجابة على بنود الاختبار ،حيث لم يتمكن من التعرف على الصور المختلفة ولا التمييز بين ما هو صغير وكبير ، فوجد صعوبة كبيرة في إدراك الاختلاف بين الأشياء.

أثناء الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بالمزهريتان أعطى الطفل كلمة من نفس الحقل الدلالي [$k\tilde{a}s$] بدل [vaz] إلا أنه لم يفرق بينهما وأجاب [$kifkif$].

أما عن إختبار التعبير في بند تسمية الصور أعطى الطفل التسمية الصحيحة لعدد لا بأس به من الصور حتى الصعبة منها مثل[$mi\text{ʔ}as\ \check{s}a\hat{g}ara$] إلا أن لغته كانت مليئة بالأخطاء النطقية كالحذف والإبدال والتعويض مثل [$ka\text{ṭ}u, ka\theta, mu\text{ʔ}ufa$]وفي بعض الأحيان لغة طفيلية وغير مفهومة، وذلك لنقص رصيده اللغوي رغم إجابته عن بعض الأسئلة المتعلقة بالقصة مثل: لماذا ؟ أين ؟.

3- التحليل اللساني:

- عدد الكلمات أثناء السرد 10 كلمات غير مفهومة عبارة عن أسماء.
- تمكن من سرد القصة بشكل متسلسل إلا أنه لم يحترم موضوع القصة.
- التعرف على الشخصيات : لم يتمكن الطفل من التعرف لا على الأم ولا على الطفل وإكتفى بالتعرف على الكلب $[tib]$.
- غياب تام لأدوات الربط.
- لم يتمكن من تركيب ولو جملة واحدة.
- عدد أفكار القصة 3 أفكار.
- الوقت المستغرق أثناء السرد ثلاث دقائق ونصف .

- **الحالة الثالثة: (و)**

1- الفهـــم

أ. الاختـلاف:

جدول (14) يمثل نتائج الحالة الثالثة في إختبار الإختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟		**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين	[/]	
	ب- هل يوجد فرق ؟	[mīš kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	$[mīš\ kifkif]$	**0**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	$[ʔazhãr]$	**1**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	$[kifkif]$	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	$[kifkif]$	**0**
3- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[qaṭatun]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	$[mīš\ kifkif]$	**2**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	$[sɣīr/kbãr]$	**2**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	$[mīš\ kifkif]$	**2**
	لماذا قلت مختلفين ؟	$[kbãr/sayir]$	**2**
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	$[mīš\ kifkif]$	**0**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	$[sayir/kbãr]$	**0**

المجموع: $\frac{15x5}{125}$ x100 = % 60 **DIF =** % 60

ب. التمـاثل:

جدول (15) يمثل نتائج الحالة الثالثة في إختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	**2**
2.المزهريتان المتماثلتان	+	**2**
3.القطتان المختلفتان	+	**2**
4.الإناءان المختلفان	–	**0**
5.الإناءان المتماثلان	–	**0**

المجموع: 6x10 =60

100/60 =**PAR**

2– التعبـــير:

أ. التســمية:

جدول (16) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[\]	0
ركبة	[/]	0
ريشة	[$ratm$]	2
كوب	[kãs]	4
مغسل	[ma]	2
مدفئة	[$sx\tilde{u}n$]	**2**
ورقة لعب	[/]	0
عدسة مكبرة	[wader]	0
دومينو	[$nla\varepsilon bo$]	1
فتاحة قارورات	[daz ũz]	1
سكين (يطوى)	[mus]	4
مقص البستاني	[/]	0
سنجاب	[$f\tilde{a}r$]	0
بلوط	[$\text{ʔ}awraq$]	1

خفاش	[/]	0
منضدة العمل	[naxṭam]	1
دعسوقة	[/]	0
مغرفة	[/]	0
مصفاة	[$baṭaṭa$]	0
مملحة	[/]	0
قمح	[$baṭaṭa$]	0
مغسلة الصحون	[/]	1
بصل	[$baṭaṭa$]	0
زجاجة الماء	[/]	1
مقلاة	[$baṭaṭa$]	0
قالب الحلوى	[/]	0
حنفية	[عajn]	4
مصباح	[ṭaw]	1
رضاعة	[/]	0

المجموع: 100/15

Lx_2 = 100/15

المجموع: 124/25

Lx_3 = 100/20

ب. الســـرد:

التعليمة :[ʔaħkili waš rak tšuf]

[ṭful $kalbun$ ṭah $xame$ĝ dwaš ṭful $xlaṣu$]

فهم الأفعال:

جدول (17) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	$[ful/talbun]$	1
	- مع من هو الطفل؟	$\left[ma\varsigma a\ hawhaw\ \right]$	0
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[/]	0
	- ماذا يلبس الطفل ؟	$[qa\check{s}]$	0
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	$[\ \dot{t}ahu\ hawhaw]$	0
	- لماذا سقط الطفل؟	$[\ kalb]$	1
	- أين هو الكلب؟	$[\ r\tilde{a}h]$	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	$[\ xame\hat{g}]$	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	$[\ xame\hat{g}]$	1
	- هل هو فرحان ؟	$[\jmath ebeki\ ]$	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	$[fol]$	0
	- من يساعده؟	$[mama]$	0
	- أين هي ثيابه؟	$[\ ne\hbar\bar{\hbar}itu]$	1
	- أين هي رجليه ؟	$[mena]$	0
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	$\left[m\varsigma a\ \dot{t}ful\right]$	0
	- لماذا هو فرحان ؟	$\left[\text{ʔ}aw\ mli\hbar\right]$	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[ɹšuf]	0
	- لماذا رفع رجليه؟	$[\ bah\ \jmath\check{s}uf]$	1

المجموع: 5x9

VER= % 45

جدول (18) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثالثة في جميع الإختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	%60	Dif
	ب- التماثل	%60	Par
2- التعبير	أ- التسمية	%15	Lx2
		%20	Lx3
	ب-السرد	%45	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

من خلال نتائج الحالة الثالثة (و) نلاحظ أنه يعاني صعوبة كبيرة في إدراك الفروق بين الأشياء وهذا ما تبينه العلامات التي تحصل عليها في بندي الإختلاف والتماثل والتي قدرت بـ 100/60 و 100/60 على التوالي، حيث أجاب على 8 أسئلة من بين 15 سؤالا في بند الإختلاف و 3 أسئلة من بين 5 في بند التماثل.

وفي إختبار التعبير كانت نتاج الحالة ضعيفة كسابقتها حيث تحصل على (15/100) lx2 و(20/100) lx3 في بند تسمية الصور و100/45في بند سرد قصة عن طريق الصور مما يدل على ضعف رصيده اللغوي.

2- التحليل الكيفي:

قمنا بتطبيق الاختبار على الحالة (و) في ظروف جيدة بمساعدة المختصة الأرطفونية أين أبدى الطفل رغبة وتجاوب كبيرين معنا، وفي حين فشل الطفل في تسمية معظم الصور المختلفة أو المتماثلة تمكن من التعرف وإدراك الاختلاف والتشابه بين بعض الصور، هذا يعني أن الطفل لديه قدرة على التمييز بين ما هو صغير وما هو كبير و قدرة على الفهم حتى ولو كانت ضعيفة ومحدودة حيث نلاحظ ذلك من خلال الإجابات التالية:

السؤال: هل يوجد فرق ؟ الإجابة: [mīškifkif]- $[kifkif]$.

السؤال: لماذا قلت مختلفتين ؟ الإجابة: $[sɣīr - kbãr]$.

وفي اختبار التعبير وفي بند التسمية لم يتمكن الطفل من تسمية كثير من الصور والأشياء خاصة الصعبة منها مثل (ذقن)، (ركبة)، (خفاش)، (بلوط)،(قالب حلوى)، في حين كانت إجاباته الأخرى مختصرة وبدون شرح وتحتوي على كثير من

الأخطاء النطقية مثل: إبدال حرف (s) بحرف (t) في كلمة [$ratm$] وحرف (د) بحرف (g) في كلمة [$dezuz$] كذلك نجد إعطاء كلمة من نفس الحقل الدلالي في كلمة [far] بدل [$xufaš$].

بالنسبة لسرد قصة عن طريق الصور فهم الطفل التعليمة إلا أنه لم يتمكن من سردها بطريقة متسلسلة مع نقص حاد في اللغة التعبيرية إضافة إلى عدم قدرته على فهم الأسئلة المتعلقة بالقصة (أين ،لماذا ،كيف) مما جعله يخطئ في كثير من الأحيان في الإجابة عنها كذلك لاحظنا اختصار كبير في التعبير عن أحداث القصة.

3- التحليل اللساني:

من خلال بند السرد نلاحظ عند الطفل ما يلي:

- عدد الكلمات 07 كلمات عبارة عن إعادة لشخصيات القصة .[$tful - kalb - tful$].
- التعرف على شخصيات القصة (الكلب والطفل دون الأم).
- التسلسل cro كان سرد الطفل للقصة بالترتيب بمساعدة المختصة الأرطفونية.
- عدد تكرار الموضوع rdb مرتين.
- عدد الأفكار nid 3 أفكار.
- عدد الجمل المركبة: rap لم يتمكن الطفل من تركيب أي جملة.
- الوقت tps :ثلاث دقائق
- لا يوجد خيال أو إبداع من طرف الطفل.

- **الحالة الرابعة: (ح)**

1- الفهـــم

أ. الاختـلاف:

جدول (19) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار الاختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[mãš kikif]	**2**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[/]	**0**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kikif]	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[/]	**0**
3- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[qiṭa]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	[$kikif$]	**0**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[/]	**0**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ṭawa]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kikif$]	**0**
	لماذا قلت مختلفين ؟	[/]	**0**
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kikif$]	**2**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[/]	**0**

المجموع: $\frac{10x5}{125}$ x100 = % 40 **DIF =** %40

ب. التمـاثل:

جدول (20) يمثل نتائج اختبار الحالة الرابعة في اختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	2
2.المزهريتان المتماثلتان	+	2
3.القطتان المختلفتان	–	0
4.الإناءان المختلفان	–	0
5.الإناءان المتماثلان	+	2

المجموع: 0x16

100/60 =PAR

2- التعبـــير:

أ. التســمية:

جدول (21) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[\]	0
ركبة	[ʕḍam]	0
ريشة	[ʔalmaʔija/ʃaşm]	2
كوب	[kãs]	4
مغسل	[ʔaslubiha wegêk]	2
مدفئة	[*fono*]	4
ورقة لعب	[*nelebu bih*]	2
عدسة مكبرة	[ʃkaber šuf biha]	4
دومينو	[*nleʕbu biha*]	2
فتاحة قارورات	[gazuz]	2
سكين (يطوى)	[*mus*]	4
مقص البستاني	[*mṭas/tegra*]	4
سنجاب	[ʔ*aneb*]	0

قمح	[ħuṭobihzīt]	4
مغسلة الصحون	[ʔušbihamãn]	1
بصل	[başla]	4
زجاجة الماء	[ħuṭobihaħalib]	0
مقلاة	[maqla]	4
قالب الحلوى	[haṭu bihṭaṭu]	2
حنفية	[ʕīd]	0
مصباح	[şbãħ]	2
رضاعة	[susãt]	4
بلوط	[ħašīš]	1
خفاش	[baʕu]	0
منضدة العمل	[ɟexdem biha /nĝar]	2
دعسوقة	[baʕuša]	2
مغرفة	[maʕufa]	4
مصفاة	[haṭu fuh]	1
مملحة	[ħoṭubihmelh]	4

المجموع: 100/53

Lx_2= 100/53

المجموع: 124/65

Lx_3= 100/52

ب. الســـرد:

التعليمة: [ʔaħkili waš rak tšuf]

[ṭful ʔahkembelxaɟeṭʔeĝiṭahxameĝɟeddwešxaleş]

فهم الأفعال:

جدول (22) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ṭful jakem kaleb]	1
	- مع من هو الطفل؟	[rah barra]	0
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[jawaħ]	0
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[ʔazraq]	0
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[ṭaħ bakaleb]	0
	- لماذا سقط الطفل؟	[jaĝi bezãf]	1
	- أين هو الكلب؟	[ʔaw rah]	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[ṭaħ/xammeĝ]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[ʔaswed]	1
	- هل هو فرحان ؟	[jebki]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[bexmãĝ]	0
	- من يساعده؟	[duwaš]	0
	- أين هي ثيابه؟	[hahu]	1
	- أين هي رجليه ؟	[/]	0
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[mīj]	1
	- لماذا هو فرحان ؟	[dewešmlih]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[jaṭʕ/jšuf]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[/]	0

المجموع: 5x10 **=VER** % 50

جدول (23) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الرابعة في جميع الاختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	%40	Dif
	ب- التماثل	%60	Par
2- التعبير	أ- التسمية	%53	Lx2
		%52	Lx3
	ب-السرد	%50	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

من خلال نتائج الحالة (ح) والمبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أنه تحصل على نتائج متوسطة في اختبار الفهم، حيث أجاب على 5 أسئلة في بند الاختلاف من بين 15 سؤالا بنسبة 100/40 و 2 أسئلة من ضمن 5 في بند التشابه بنسبة 100/60.

في اختبار التعبير كانت نتائج الحالة بدرجة أقل حيث تحصل على 100/53 و 100/52 في بند تسمية الصور و100/50 في بند سرد قصة.

2- التحليل الكيفي:

في اختبار فهم الاختلاف والتماثل لم يتمكن الطفل من معرفة سبب الاختلاف بين المزهريتان، القطتان، الإناءان، أي أنه لم يميز بين ما هو صغير وما هو كبير وكانت معظم إجاباته [$kikīf$] وعشوائية بدون تركيز وبدون فهم للسؤال، حيث لاحظنا عدم معرفته لمفهومي الصغير والكبير بصفة جيدة رغم تسميته للصور المتماثلة والمختلفة وهذا يعني نقص كبير في الفهم لدى الحالة.

في إختبار التعبير وفي بند تسمية الصور وبمساعدة المختصة الأرطفونية تمكن الطفل من تسمية عدد لا بأس به من الصور حتى الصعبة منها أو إعطاء فيما تستعمل مثل مدفئة [$fono$] أو عدسة مكبرة [$Jkaber/šufbiha$] أو مقص البستاني [$mṭas teĝra$] هذا دليل على إمتلاك الطفل لرصيد لغوي لا بأس به رغم الأخطاء النطقية الكثيرة التي تميز لغته.

وفي بند السرد دائما وبعد المساعدة فهم الطفل التعليمة (أحكي لي ما ذا ترى ؟) قام الطفل بالتعبير عن الصور الواحدة تلوى الأخرى مع تسلسل في سرد الأحداث، وفي ما يخص الأسئلة المتعلقة بالقصة كان هناك خلط في الإجابة وكأن الطفل لم يفهم الأسئلة مثل:

السؤال: من يساعده ؟

إجابة الطفل: دوش [$duweš$].

السؤال: مع من هو الطفل ؟

إجابة الطفل: راح برا [$raħ\ barra$].

3- التحليل اللساني:

من خلال سرد الطفل (ح) للقصة نستطيع ملاحظة مايلي:

- التسلسل cro :تمكن الطفل من سرد القصة مراعيا في ذلك التسلسل في أحداث القصة.
- عدد الأفكار nid من خلال سرد الطفل نلاحظ وجود 4 أفكار مع تكرار للموضوع rdb مرة واحدة.
- عدد الجمل المركبة rap تمكن الطفل من تكوين جملة واحدة.
- عدم قدرة الطفل على التعرف على شخصيات القصة (الأم والكلب) وأكتفي بالتعرف على الطفل.
- لا يوجد إبداع أو خيال من طرف الطفل.
- الوقت المستغرق :دقيقتان وخمسون ثانية .

تفسير ومناقشة نتائج المجموعة الأولى:

توضح النتائج المتحصل عليها من طرف المجموعة الأولى (الأطفال غير المدمجين) عند كل حالة والموضحة في الأعلى المستوى الضعيف للأطفال في جميع الاختبارات.

فبالنسبة لإختبار الفهم، نلاحظ الصعوبات التي تبديها حالات المجموعة الأولى في الفهم اللغوي، حيث لم تتمكن من التعرف على أوجه الاختلاف والتماثل بين الصور.

أما عن إختبار التعبير، فمن خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن أطفال المجموعة الأولى لديهم ضعف في رصيدهم اللغوي، وهذا ما يفسره فشلهم في تسمية معظم الصور في بند التسمية وعجزهم عن التعبير عن أحداث القصة في بند السرد، حيث تميز تعبير الحالات بما يلي:

- عدم التسلسل في ترتيب القصة
- نقص في عدد الأفكار
- عدم القدرة على تركيب الجمل، إضافة إلى الوقت الطويل المستغرق في التعبير.

إذن من خلال هذه النتائج يمكن ملاحظة الصعوبات التي يبديها أفراد المجموعة الأولى في الفهم والتعبير اللغويين.

II. عرض نتائج المجموعة الثانية (المدمجون):

- **الحالة الأولى: (س)**

1- الفهم:

أ. الاختلاف:

جدول (24) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار الاختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**ت-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟		**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين	[/]	
	ث- هل يوجد فرق ؟	[mahumš kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[haḍi seδira haḍi kebira]	**2**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**ت-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[fãz]	**2**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ث- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[kifkif]	**2**
3- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[qiṭa]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	[mahumš kifkif]	**2**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[haḍi seδira whaḍi kebira]	**2**
4- الإناءان المختلفان:	**ت-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ṭawṣ]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ث- هل يوجد فرق ؟	[mahuš]	**2**
	لماذا قلت مختلفين ؟	[haḍi lawn ʔaħmar whaḍi muš]	**2**
5- الإناءان المتماثلان:	**ت-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[tawṣ]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ث- هل يوجد فرق ؟	[mahuš kifkif]	**0**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟		**0**

المجموع: $100x\frac{5x24}{125} = 96\ \%$ / **DIF** = 96 %

ب. التمـاثل:

جدول (25) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	2
2.المزهريتان المتماثلتان	+	2
3.القطتان المختلفتان	+	2
4.الإناءان المختلفان	+	2
5.الإناءان المتماثلان	+	2

المجموع: 10x10

PAR= %100

2- التعبير:

أ. التسـمية:

جدول (26) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[\]	0
ركبة	[\]	0
ريشة	[ndiru ʔalwan]	4
كوب	[kas nušrbu fih]	4
مغسل	[naδeslo fih ʃeddina]	4
مدفئة	[naħmaw]	4
ورقة لعب	[karṭa nelʕbo biha]	4
عدسة مكبرة	[\]	0
دومينو	[domino]	4
فتاحة قارورات	[ʃħal qarʕa gazuz]	4
سكين (يطوى)	[mus]	4
مقص البستاني	[mqaṣ raĝel]	4
سنجاب	[sinĝab]	4

بلوط	[\]	0
خفاش	[\]	0
منضدة العمل	[ṭawila raĝol]	4
دعسوقة	[\]	0
مغرفة	[muδurfa]	4
مصفاة	[nħoṭo fiha baṭaṭa]	4
مملحة	[melh]	4
قمح	[\]	0
مغسلة الصحون	[ṭubṣi naδeslouh]	4
بصل	[baṣla]	4
زجاجة الماء	[karʕa zeĝaĝ]	4
مقلاة	[\]	0
قالب الحلوى	[ṭaɹebu gaṭu]	4
حنفية	[naδeslo ma]	4
مصباح	[daw]	4
رضاعة	[\]	0

المجموع: 100/80

Lx_2= 100/80

المجموع: 124/64

Lx_3= 100/51

ب. الســـرد:

التعليمة: [ʔaħkili waš rak tšuf]

$$\begin{bmatrix} kaleb\ ɛando\ xaɹeṭ\ ʧful\ ɹahkem\ xaɹeṭ\ kaleb\ ɹeĝeri\ ʧful\ ṭah \\ mlabi\ ʔawsax\ ɹebki\ ʧful\ ɹedweš\ mɛa\ mamah\ ʧful\ haw\ ʃšuf \end{bmatrix}$$

فهم الأفعال:

جدول (27) يمثل نتائج الحالة الأولى في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بالقصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[haw ɟaħkem lxaɟeṭ haw ɟeĝri]	1
	- مع من هو الطفل؟	[kaleb]	1
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[xaɟeṭ]	1
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[serwal şebaṭ triko]	1
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[ṭaħfelħšiš]	1
	- لماذا سقط الطفل؟	[xaṭrakšgaع edɟeĝri]	1
	- أين هو الكلب؟	[makaneš]	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[ɟebki]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[t wasax]	1
	- هل هو فرحان ؟	[mahušraħtezعaf]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[belmaşabun]	1
	- من يساعده؟	[mamah]	1
	- أين هي ثيابه؟	[haho]	1
	- أين هي رجليه ؟	[hawdaxellma]	1
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[\]	0
	- لماذا هو فرحان ؟	[xaṭrakšdeweš]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[kraعṭ aleع]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[bašɟšuf]	1

المجموع:5x17 **=VER** 100/85

جدول (28) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الأولى في جميع الاختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	**%96**	**Dif**
	ب- التماثل	**%100**	**Par**
2- التعبير	أ- التسمية	**%80**	**Lx2**
		%51	**Lx3**
	ب- السرد	**%85**	**Ver**

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

تشير النتائج التي تحصلت عليها الحالة (س) والمذكورة في الجدول أعلاه إلى حصولها على نتائج جيدة في بندي الإختلاف والتماثل، حيث تعرفت على أربعة أزواج من الصور المختلفة وأخفقت في التعرف على زوجين إذ تحصلت على 96% في بند الاختلاف و 100% في بند التشابه .

وفي إختبار التعبير تحصلت الحالة على 80% و51%في تسمية الصور و85% في سرد قصة صغيرة.

2- التحليل الكيفي:

أثناء قيامنا بتطبيق الاختبار على الطفلة سعاد لم تواجهنا أي صعوبات أو عراقيل بل بالعكس من ذلك طبقنا الاختبار في ظروف جيدة تجاوبت خلالها الحالة معنا بشكل جيد وكانت هادئة وواثقة من إجابتها حيث تمكنت من التعرف على كل الأشياء المتشابهة والمختلفة ماعدا في سؤال الإناءان المتماثلان أين لم تتمكن من التعرف على سبب التماثل هذا يعني قدرتها على التمييز بين ما هو صغير وما هو كبير من جهة وبين ما هو سمين وما هو رقيق من جهة أخرى[*haḍi seɣira whaḍi kebira*]و[*haḍi xšin whaḍi regig*]

أما في اختبار التعبير تمكنت الطفلة من إعطاء التسمية الصحيحة لكثير من الكلمات الصعبة مثل ورقة اللعب [*karṭa nelɛbo biha*] والدومينو [*domino*] أو إعطاء فيما تستعمل مثل مغسلة الصحون [ṭubṣi nayṣluh] في المقابل لم تتمكن من تسمية بعض الصور مثل: بلوط – خفاش وكذلك بالنسبة لأعضاء الجسم: الذقن – الركبة.

وفي بند السرد فهمت الطفلة التعليمة وعبرت لنا عن أحداث القصة بلغة مفهومة و واضحة وخالية من الأخطاء النطقية إضافة إلى إجابتها على أسئلة القصة مثل: لماذا، كيف، أين ... بجمل كاملة مثل:

السؤال:ماذا يفعل الطفل ؟

الإجابة:[*haw Jaħkem lxaJṭ*].

السؤال:بماذا يغسل الطفل ؟

الإجابة:[*belma ṣabun*].

3- التحليل اللساني:

أثناء قيام الحالة (س) بسرد القصة لا حظنا ما يلي:

- عدد الكلمات: 18كلمة.
- التعرف على الشخصيات :لاحظنا احترام موضوع القصة من طرف الحالة والقدرة على التعرف على الشخصيات الموجودة: الطفل، الكلب، الأم.
- عدد الجمل المركبة : من خلال سرد الحالة للقصة كونت 7 جمل قصيرة وبسيطة سواء كانت اسمية أو فعلية مع تقديم الفاعل عن الفعل[ṭful Jaħkem xaJeṭ]وتكرار موضوع القصة (الطفل)في جميع الجمل دون الرجوع إلى الوراء.
- الوقت المستغرق: دقيقة وخمسون ثانية.
- استعمال حرف العطف – مع– مرة واحدة.
- الخلط بين المذكر والمؤنث.

- **الحالة الثانية: (ك)**

1/الفهم

أ. الاختلاف:

جدول (29) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار الإختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[vaz ndiro warda]	2
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[miš kifkif/]	2
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[hadi seδira hadi kebira]	2
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[vaz]	2
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	2
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[kebira fi zuĝ]	2
3-القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[ʔaṭa]	2
	هل يوجد فرق ؟	[miš kifkif]	2
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[waħda waħda sδirakebira]	2
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ṭawa]	2
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[miš kifkif]	2
	لماذا قلت مختلفين ؟	[sδajra kebira]	2
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[ṭawa]	2
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[kifkif]	2
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[kebira kebira]	2

المجموع: $\frac{25x5}{125}$ X %100 =/ 100 %100 **= DIF** %100

ب. التماثل:

جدول (30) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	2
2.المزهريتان المتماثلتان	+	2
3.القطتان المختلفتان	+	2
4.الإناءان المختلفان	+	2
5.الإناءان المتماثلان	+	2

المجموع: 10x10

PAR= %100

1- التعبير:

أ. التسـمية:

جدول (31) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[musṭaš]	2
ركبة	[rukeba]	4
ريشة	[šewijamakijaĝ]	2
كوب	[fenĝal]	4
مغسل	[meδsel]	4
مدفئة	[furno]	4
ورقة لعب	[waraʔa ntaʕ ħeram]	4
عدسة مكبرة	[miħemar nelʕ bobalon]	1
دومينو	[friĝidar]	0
فتاحة قارورات	[bušun ntaʕ gazuz]	4
سكين (يطوى)	[mus seδʔɹra]	4
مقص البستاني	[kullab]	4
سنجاب	[sinĝab]	4

بلوط	[*hešiš*]	1
خفاش	[\]	0
منضدة العمل	[*ṭawila*]	4
دعسوقة	[ع *andus*]	4
مغرفة	[*muðerfa*]	4
مصفاة	[*ṭubṣi*]	1
مملحة	[*mimlaha*]	4
قمح	[*mũrldirlgaṭu*]	2
مغسلة الصحون	[*maɛun*]	2
بصل	[*baṣla*]	4
زجاجة الماء	[*kas ntaɛlma*]	2
مقلاة	[*ṭawa ntaɛ ṭaɹebo*]	4
قالب الحلوى	[*murṣu ntaɛ gaṭu*]	4
حنفية	[binaz ntaɛlma]	4
مصباح	[*daw*]	2
رضاعة	[*bušun ntaɛlkas*]	0

المجموع: 63%

Lx_2= 63%

المجموع: 124/81

Lx_3= 65%

ب. الســـرد:

التعليمة :[ʏaħkili waš rak tšuf]

[ṭ*ful* ħ*abel f elkaleb* ṭ*ahet* ṭ*ful ra*ĝ*ul musex* ɹ*ebki omi*
*dewšu fel*ħ*ammam* ṭ*ful* ɹ*aṭle*ɛ ɹ*ešuf f elmri*]

فهم الأفعال:

جدول (32) يمثل نتائج الحالة الثانية في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ṭful jeĝri kaleb]	1
	- مع من هو الطفل؟	[kaleb]	1
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[ħabel]	1
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[serwal ṣebaṭ ħomra]	1
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[ṭaħ ṭful xemaĝ]	1
	- لماذا سقط الطفل؟	[ṭaħṭfuljeĝri tgeleblhih felħabel]	1
	- أين هو الكلب؟	[mašaftušʕajni]	0
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[jebti]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[musax]	1
	- هل هو فرحان ؟	[mahuš farħan]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[ṣabun welmã]	1
	- من يساعده؟	[omi]	1
	- أين هي ثيابه؟	[haho]	1
	- أين هي رجليه ؟	[feduš]	1
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[jšuf mri]	1
	- لماذا هو فرحان ؟	[mesħi fuṭa wʕjnih mliħ]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[ṭaleʕ]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[jšufu mri]	1

المجموع: 5x17 **=VER** 100/85

جدول (33) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثانية في جميع الاختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	% 100	Dif
	ب- التماثل	% 100	Par
2- التعبير	أ- التسمية	% 63	Lx2
		%65	Lx3
	ب- السرد	%85	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

بينت النتائج التي تحصلت عليها الحالة (ك)أن إجاباتها كانت كلها ممتازة وصحيحة في جانب الفهم حيث تحصلت على نسبة 100% في بند الإختلاف و100% في بند التماثل .

أما في جانب التعبير فقد تحصلت على 63% و65%في بند تسمية الصور و85% في سرد القصة.

2- التحليل الكيفي:

كانت الحالة (ك)من بين أحسن الحالات المدمجة من حيث سلوكها الهادئ وإجاباتها الجيدة أثناء تطبيق الإختبار فقد أظهرت تجاوبا وتركيزا كبيرين في الإجابة على بنوده.

وفي جانب الفهم تمكنت الحالة من التعرف على جميع الصور المتشابهة والمختلفة مع إعطاء تفسير جيد لسبب الإختلاف أو التشابه وهذا ما يظهر من خلال إجاباتها مثلا [$sayira/kabira$] مما يدل على إمتلاكها لقدرة كبيرة على الفهم والتمييز بين الأشياء .

وفي جانب التعبير وفي بند التسمية تمكنت الحالة من التعرف على معظم الأشياء حتى الصعبة منها مثل ركبة : [$rukba$] و سنجاب [sinĝãb] و أعطت لبعض الأشياء فيما تستعمل مثل: فتاحة قارورات [$bušun\ ntaʁ\ gazuz$] و قمح [$mul\ dir\ lgaṭo$] أما عن بند السرد فقد فهمت الحالة التعليمة بسهولة حيث قامت بسرد جميع أطوار القصة مع تسلسل منطقي للأحداث والأفكار، وفيما يخص الأسئلة المتعلقة بالقصة فقد فهمت جميع الأسئلة (**أين ،لماذا ،كيف** ...) وأجابت عنها كلها دليل على فهمها الجيد لأحداث القصة و امتلاكها لرصيد لغوي جيد.

3- التحليل اللساني:

يمنح لنا سرد القصة القصيرة للصور من طرف الحالة (ك) مجموعة من الملاحظات حول:

- التسلسل cro: تسلسلها وترتيبها لأحداث القصة كان صحيحا و منطقيا.
- عدد أفكار القصة التي قدمتها الحالة 5 أفكار مع تكرار لموضوع القصة rdb في ثلاث مرات متتالية.
- عدد الجمل المركبة 5 منها 3جمل إسمية مع استعمال حرف الجر في مناسبتين وجملتين فعليتين مع تقديم الفاعل عن الفعل.
- إستعمال الصفات مرة واحدة في $[musex]$.
- الوقت المستغرق أثناء السرد دقيقة و30 ثانية.
- التعرف على شخصيات القصة: تمكنت الحالة من التعرف على جميع شخصيات القصة (الطفل والكلب والأم).

- **الحالة الثالثة: (م)**

1.الفهـــم أ- الاختـلاف:

جدول (34) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار الاختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ʔazhãr]	**1**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[maši kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[kabīra/saɣīra]	**2**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[ʔazhãr]	**1**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kifkif$]	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[ʔazhãr]	**0**
3-القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[qiṭa]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	[mahumš kifkif]	**2**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[ʔasɣarqiṭa ʔakbarqiṭa]	**2**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$mahumš\ kifkif$]	**2**
	لماذا قلت مختلفين ؟	[$ʔaħmar\ ʔaswad$ $saɣīr\ ʔakbar$]	**2**
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[/]	**0**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kifkif$]	**2**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[ʔasɣar/ʔasɣar]	**2**

المجموع: $88\text{X}\frac{22\text{x}5}{125}$ =100 % **=DIF** 88 %

ب– التمـاثل:

جدول (35) يمثل نتائج اختبار التماثل للحالة الثالثة

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	2
2.المزهريتان المتماثلتان	+	2
3.القطتان المختلفتان	+	2
4.الإناءان المختلفان	+	2
5.الإناءان المتماثلان	+	2

المجموع: 10x10

PAR= %100

1– التعبـــير:

أ. التســمية:

جدول(36) يمثل نتائج الحالة الثالثة في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[ ]	0
ركبة	[*riĝli*]	4
ريشة	[*qalam raṣãṣ*]	4
كوب	[*sṭãs*]	4
مغسل	[ʔ*almãʔu dewšu*]	4
مدفئة	[*bidun*]	0
ورقة لعب	[*warata*]	2
عدسة مكبرة	[/]	0
دومينو	[*baṣṭa*]	0
فتاحة قارورات	[*meftãh*]	4
سكين (يطوى)	[*mus*]	4
مقص البستاني	[*miṭas*]	4
سنجاب	[ʔ*arnabun*]	2
بلوط	[ṭaṭu]	0
خفاش	[ħ*amama*]	2

منضدة العمل	[ṭawila]	4
دعسوقة	[debana]	4
مغرفة	[muδerfa]	2
مصفاة	[ṭubşīnu]	2
مملحة	[sutur]	0
قمح	[/]	0
مغسلة الصحون	[ʔalmãʔu]	2
بصل	[/]	0
زجاجة الماء	[qarɛa ma]	4
مقلاة	[/]	0
قالب الحلوى	[ṭubşīnu]	4
حنفية	[ʔalmãʔu]	4
مصباح	[daw]	4
رضاعة	[ntãɛ bībī]	4

المجموع: 100/52

Lx_2= %52

المجموع: 124/68

Lx_3 = %54

ب. الســـرد:

التعليمة :[ʔaħkili waš rak tšuf]

[ṭful rah ɟeĝri lkaleb ṭaħ ɟeĝri ɟebki raħ ħammam qaš
neħiħ rah ɟetgaṭaɛ]

فهم الأفعال:

جدول (37) يمثل نتائج الحالة االثالثة في ختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ʝeĝri melkaleb]	1
	- مع من هو الطفل؟		1
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[kalebun]	0
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[ṣabbaṭ sewal]	1
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[ṭīn]	1
	- لماذا سقط الطفل؟	[/]	0
	- أين هو الكلب؟	[rah ʝeĝeri]	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[ʝebeki]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[gaṭeع a]	1
	- هل هو فرحان ؟	[ʝebeki]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[ṣabun mã٢]	1
	- من يساعده؟	[omi]	1
	- أين هي ثيابه؟	[qašu ṭgaṭeع naħhah feduš]	1
	- أين هي رجليه ؟	[hena]	1
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[ʝšuf ٢alħammam]	0
	- لماذا هو فرحان ؟	[/]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[٢a ṭlalع fug]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[/]	0

المجموع: 5 x14 **=VER** % 70

جدول (38) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الثالثة في جميع الاختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	%88	Dif
	ب- التماثل	%100	Par
2- التعبير	أ- التسمية	%52	Lx2
		%54	Lx3
	ب- السرد	%70	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

من خلال نتائج الطفل (م) نلاحظ تحصله على نتائج مرضية في جانب الفهم، إذ تحصل على نسبة 88% في بند الاختلاف و 100% في بند التماثل فيما تحصل على نتائج أقل في جانب التعبير، حيث تحصل على 52% و54%في بند تسمية الصور و70% في بند سرد قصة.

2- التحليل الكيفي:

طبقنا اختبار تقييم اللغة الشفوية في جانبيه المتعلقين بالفهم والتعبير على الطفل (م) بمساعدة المعلم العادي والمختصة الأرطفونية التي تشرف على حصص إعادة التربية في حصتين منفصلتين وذلك بسبب نقص الرغبة لدى الطفل في الإجابة على بنود الاختبار، حيث كان متعبا وغير مبالي كما أنه مدلل كثيرا بسبب عيشه عند خاله بعد وفاة أبيه.

وفيما يخص إختبار الفهم فقد تمكن الطفل من التعرف على معظم الصور المختلفة والمتماثلة مع ذكر سبب الإختلاف وسبب التماثل حيث أجاب: [ʔasɣar/ʔakbar] و [ʔasɣar/ʔasɣar] مما يدل على إكتسابه لهاذين المفهومين وقدرته على التمييز بين الأشياء وعلى الفهم الجيد.

وفي إختبار التعبير وفي بند تسمية الصور تمكن الطفل من إعطاء التسمية الصحيحة لكثير من الصور مثل قلم رصاص [qalam raṣaṣ] وطاولة [ṭawila] أو إعطاء فيما تستعمل مثل فتاحة قارورات [meftaħ qarɛa] رغم بعض الأخطاء النطقية كإبدال حرف (q) بحرف (t) في كلمة [mitaṣ] بدل [miqaṣ] أو إضافة حرف (s) في كلمة [sṭaṣ] بدل [ṭaṣ] فيما لم يتمكن من تسمية بعض الصور الصعبة مثل: (بصل ، قمح، عدسة مكبرة).

وفي بند سرد قصة عن طريق الصور فهم الطفل التعليمة جيدا وبعد مساعدتنا قام بالتعبير عن الصور الواحدة تلوى الأخرى حتى نهايتها، كما تمكن من الإجابة على الأسئلة المتعلقة بها (لماذا، أين، كيف) بلغة مفهومة وواضحة ما يميز السلوك اللغوي للطفل إضافة إلى حركته المفرطة امتلاكه لرصيد لغوي جيد إلا أنه يقوم باختصار إجاباته.

3- التحليل اللساني:

من خلال سرد الطفل للقصة نلاحظ ما يلي:

- عدد الكلمات 13 كلمة عبارة عن أسماء لشخصيات القصة كالكلب والطفل وأفعال مثل:[$ra\hbar -$ $\dot{t}a\hbar -$].
- التسلسلcro: كان سرد الطفل لأحداث القصة متسلسلا من أول صورة حتى أخر صورة.
- عدد الأفكار nid: عدد الأفكار التي لاحظناها في سرد الطفل للقصة 4أفكار.
- عدد تكرار الموضوع rdb: كرر الطفل الموضوع الذي تدور حوله القصة مرة واحدة.
- عدد الجمل المركبة rap: تمكن الطفل من تكوين أربع جمل عبارة عن فعل وفاعل.
- الوقت المستغرق tps: دقيقة وثمان وأربعون ثانية.

- **الحالة الرابعة: (س)**

1/الفهـــم

أ. الاختـلاف:

جدول (39) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار الاختلاف

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
1- المزهريتان المختلفتان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[ṭãṣ]	**0**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[mahumš kifkif]	**2**
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟	[mahumš]	**0**
2- المزهريتان المتماثلتان:	**أ-** أنظر ماذا تمثلان ؟	[fãz]	**2**
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kifkif$]	**2**
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟	[/]	**0**
3-القطتـان:	ماذا تمثلان ؟	[ga$ṭṭa$]	**2**
	هل يوجد فرق ؟	[maši kifkif]	**2**
	لماذا قلت مختلفتين ؟	[kabira sayira]	**2**
4- الإناءان المختلفان:	**أ-** أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟	[$ṭaṣ$]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$mahumš$]	**2**
	لماذا قلت مختلفين ؟	[kabira sayira]	**2**
5- الإناءان المتماثلان:	**أ-** أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟	[$ṭaṣ$]	**2**
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ب- هل يوجد فرق ؟	[$kifkif$]	**2**
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟	[ṭaṣ/kaswkas]	**2**

المجموع: $\frac{24x5}{125} \times 100 = 96\ \%$ / **DIF=** 96%

ب. التمـاثل:

جدول (40) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار التماثل

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان	+	2
2.المزهريتان المتماثلتان	+	2
3.القطتان المختلفتان	+	2
4.الإناءان المختلفان	+	2
5.الإناءان المتماثلان	+	2

المجموع: 10x10

PAR= %100

2 –التعبـــير:

أ. التســمية :

جدول(41) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار التسمية

البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن	[šaʕr]	2
ركبة	[krãʕ]	2
ريشة	[ʔalwãn]	2
كوب	[fenĝãn]	4
مغسل	[ʔaɣsel weĝi]	4
مدفئة	[furṭa ɹšʕal]	4
ورقة لعب	[/]	0
عدسة مكبرة	[mri]	1
دومينو	[nalaʕbu bih]	2
فتاحة قارورات	[ɹnħħi gazuz]	4
سكين (يطوى)	[mũrs]	4
مقص البستاني	[kullãb]	4

سنجاب	[$fãr$]	2
بلوط	[$ħabba$]	1
خفاش	[ḍbbana]	2
منضدة العمل	[ṭãbla]	4
دعسوقة	[$baʕbuš$]	4
مغرفة	[mũɣurfa]	4
مصفاة	[/]	0
مملحة	[$meleħ$]	4
قمح	[$kahwa\ nkubu\ kahwa$]	2
مغسلة الصحون	[$ma\ naδeslu\ gaşula$]	4
بصل	[başla]	4
زجاجة الماء	[qarʕet lma nušurbo]	4
مقلاة	[$maqela$]	4
قالب الحلوى	[/]	0
حنفية	[$ma\ nhelu\ ma$]	4
مصباح	[namba]	4
رضاعة	[$bībru$]	4

المجموع: 100/66

Lx_2= 100/66

المجموع: 124/84

Lx_3= %67

ب. الســـرد:

التعليمة: [ʔaħkili waš rak tšuf]

[ṭ$ful\ jaħkam\ \ kaleb\ ṭaħet\ kaleb\ raħet\ jebki\ kaleb\ juhrub$
$musex\ duweš\ şabun\ mri\ ʔaṭlaʕ\ hajel$]

فهم الأفعال:

جدول (42) يمثل نتائج الحالة الرابعة في اختبار فهم الأفعال المتعلقة بسرد القصة

	الأسئلة	إجابة الطفل	النقطة
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟	[ʃaħkam kalb]	1
	- مع من هو الطفل؟	[/]	0
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟	[xaʃṭ]	1
	- ماذا يلبس الطفل ؟	[srwal ṣabbaṭ]	1
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟	[fesedriʃa]	1
	- لماذا سقط الطفل؟	[kaleb ĝebdu]	1
	- أين هو الكلب؟	[raħt]	1
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟	[ʃebeki]	1
	- كيف هي ثياب الطفل ؟	[mussax]	1
	- هل هو فرحان ؟	[mahuš]	1
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟	[ṣabun]	1
	- من يساعده؟	[mmu]	1
	- أين هي ثيابه؟	[makanš hahu]	1
	- أين هي رجليه ؟	[mxabbi]	1
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟	[mri]	1
	- لماذا هو فرحان ؟	[xalleṣ/haʃl]	1
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟	[ʔa ṭlع]	1
	- لماذا رفع رجليه؟	[mri ʃšuf]	1

المجموع: 5x17 **=VER** %85

جدول (43) يمثل ملخص للنتائج المتحصل عليها من طرف الحالة الرابعة في جميع الاختبارات

الجانب اللغوي	البنود	النتائج المتحصل عليها	
1- الفهم	أ- الاختلاف	%96	Dif
	ب- التماثل	%100	Par
2- التعبير	أ- التسمية	%66	Lx2
		%67	Lx3
	ب- السرد	%85	Ver

❖ **التحليل:**

1- التحليل الكمي:

كانت النتائج التي تحصلت عليها الحالة (س) جيدة في اختبار الفهم، حيث تحصلت على نسبة 96% في بند الاختلاف و100% في بند التشابه، كما أن نتائجها في اختبار التعبير لم تكن أقل من ذلك بكثير، إذ تحصلت على 66% و67%في بند تسمية الصور، و 85% في بند سرد القصة.

2- التحليل الكيفي:

أبدى الطفل (س) تجاوبا وفهما كبيرين في الإجابة على بنود الإختبار، حيث تمكن في إختبار الفهم من التعرف على معظم الأشياء المختلفة والمتماثلة مع إعطاء سبب الإختلاف [$kabira/sayira$] مما يدل على إكتسابه لمفهومي الكبير والصغير وقدرته على إيجاد أوجه الإختلاف والتشابه بين الأشياء بمعنى قدرته على الفهم.

وفي إختبار التعبير وفي بند تسمية الصور أعطى الطفل التسمية الصحيحة لكثير من الصور حتى الصعبة منها مثل: كلاب [$kullab$] وكوب [$fenĝan$] و مغرفة [$muɣerfa$] أو إعطاء فيما تستعمل مثل: دومينو [$nelʕbu\ bih$] وفتاحة قارورات [$Jenħħi\ gazuz$] وزجاجة ماء [$qarʕa\ nušurbo$] أو إعطاء كلمات من نفس الحقل الدلالي مثل: سنجاب [$fãr$] ودعسوقة [$baʕbuš$] كما لم تخلوا لغته من بعض الأخطاء النطقية كإبدال حرف (n) بحرف (t) في كلمة [$furṭ$] وبدل [$furno$].

وفي بند سرد قصة من خلال الصور أظهر الطفل (سيف) فهما جيدا للتعليمة ورصيد لغوي مقبول في التعبير عن أحداثها، حيث قام بسرد ها بالترتيب حتى الوصول إلى نهايتها.

بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالقصة تدخلنا في كثير من المرات من أجل تبسيط السؤال حتى يسهل على الطفل فهمه وهذا ما ساعده على الإجابة عنها بدقة.

السؤال :ماذا يلبس الطفل؟

الإجابة : [$srwal$ ṣabbaṭ].

السؤال :بماذا يغسل الطفل؟

الإجابة : [$ṣabun$].

3- التحليل اللساني:

من خلال سرد الطفل (س) للقصة نستطيع تسجيل الملاحظات التالية:

- عدد الكلمات 15 كلمة.
- التسلسل cro: رغم نجاح الطفل في سرد أحداث القصة بطريقة متسلسلة إلا أنه كان يرجع إلى الوراء مثل [$kaleb\ raħet/kaleb$ Jhrob].
- عدد الأفكار nid: عدد الأفكار التي لاحظناها في سرد الطفل للقصة 7 أفكار تتمحور كلها حول أحداث القصة.
- عدد تكرار الموضوع rdb: كرر الطفل الموضوع الذي تدور حوله القصة مرة واحدة.
- عدد الجمل المركبة rap: تمكن الطفل من تكوين ثلاث جمل وهي:

[ṭ $Jaħkem\ kaleb$] [$kaleb\ raħet$] [$kaleb\ Juhrub$]

- الوقت المستغرق tps: دقيقتين.
- لا يوجد خيال أو إبداع لدى الطفل.
- إستعمال الظرف المكاني [ʿaṭle٢].

تفسير ومناقشة نتائج المجموعة الثانية:

تبين النتائج المتحصل عليها من طرف أطفال المجموعة الثانية (المدمجون) المستوى الجيد للحالات في جميع الاختبارات

تشير النتائج إلى نجاح أطفال المجموعة الثانية في الإجابة على معظم الأسئلة الخاصة باختبار الاختلاف والتماثل مما يفسر قدرتهم على فهم وإدراك الفروق والتشابه بين الصور، وبالتالي امتلاكهم لفهم لغوي جيد.

أما عن اختبار التعبير فتشير النتائج المتحصل عليها من طرف كل حالة إلى قدرتهم على التعبير الجيد، تجلى ذلك في تسمية معظم الصور، أو تقديم شرح لها في بند تسمية الصور، هذا ما يدل على المخزون المفرداتي الثري الذي يتمتعون به

وفي اختبار سرد القصة كانت نتائج الحالات في مجملها إيجابية، وذلك من خلال التعبير الجيد عن أحداثها بطريقة متسلسلة، مع القدرة على تركيب عدة جمل، إضافة إلى تنويع في الأفكار واستغراق وقت أصغر من أطفال المجموعة الأولى

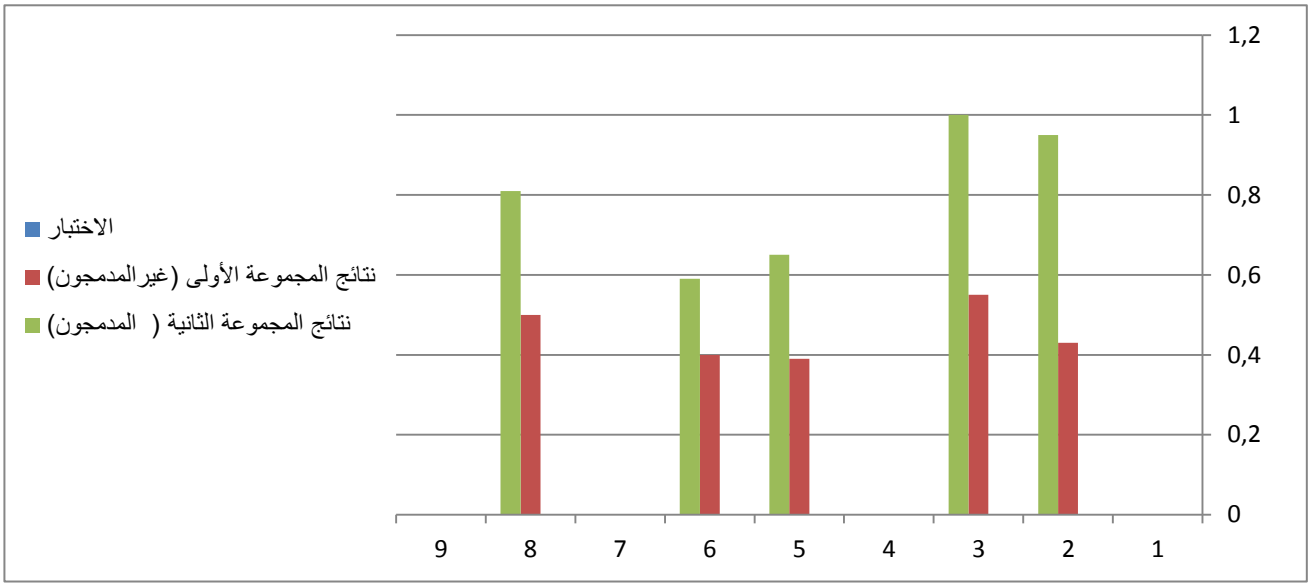
- **مقارنة النتائج:**

نقوم فيما يلي بعرض جدول مقارن يتضمن متوسط النسب المئوية لكل اختبار عند كل مجموعة متبوع بمخطط يمثل النسب المبينة في الجدول.

جدول(44) يمثل متوسط النسب المئوية لكل اختبار عند كل مجموعة :

الاختبار	نتائج المجموعة الأولى(غيرالمدمجون)	نتائج المجموعة الثانية (المدمجون)
اختبار الفهم: - الاختلاف.	%43	%95
- التماثل.	%55	%100
اختبار التعبير: - التسمية.	%39 %40	%65 %59
- سرد القصة.	%50	%81

مخطط يمثل النسب المئوية في الجدول:



بالنسبة للمجموعة الأولى (غير المدمجين) فقد تحصلوا على نتائج متوسطة بالإضافة إلى صعوبات في فهم التعليمات حيث تحصلت حالات المجموعة على 43% في بند الاختلاف و 55% في بند التماثل مع تقارب في النتائج بين الحالات ونلاحظ أن أضعف أداء يعود للحالة (أيمن) بحصوله على 32% في بند الاختلاف و40% في بند التماثل كذلك نلاحظ تحصل الحالات على نتائج ضعيفة في اختبار التعبير حيث تحصلت على نسبة 40% في بند تسمية الصور و50% في بند سرد قصة.

- فيما أبدت حالات المجموعة الثانية (المدمجون مع العاديين) نجاحا كبيرا في اختبار الفهم، حيث كانت نسبة النجاح في الاختلاف 95% أما التماثل فقدرت بـ 100%، ومن جهة أخرى نلاحظ حصول المجموعة على نتائج مقبولة في اختبار التعبير إذ تحصلت على 65% و 59% في بند تسمية الصور و 81% في سرد قصة عن طريق الصور مما يعني امتلاكها لأداء جيد في جانب التعبير.
- وبالمقارنة بين نتائج المجموعتين نلاحظ تباعد بين نتائج الحالات، حيث يعود أقوى أداء إلى الحالة الأولى (س) والحالة الثانية (ك) من المجموعة الثانية وأضعف أداء يعود إلى الحالة (أ) والحالة (س) من المجموعة الأولى وهذه النتائج تدل على أن الحالات المدمجة لديها أداء أحسن في جانبي الفهم والتعبير من الحالات غير المدمجة.

➢ **تفسير ومناقشة النتائج:**

من خلال التحليل الكمي للنتائج نلاحظ الفرق الكبير بين المجموعتين ، حيث ومن خلال نتائج المجموعتين يمكن ملاحظة مايلي:

بالنسبة لاختبار الفهم، لم يتمكن أطفال المجموعة الأولى (غير المدمجين) من الإجابة على معظم بنود الاختبار المتعلقة بالاختلاف والتماثل،، وهذ اعكس أطفال المجموعة الثانية (المدمجون) الذين تمكنوا من التعرف على الاختلاف والتشابه بين الصور، مما يدل على قدرتهم على التمييز بين ما هو صغير وما هو كبير وبالتالي القدرة على الفهم اللغوي .

أما بالنسبة لاختبار التعبير، واستنادا إلى النتائج المتحصل عليها فإننا نلاحظ التفاوت الموجود بين المجموعتين، ففي حين فشل أطفال المجموعة الأولى في تسمية معظم الصور أو إعطاء فيما تستعمل في بند التسمية، نجح أطفال المجموعة الثانية في تسمية معظمها، مع توظيف الوصف والشرح.

وفي بند سرد القصة كذلك نلاحظ المستوى الجيد للمجموعة (2) في التعبير اللغوي والذي ظهر من خلال الوقت المستغرق في السرد، القدرة على تركيب الجمل، استعمال عدة أفكار، بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالقصة مما يعكس تطور للبنى السببية والمكانية لهم، عكس أطفال المجموعة(1)

بصفة عامة يمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

بالنسبة للمجموعة الأولى: الصعوبات التي وجدتها في اختبار الفهم والتعبير تعود إلى:

- تأثير نظام العزل على اطفال المجموعة
- نقص الرصيد اللغوي لدى الحالات نتيجة لتواصلهم الدائم بلغة الإشارة
- غياب أي شكل من أشكال التفاعل والتواصل مع العاديين
- غياب أي نشاط مشترك بين الأطفال المعاقين سمعيا وأقرانهم العاديين

بالنسبة للمجموعة الثانية: النجاح الذي حققوه في اختبار الفهم والتعبير يعود إلى الأسباب التالية:

- الأثر الكبير للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي.
- وجود بيئة محفزة لتطوير اللغة الشفهية داخل القسم.
- اكتساب الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين للعديد من المفردات والجمل الجديدة بفضل الدمج المدرسي.
- التخلي عن لغة الإشارة كأداة للتواصل واستبدالها باللغة الشفهية.

إذن من خلال هذه النتائج يتضح أن للدمج المدرسي فاعلية كبيرة في تطوير الفهم والتعبير اللغويين لدى الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين للزرع القوقعي المدمجين مع العاديين، ومن ثم تطوير اللغة الشفهية باعتبار هذه الأخيرة تتكون من هاذين الجانبين (الفهم والتعبير) وهذا ما يتأكد مع أهداف دراستنا والتي تقول أن الدمج المدرسي يساهم في تطوير اللغة الشفهية للأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة كهدف رئيسي، وأن الدمج المدرسي يساهم في تطوير الفهم والتعبير اللغويين كأهداف فرعية.

وعليه يمكن اعتبار أن نتائج الدراسة الحالية متفقة مع عدة دراسات سابقة مثل دراسة **Rankhom,1994** والتي توصلت إلى أن الأطفال الصم المدمجين يستخدمون الأصوات واللغة الشفوية أفضل من الأطفال الصم المعزولين وكانوا أفضل في استخدام تراكيب الجمل .

كما تتفق مع الدراسة التي أجراها كل من **غيرزو، سبيهار و سيداي Geers, Sephar et Seday, 2002** والتي هدفت إلى معرفة إذا كان الأطفال الصم يكتسبون مهارات الكلام، أو يستمرون بالإعتماد على التواصل اليدوي بعد وضعهم في بيئة تواصل كلي، وكذا معرفة فيما إذا كان استخدام الكلام في مرحلة ما بعد زراعة القوقعة السمعية الالكترونية مرتبطا بنتائج أخرى مثل التحسن في استقبال الكلام أو وضوح الكلام أو الدمج التربوي.

حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين يستخدمون الكلام يحققون نتائج أعلى في اختبارات فهم الكلام و قواعد النحو باللغة الإنكليزية مقارنة بالأطفال الذين كان لديهم كلام قليل أو لم يستخدموا الكلام، وبعد ثلاث سنوات من زراعة القوقعة كان الأطفال الذين استخدموا الكلام أكثر قابلية للدمج في المدرسة العادية.

خـاتمة:

يعتبر موضوع الدمج المدرسي من المواضيع الحديثة في ميدان التربية الخاصة، إلا أن الباحثين والأخصائيين في هذا الميدان أنجزوا العديد من الدراسات التي أكدت في مجملها على الآثار الإيجابية التي يتركها الدمج المدرسي على الأطفال المعاقين سمعيا من جراء احتكاكهم الدائم بأقرانهم العاديين.

فوجود الأطفال المعاقين سمعيا في نفس القسم الذي يتواجد به العاديين يمكنهم من تكوين صداقات، ويوفر لهم مناخ وبيئة نفسية مدعمة، وينعكس على جميع الجوانب المحيطة بالطفل فيزداد تقديره لذاته ويصبح أكثر اندماجا وتكيفا مع المجتمع.

فالتفاعل الحاصل بين الأطفال المعاقين والعاديين في المدرسة (الساحة، القسم، المطعم) يساهم في تطوير الأداء الأكاديمي والمعرفي لهم ويمكنهم من اكتساب لغة شفوية تساعدهم على التواصل فيما بينهم، وهذا ما تأكدنا منه في دراستنا هذه في جانبها النظري ووقفنا عليه في جانبها الميداني من خلال تطبيقنا لاختبار تقييم اللغة الشفوية لصاحبه شوفري ميلير Chevrie Muller في جانبيه المتعلقين بالفهم والتعبير اللغويين على مجموعتين من الأطفال المعاقين سمعيا الخاضعين لزراعة القوقعة المدمجين وغير المدمجين والتي أظهرت نتائجه الفرق الواضح بين المجموعتين في الفهم والتعبير اللغويين.

لقد تمكن الأطفال المدمجون أثناء تطبيقنا لاختبار الفهم اللغوي عليهم من فهم التماثل بين الصور وإدراك أوجه الاختلاف بينها، على عكس أفراد المجموعة الأولى الذين وجدوا صعوبات في التمييز بينها.

أما في اختبار التعبير فقد بينت أجوبة الحالات من خلال اختبار تسمية الصور وسرد قصة تطور في مستوى التعبير اللغوي، ظهر ذلك في زيادة عدد الكلمات والتراكيب والأفكار وأدوات الربط وقلة الوقت المستغرق في السرد والقدرة على استعمال الأفعال والضمائر.

من هنا يمكن القول أن الدمج المدرسي أدى إلى تخلي الأطفال المعاقين سمعيا عن لغة الإشارة ووفر لهم وسط جيد لتنمية لغتهم الشفوية، في حين لم يتمكن الأطفال غير المدمجين من تطوير رصيدهم اللغوي لاتصالهم الدائم ببعضهم البعض.

إن النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة ورغم واقعيتها إلا أنها تبقى نسبية ولا يمكن تعميمها، و ذلك لوجود عدة متغيرات دخيلة لا يمكن ضبطها مثل: كفاءة المعلم، ودور الأولياء، والمختص الأرطفوني، إلا أننا من خلال إحتكاكنا الطويل مع هذه الفئة والقائمين عليها يمكن تقديم بعض الإقتراحات التي يمكن أن تساعد القائمين على عملية الدمج:

- ضرورة إكتساب اللغة الأم قبل الدخول إلى المدرسة.
- ضرورة إجراء تقييم لغوي للطفل المعاق سمعيا يكون قريب من مستوى زملائه العاديين قبل الدخول إلى المدرسة.
- وضع إستراتيجية واضحة من قبل وزراة التضامن الوطني ووزارة التربية الوطنية لتحديد نوع الدمج الملائم لهذه الفئة.
- التنسيق الجيد بين المعلم وأولياء التلميذ والمختصة الأرطفونية هو مفتاح نجاح عملية الدمج.

- التجهيز المبكر للأطفال المعاقين سمعيا.
- إختيار معلمين أكفاء وإخضاعهم لتكوين في مجال رعاية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.
- الدمج المبكر للأطفال المعاقين سمعيا داخل الروضة الموجودة في نفس الحي الذي يسكن فيه.
- تعديل إتجاهات بعض المعلمين والمدراء الرافضين لفكرة الدمج وإعلامهم بنتائجها المستقبلية.

في الأخير نرجوا أن تكون هذه الدراسة مفتاح لدراسات عديدة تقام في هذا المجال، وخاصة أن موضوع الدمج المدرسي وزراعة القوقعة في الجزائر يعتبران من المواضيع الحديثة التي تحتاج إلى مزيد من الإهتمام.

المراجع

قائمة المــراجع:

أولا: المراجع الخاصة باللغة العربية:

1- إبراهيم الزريقات، الإعاقة السمعية، دار وائل، عمان، الطبعة الأولى، 2003.

2- أحمد الحسين اللقاني وأمير القريشي، مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ، الطبعة الأولى، عالم الكتب، مصر، 1999.

3- أحمد نبوي عبده عيسى، زراعة القوقعة الإلكترونية للأطفال الصم، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2010.

4- السعيد هلا، اضطرابات التواصل اللغوي التشخيص والعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية -القاهرة - مصر، 2014.

5- العربي محمد علي زيد، اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع (التشخيص – العلاج)، دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، 2010.

6- القريطي عبد المطلب، سيكلوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر، الطبعة الأولى، 2005.

7- أنسي محمد أحمد قاسم، سيكولوجية اللغة، مركز الإسكندرية للنشر، الطبعة الأولى، 2000.

8- بطرس حافظ بطرس، إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.

9- بطرس حافظ بطرس، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2009.

10- برادلي ديان وأخرون، الدمج الشامل لذوي الإحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة زيدان أحمد السر طاوي، دار الكتاب الجامعي العين، 2000.

11- بينيديكت دوبويسون باردي، كيف يتعلم الطفل الكلام، ترجمة محمد الدنيا، الهيئة العامة السورية للكتاب دمشق، 2011.

12- جمال الخطيب، مقدمة في الإعاقة السمعية، دار الفكر للنشر، عمان، الطبعة الثانية، 2002.

13- جمال الخطيب، تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، مدخل إلى مدرسة الجميع، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 2004.

14- جمال الخطيب وأخرون، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.

15- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، 2003.

16- خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2005.

17- روعة محمد ناجي، علم الأصوات وأصوات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، الطبعة الأولى، 2012.

18- سالي كوكس مايبري وآخرون، تعليم التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في فصول القرن الحادي والعشرون، ترجمة أسماء عبد الله العطية، مركز التطوير التربوي، القاهرة، 2008.

19- سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2006.

20- صلاح الدين مرسي حافظ، الضعف القرائي والكتابي لدى ضعاف السمع الأسباب والمظاهر والبرامج العلاجية مركز دراسات وبحوث المعاقين، أطفال الخليج، الدوحة، قطر، 2006.

21- عادل عبد الله محمد، سيكولوجية الأطفال غير العاديين و تعليمهم (مقدمة في التربية الخاصة)، دار الفكر ناشرون و موزعون، الطبعة الأولى، 2008.

22- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (المفهوم والفئات)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة 2001.

23- عبد العزيز الخضراء، التكامل التربوي بين البيت والمدرسة، دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، بدون طبعة، 2006.

24- عبد الكريم غريب، منهج البحث العلمي في علوم التربية والعلوم الإنسانية، منشورات عالم التربية، المغرب، الطبعة الأولى، 2012.

25- عبد الناصر ذياب الجراح وآخرون، علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.

26- عصام حمدي الصفدي، الإعاقة السمعية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن، 2007.

27- فاروق الروسان، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1998.

28- فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الخامسة،2001

29- فتحي الزيات، دمج ذوي الإحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج، دار النشر للجامعات، مصر، الطبعة الأولى، 2009.

30- فؤاد عيد الجوالده، الاعاقة السمعية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 2012.

31- كمال سالم سيسالم، الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الثانية، 2006.

32-كلاس جورج، الألسنية ولغة الطفل العربي، دار النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1999.

33- مصطفى القمش وآخرون، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2008.

34- منى الحديدي، جمال الخطيب، إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2005.

35- ناصر بن علي الموسى، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، مكتبة التربية العربي لدول الخليج الرياض، بدون طبعة، 2004 .

المـراجع الخاصة بالمقالات:

36- أسماء عبد الله العطية وآخرون، إنطباعات وأفكار كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقات حول الدمج وتأثيراته المختلفة عليهم، دراسة إستطلاعية مقارنة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للإعاقة في الفترة ما بين 23-26 أكتوبر 2004.

37- إيمان فؤاد الكاشف، تقييم تجربة دمج المعاق سمعيا بمدارس التعليم العام، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة للصم (تطوير التعليم والتأهيل لضعاف السمع)، مركز دراسات وبحوث المعوقين، بدون سنة.

38- باسم محمد أبو قمر وآخرون، إتجاهات التلاميذ المعاقين بصريا وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الخامس عشر، العدد الأول، 2008.

39- جمال الخطيب، تأثيرات الدمج على القبول الإجتماعي للطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة، مجلة أكاديمية التربية الخاصة مجلة كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون، العدد25، 2008.

40- خلود أديب الدبابنة، أثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثالثة والعشرون/العدد 25، 2008.

41- سحر بنت أحمد الخشرمي، دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية م16، المملكة العربية السعودية، 2003.

42- عادل عبد الله محمد، آليات تفعيل الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقات في مدارس التعليم العام كمدخل لدمجهم الشامل في المجتمع، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، عمان، مسقط، 2012.

43- عادل عبد الله محمد، متطلبات الدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية وحقوق الإنسان لكلية التربية جامعة طنطا، 2007.

44- علي عبد رب النبي محمد حنفي، متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال تربية وتعليم الصم والسامعين دراسة ميدانية بمدينة الرياض، الندوة العلمية الثامنة للإتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع) الرياض –مركز الملك فهد الثقافي- ، خلال الفترة من 28-30أفريل 2008).

45- ناصر الموسى، تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية، المؤتمر الدولي للإعاقة، جمعية الأطفال المعوقين ومركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة –المملكة العربية السعودية -23-26 أكتوبر 2000.

46- يمينة بوسبتة، واقع تجربة الإدماج المدرسي في الجزائر الإعاقة السمعية نموذجا، بحث مقدم إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، سلطنة عمان، مسقط، خلال الفترة من 6 إلى8 ماي 2012.

47- هنادي حسين أل هادي القحطاني، فاعلية برامج الدمج في خفض بعض أنماط السلوك اللا تكيفي لدى التلاميذ ذوي الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة العقلية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية /جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد 33، 2013.

المراجع الخاصة بالمـــذكرات:

48- سعاد إبراهيمي، إدماج الطفل المعوق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي (دراسة مقارنة بين أطفال معاقين سمعيا مدمجين وأطفال معاقين سمعيا غير مدمجين)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا، كلية العلوم الإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2003/2002.

49- سهام بوكرمة، أنماط (أساليب)التفكير عند الأطفال المعاقين سمعيا المدمجين بمدارس عادية والأطفال المعاقين سمعيا غير المدمجين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة ،كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2011/2010.

50- طارق صالحي، دراسة القدرات الإدراكية عند الطفل الخاضع للزرع القوقعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة الجزائر 2011/2010.

51- نجية أكتوف، الإندماج المدرسي ومدى فعاليته في إكتساب إستراتيجيات التذكر عند الطفل المعاق سمعيا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا 2009/2008.

الوثائق الحكومية:

52- وزارة التشغيل و التضامن الاجتماعي، المديرية المركزية للنشاط الاجتماعي، "دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة إعاقة سمعية، مطبوعات غير منشورة، 2002.

القواميس:

53- المعجم الوسيط، ج61.

المراجع باللغة الأجنبية :

54- Dumont,A, implantations cochléaire : guide pratique d'évaluation et de rééducation, massin, Paris.1997.

55- Nathalie,L,&B,Denis,implant cocheleaire, pédiatrique et reeducation orthophonique paris ,France: ,Ed,cécile foullon, 2009.

56- .Hergoz,M,H, psychomotricité, relaxation, surdité, edition masson, paris, 2009.

57- kirk .A.S.Gallagher.jj.&.Anastasiow, Educating Exceptional children. boston Houghton Mifflin company:new York ,1997.

58- Dorman,T Cochlear Implants, McFarland & Company Inc, Publishers Jefferson, North Carolina and London, Merica,2001.

59- Waldron.Mclesky, The effects of an inclusive school program students with mild and severe learning disabilities .Exceptional Children .1998

Les cites internet :

60- www.blrecherche surdité.com

61- www.gulfkids.com

الملاحق

❖ **الجانب اللغوي :**

أ- الفهم: ب- الاختلاف:

	البنود	إجابة الطفل	النقطة
6- المزهريتان المختلفتان:	ج- أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟		
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ح- هل يوجد فرق ؟		
	لماذا قلت أنهما مختلفتين إشرح ؟		
7- المزهريتان المتماثلتان:	ج- أنظر ماذا تمثلان ؟		
	إذا لم يعرف نقول له مزهريتين		
	ح- هل يوجد فرق ؟		
	لماذا قلت أنهما متماثلتان اشرح؟		
8- القطتـان:	ماذا تمثلان ؟		
	هل يوجد فرق ؟		
	لماذا قلت مختلفتين ؟		
9- الإناءان المختلفان:	ج- أنظر الصورتين ماذا تمثلان ؟		
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ح- هل يوجد فرق ؟		
	لماذا قلت مختلفين ؟		
10- الإناءان المتماثلان:	ج- أنظر الصورتان ماذا تمثلان ؟		
	إذا لم يعرف نقول إناءان		
	ح- هل يوجد فرق ؟		
	لماذا قلت متماثلين اشرح ؟		

ب.التمـاثل:

الصور المتماثلة	إجابة الطفل	النقطة
1.المزهريتان المختلفتان		
2.المزهريتان المتماثلتان		
3.القطتان المختلفتان		
4.الإناءان المختلفان		
5.الإناءان المتماثلان		

3- التعبير:

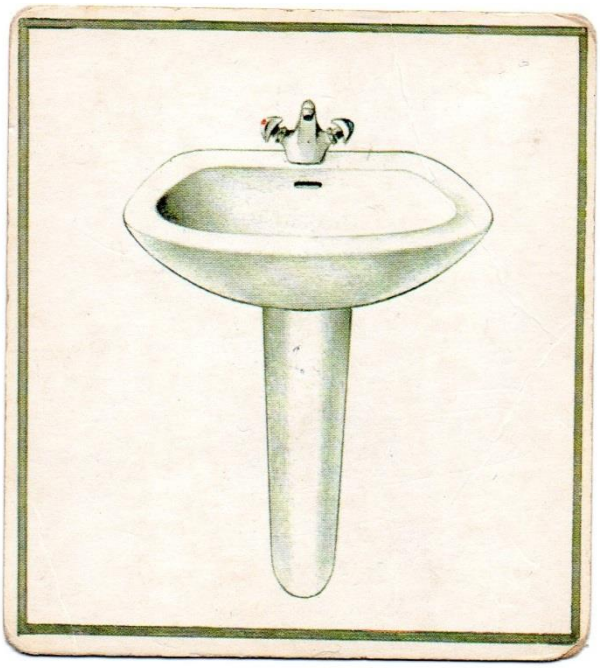
ب. التسـمية:

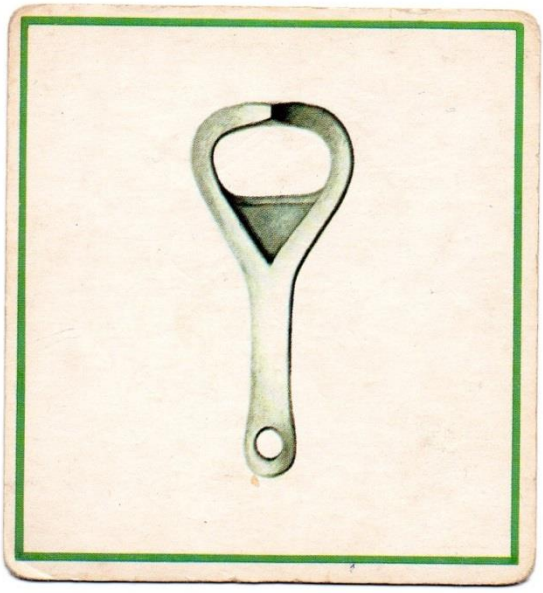
البنود	إجابة الطفل	النقطة
ذقن		
ركبة		
ريشة		
كوب		
مغسل		
مدفئة		
ورقة لعب		
عدسة مكبرة		
دومينو		
فتاحة قارورات		
سكين (يطوى)		
مقص البستاني		
سنجاب		
بلوط		
خفاش		
منضدة العمل		
دعسوقة		
مغرفة		
مصفاة		
مملحة		
قمح		
مغسلة الصحون		
بصل		
زجاجة الماء		
مقلاة		
قالب الحلوى		

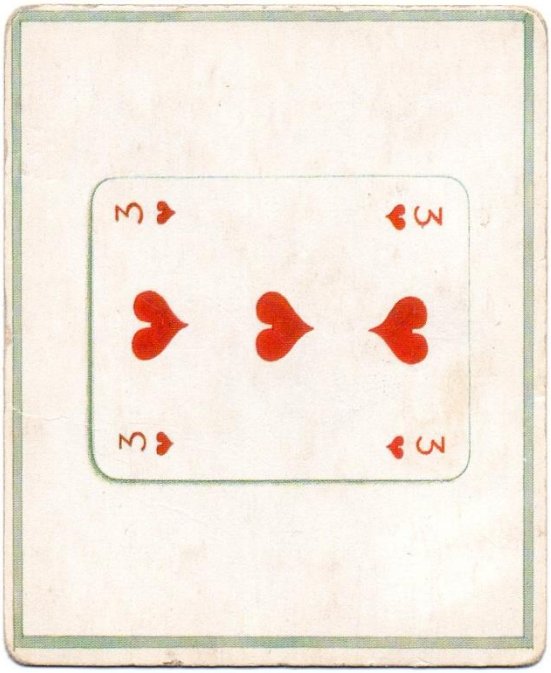
حنفية		
مصباح		
رضاعة		

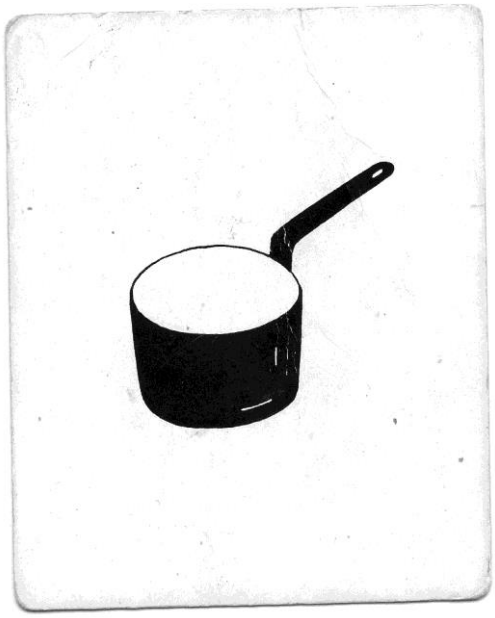
فهم الأفعال:

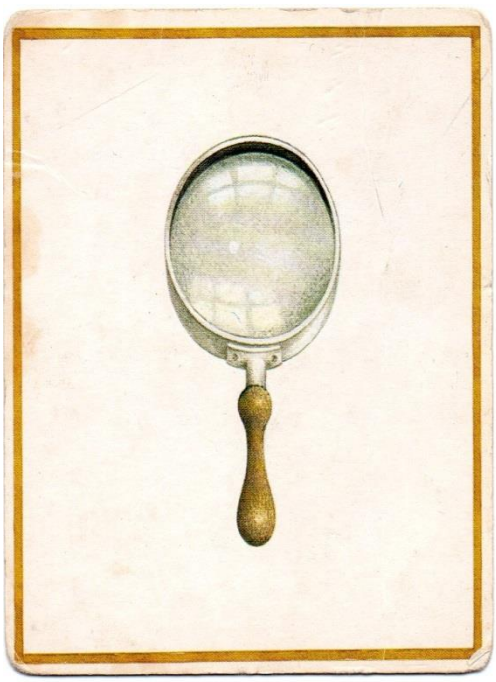
	الأسئلة	**إجابة الطفل**	**النقطة**
الصورة الأولى	- ماذا يفعل الطفل ؟		
	- مع من هو الطفل؟		
	- بماذا يمسك الطفل الكلب ؟		
	- ماذا يلبس الطفل ؟		
الصورة الثانية	- أين سقط الطفل؟		
	- لماذا سقط الطفل؟		
	- أين هو الكلب؟		
الصورة الثالثة	- كيف هو الطفل ؟		
	- كيف هي ثياب الطفل ؟		
	- هل هو فرحان ؟		
الصورة الرابعة	- بماذا يغسل الطفل؟		
	- من يساعده؟		
	- أين هي ثيابه؟		
	- أين هي رجليه ؟		
الصورة الخامسة	- أين ينظر الطفل إلى نفسه ؟		
	- لماذا هو فرحان ؟		
	- أنظر إلى قدميه كيف هو واقف؟		
	- لماذا رفع رجليه؟		

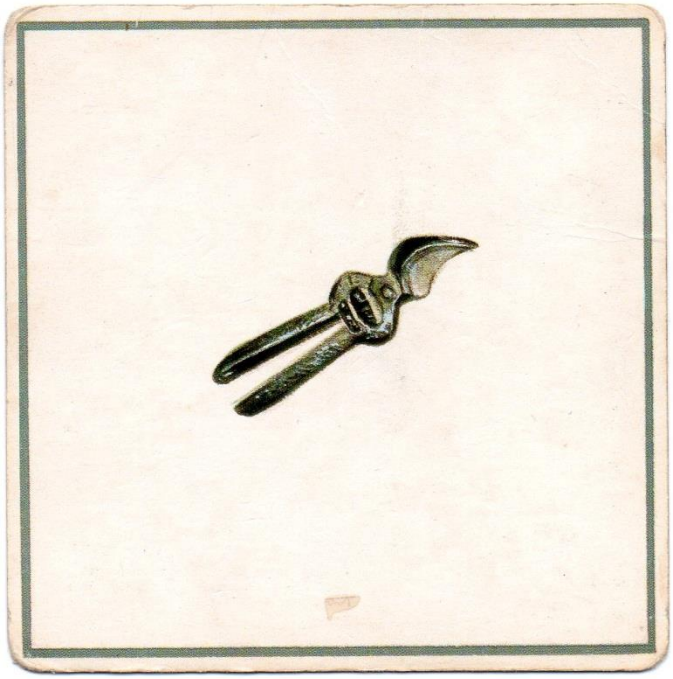


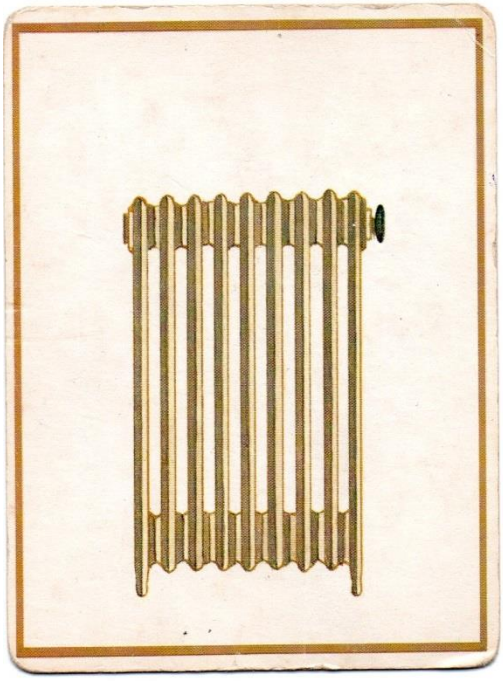


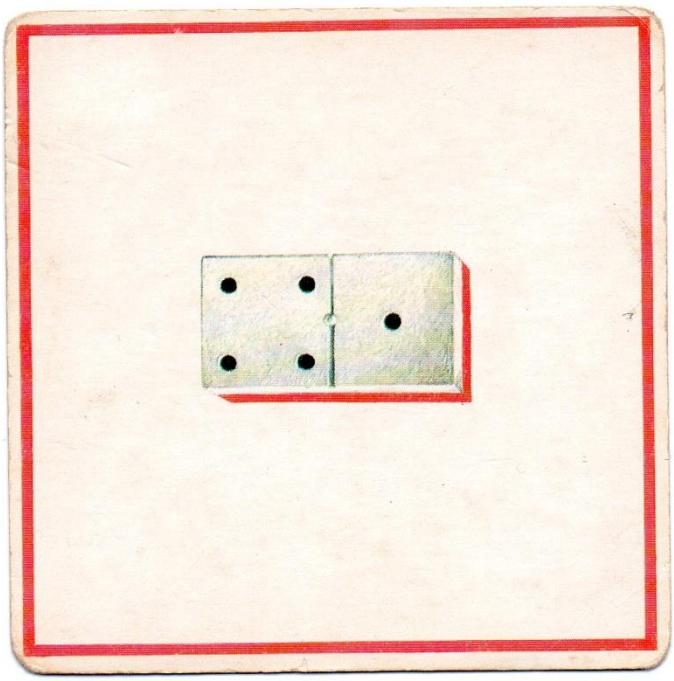


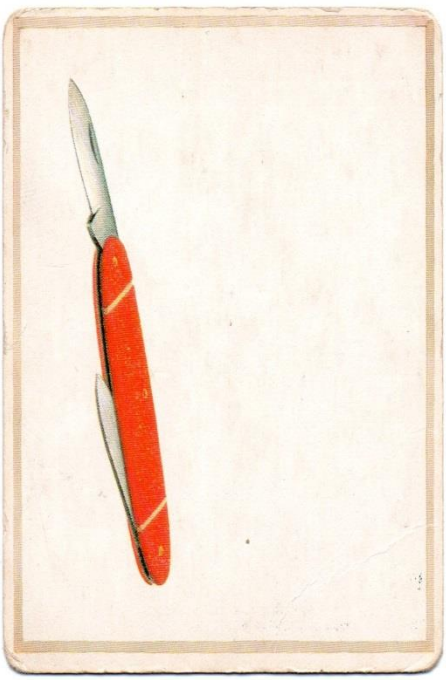


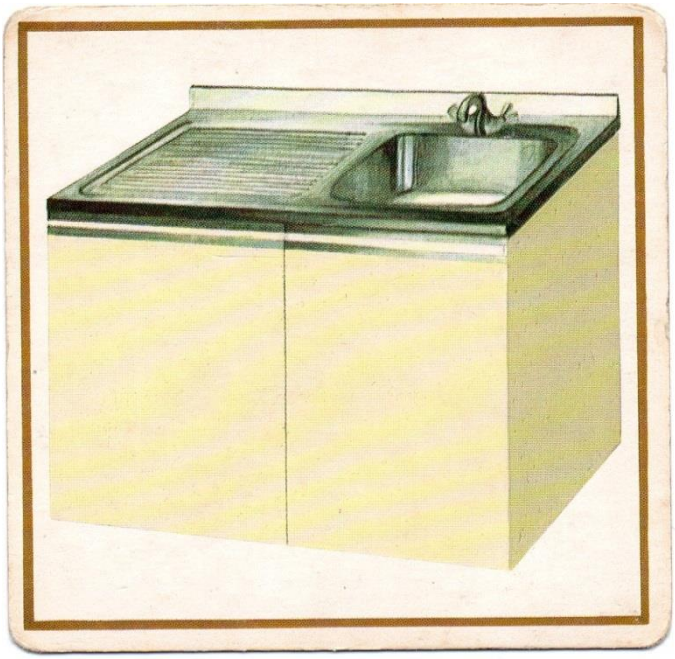


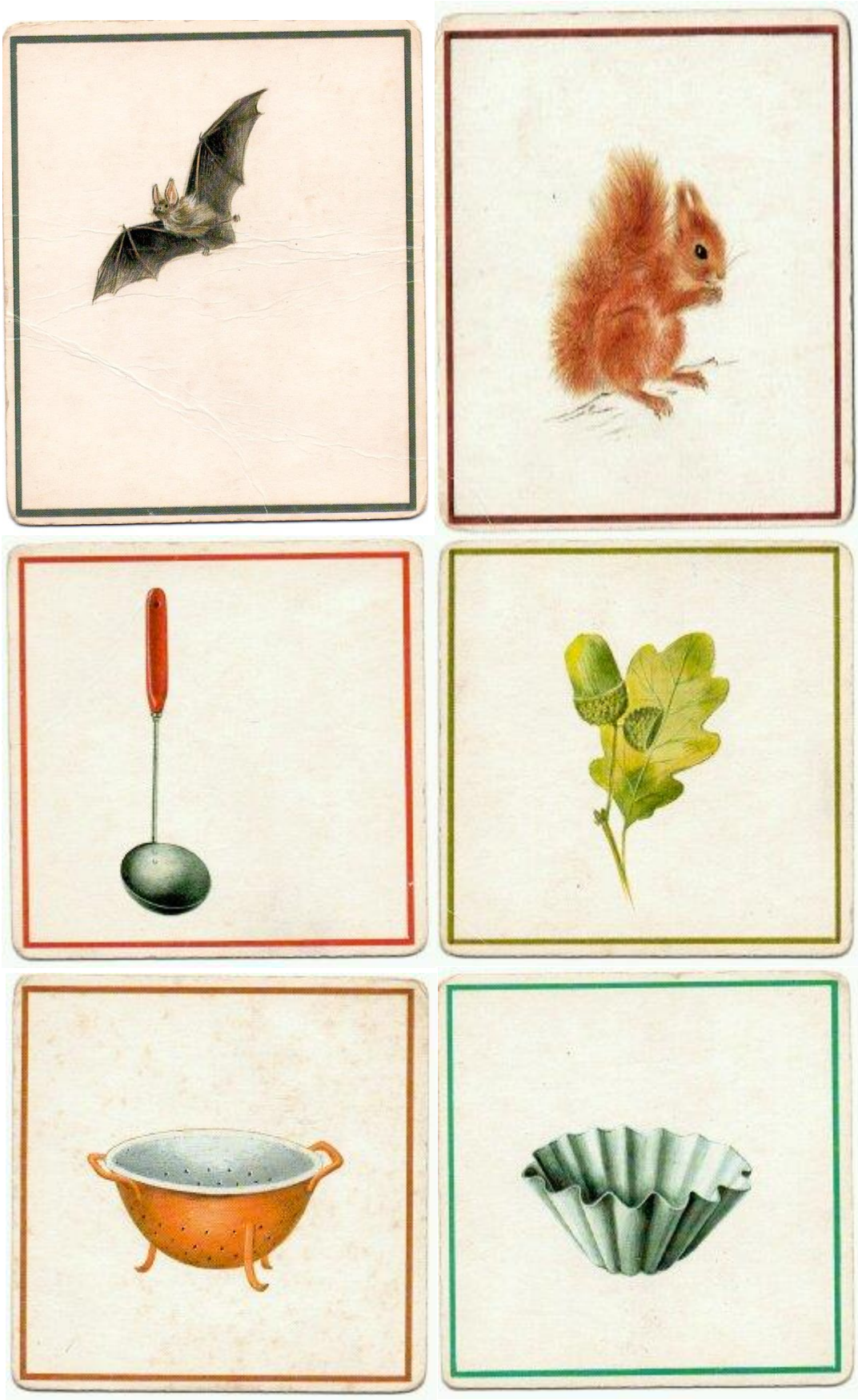


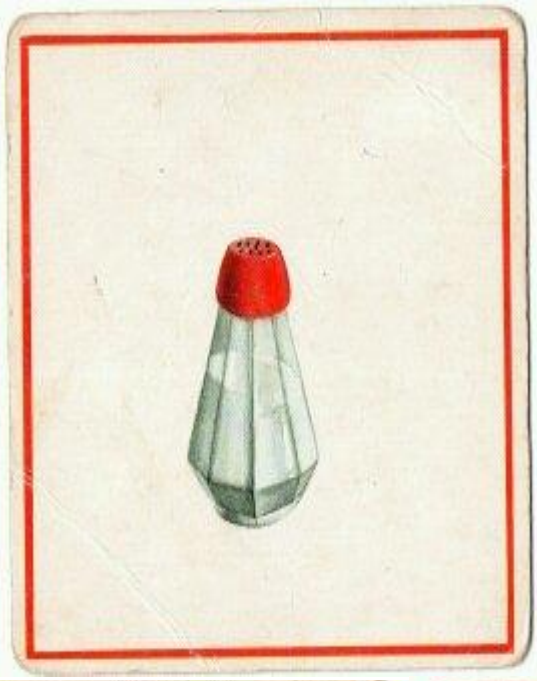


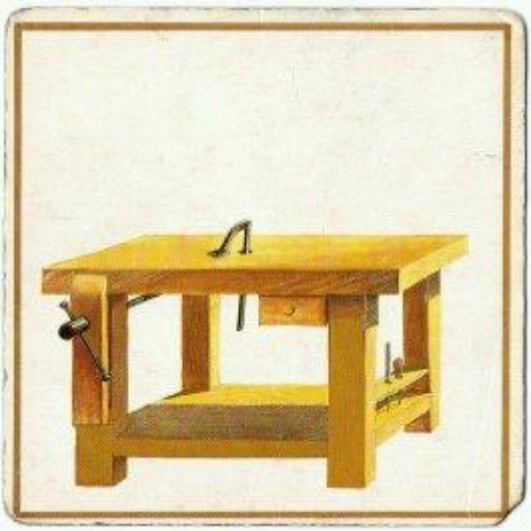


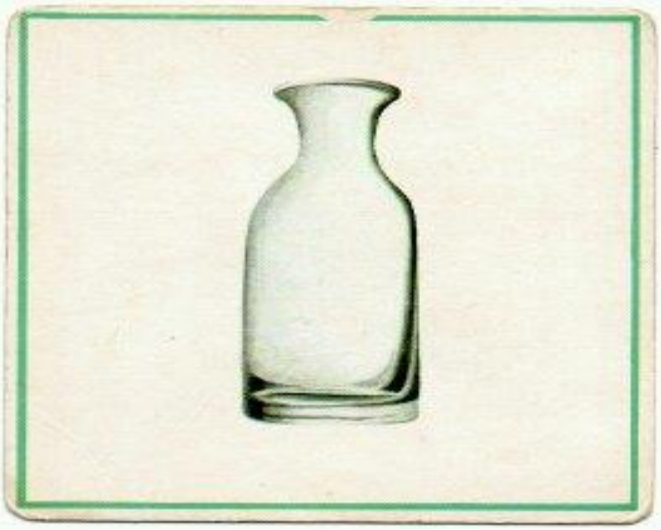


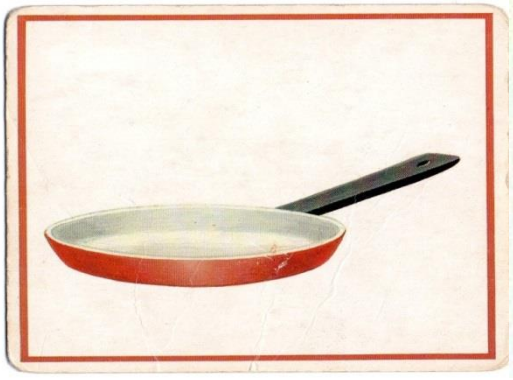


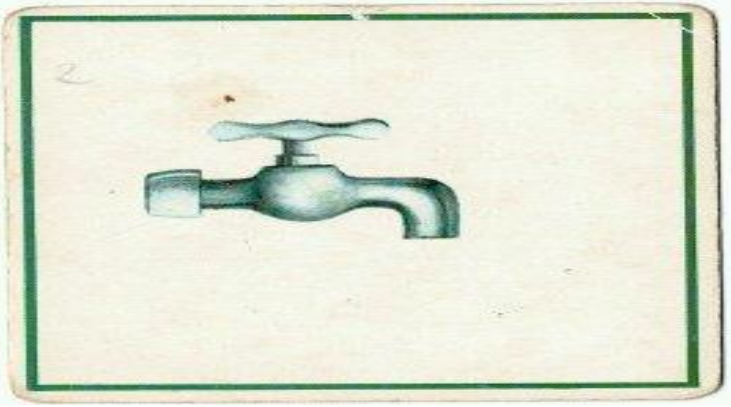


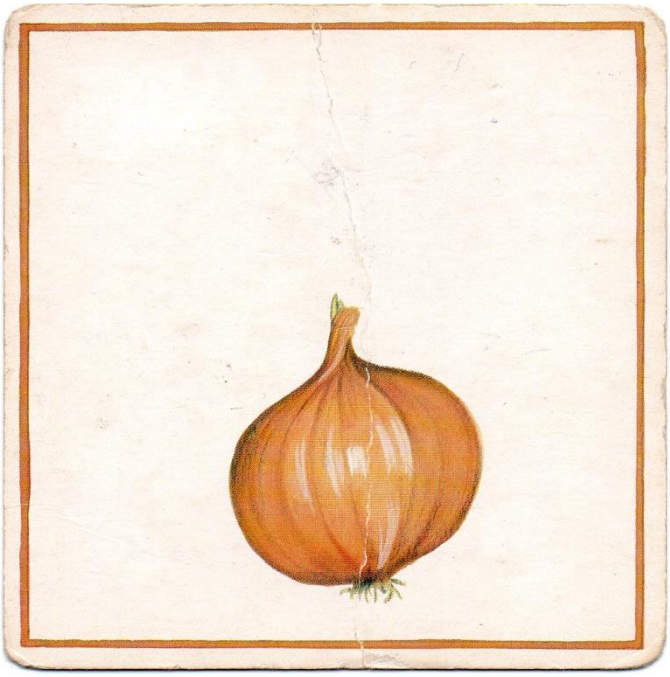


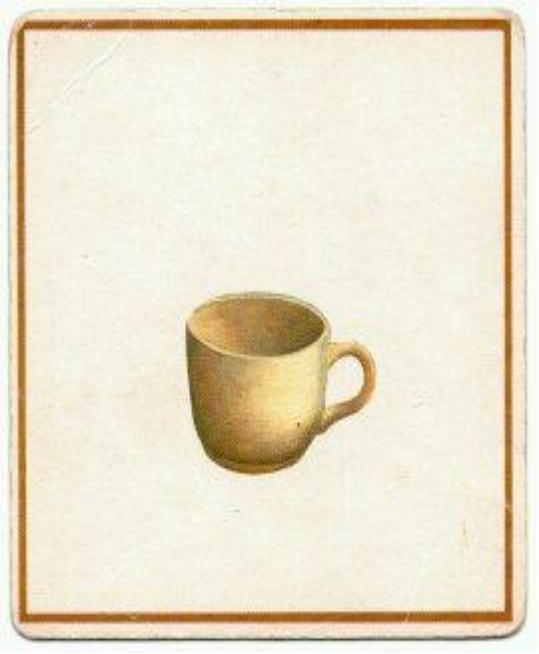


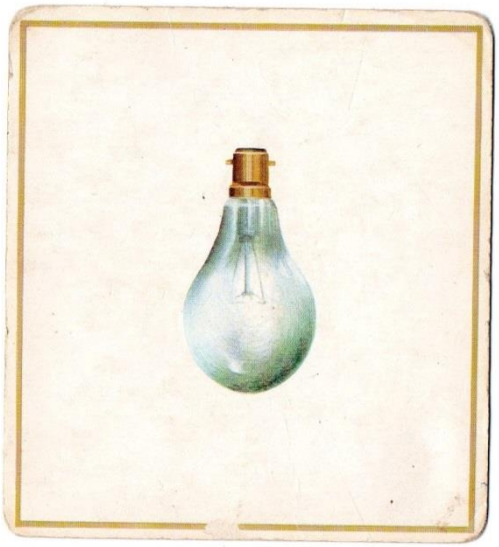


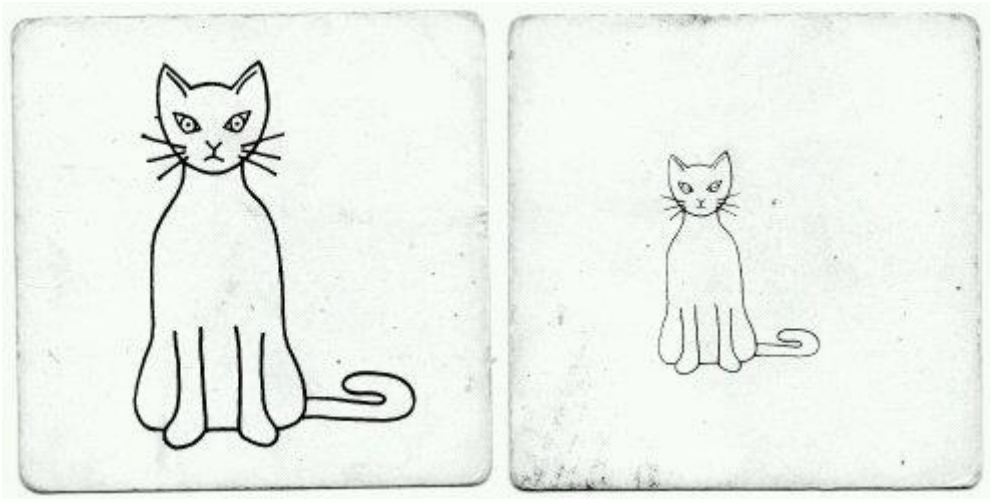


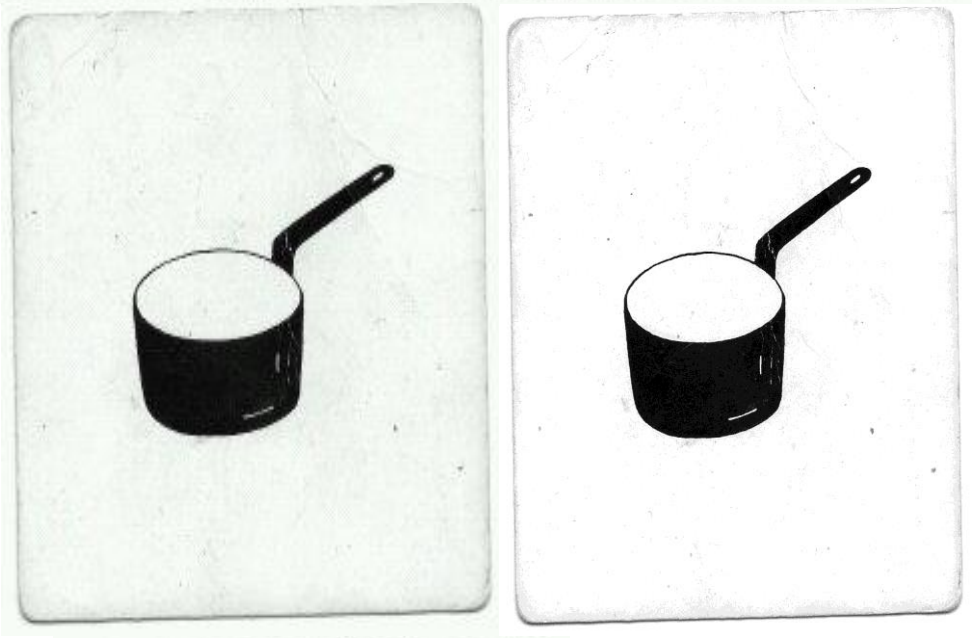


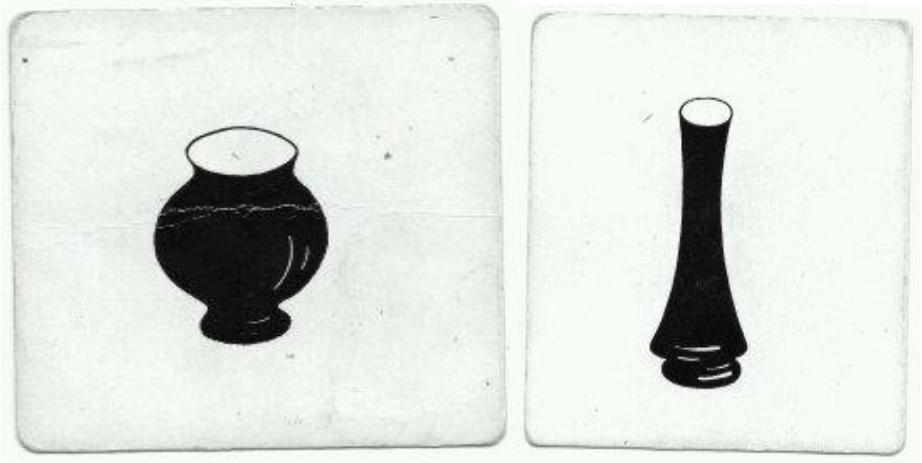


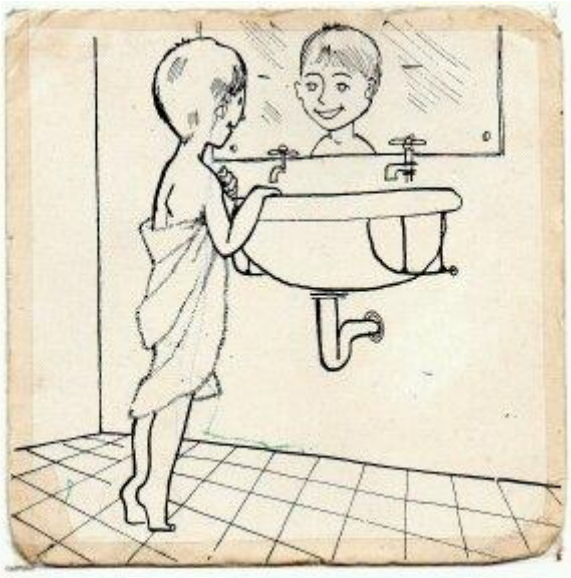


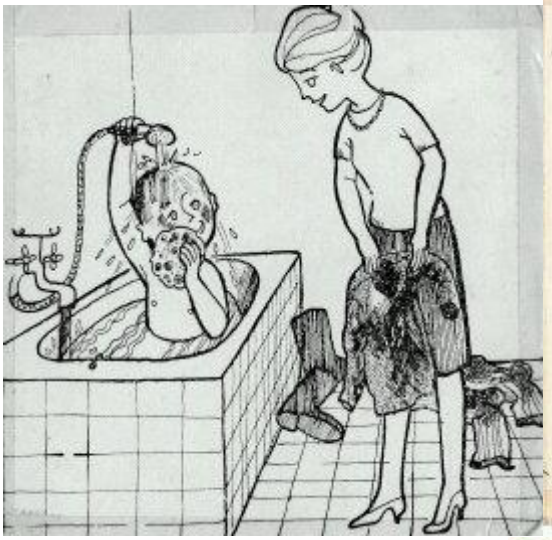












الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....مدير التربية لولاية سطيف.....

الـمـوضـوع:

بحـــــــث ميـــــــداني حول:

دور الإدماج المدرسي في تطوير اللغة الشفهية لدى الطفل المعاق سمعيا

- دراسة مقارنة -

يـشـرفـني سـيـدي ، أن أطـلـب مـن سـيـادتـكـم الـسـمـاح

لـلـطـالـب (ة) :مـراكـشـي الـصـالـح بـبـحـث مـيـدانـي

فـي مؤسساتكم ونـحـيـطـكـم عـلـمـا ، أن الـطـالـب (ة) الـمـذكـور(ة)

يـحـضـر(تـحـضـر) حـالـيـا بـحـثـا عـلـى مـسـتـوى قـسـمـنـا

لـنـيـل شـهـادة الـمـاجـسـتـيـر فـي " الـتـربـيـة الـخـاصـة".

تـقـبـلـوا مـنـا سـيـدي فـائـق الإحـتـرام والـتـقـديـر.

الجزائر :.....2014/01/18.....

رئيس القسم :

إلى السيد مدير مدرسة الأطفال
سراكري محمد . سطيف

رأي بالموافقة
مسعود عتيف

ع / مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
م. عجيمي

13 JAN

السيد : مراكيشي الصالح

العنـــوان : حي 186 الحامية

برج بوعريريج

إلى السيـــد

مديـــــر التربيـــــــــة

لولايـــة برج بوعريريـــــج

الغـــــرض : طلب ترخيص بإجراء تربص ميداني .

يشرفنـــي أن أتقدم إلـى سيادتكم بطلبـــــي هذا والمتمثل في

الترخيـــص بإجراء تربص ميـــداني: بمدرسة حداد ي خالد

بلديـــة : برج بوعريريج للفترة الممتدة من : 2014/01/19

إلى غايـــــة : 2014/05/29

في اختصاص : المدرسة الحامية

تقبلـــوا مني فائق الاحترام والتقديـــــر

رأي وموافقة مدير المؤسسة :

بتاريخ : 2014/04/06

بلعياضي كمال

السيد : مراكشي الصالح

العنـــوان : بلدية الحادية

ولاية برج بوعريريج

إلى السيـــد

مديـــــر التربيـــــــــة

لولايـــة برج بوعريريـــــج

الغـــــرض : طلب ترخيص بإجراء تربص ميداني .

يشرفنـــي أن أتقدم إلـى سيادتكم بطلبـــــي هذا والمتمثل في

الترخيـــص بإجراء تربص ميـــداني: بمدرسة بن الطيب عبد الرشيد

بلديـــة : برج بوعريريج للفترة الممتدة من : 2016/01/19

إلى غايـــــة : 2016/05/29

في اختصاص : التربية الخاصة

تقبلـــوا مني فائق الاحترام والتقديـــــر

رأي وموافقة مدير المؤسسة

بتاريخ : 2016/01/19

عبد القادر جبري

رأي موافق